

Contenido

Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Wilson Armando Acosta Jiménez	3
Los libros de texto en los cursos de formación inicial de profesores de historia en Brasil Erinaldo Cavalcanti	23
Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación Francisco Javier Ruiz Ortega, Liliana del Pilar Gallego Castaño	38
Educación y hegemonía: la instrucción pública en la Gran Colombia Juan Carlos Chaparro Rodríguez	55
La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales Yasaldez Eder Loaiza, Hernán Humberto Vargas López, Diana Esperanza Carmona González	70
Three Decolonial Research Methodologies: Interrogating Qualitative Research in English Language Teaching Education Adriana Castañeda Londoño, Julia Posada Ortiz, Yolanda Samacá Bohórquez	91
English-Medium Instruction for the Internationalization of the Curriculum: Teachers' Motives and Expectations Edgar Oswaldo González Bello, Isabel María García Meza, Ety Haydée Estévez Nenninger	112
Análisis de la gamificación como metodología para fomentar el hábito lector Roberto Lorenzo Benítez, Nathaly Tatiana Calle Espinoza, Gloria Yessenia Mora Erazo, Christopher David Herrera Navas	127
Modelo TPACKy la <i>Lesson Study</i> para desarrollar la comprensión lectora en la básica primaria Juan Carlos Monsalve Suárez, Shirley Paola Polo Rueda, Andrea Carolina Ruiz Lacouture, Jorge Mario Ortega Iglesias	143

Política de escritura de un cuerpo entre la literatura [y] la filosofía [y] la investigación...	158
Paola Amaris Ruidiaz, Roger Miarka	
El decir y el deseo: silencio y violencia del significante	170
Santiago Cardozo González	
Presencia y ausencia del pueblo en dos películas de José María Arzuaga	184
Andrés Villegas, Juan Camilo Lee Penagos	
Ecos literarios en <i>The metal opera</i> I y II de Avantasia	198
Andrés Felipe Duarte López	
La reflexión en la <i>Ciencia de la lógica</i> , de Hegel	212
Fernando Forero	
Connections between Theory and Practice of Music in Augustine	224
Maximiliano Prada Dussán	

Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes

**School History,
Curricular Regulation,
and Public Opinion:
Absent Dialogues**

**História escolar,
regulação curricular
e opinião pública:
diálogos ausentes**

Sandra Patricia Rodríguez-Ávila* 
Wilson Armando Acosta-Jiménez** 



Para citar este artículo

Rodríguez-Ávila, S. P. y Acosta-Jiménez, W. A. (2024). Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes. *Folios*, (59), 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>

* Doctora en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de planta titular, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co

** Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Profesor de planta titular, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: wacosta@pedagogica.edu.co

Artículo recibido
14 • 02 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

Resumen

En este artículo de reflexión se plantea un debate acerca del tratamiento que se ha dado en la opinión pública a la Ley 1874 del 2017, cuya expedición se llevó a cabo sin consultar la trayectoria de la investigación educativa y pedagógica acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Inicialmente se presentan y analizan los argumentos desde los cuales se formuló y expidió la Ley 1874 del 2017 que busca restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia. Posteriormente, se identifica la matriz discursiva dominante en la opinión pública, que ha reiterado la necesidad de convertir la enseñanza de la historia en una cátedra dentro del currículo oficial desde el supuesto de su desaparición en el escenario escolar. Luego se presentan los enfoques que se han configurado en el país con respecto a la investigación del área de ciencias sociales y de la historia, y desde este acumulado académico, se identifican las principales problemáticas que se deben abordar con el propósito de contribuir al fortalecimiento del área en el currículo escolar.

Palabras clave

currículo; historia escolar; políticas educativas; ciencias sociales escolares

Abstract

This article raises a debate about the treatment that has been given in public opinion to the Law 1874 of 2017, which was enacted without consulting the trajectory of educational and pedagogical research on the teaching of Social Sciences and History. Initially, the arguments from which Law 1874 of 2017 was formulated and enacted are presented and analyzed, which seeks to reinstate the compulsory teaching of Colombian History. Subsequently, the dominant discursive matrix in public opinion is identified, which has reiterated the need to reintroduce the teaching of History as a subject within the official curriculum, assuming its disappearance from the school setting. Then, the approaches that have been configured in the country regarding research in the field of Social Sciences and History are presented and from this academic accumulation, the main issues that must be addressed are outlined in order to contribute to the strengthening of this area in the school curriculum.

Keywords

curriculum; school history; educational policies; school social sciences

Resumo

Este artigo levanta um debate sobre o tratamento que vem sendo dado na opinião pública à Lei 1874 de 2017, cuja edição foi realizada sem consultar a trajetória de pesquisas educacionais e pedagógicas sobre o ensino de Ciências Sociais e da história. Inicialmente, são apresentados e analisados os argumentos a partir dos quais foi formulada e emitida a Lei 1874 de 2017, que busca restaurar o ensino obrigatório da História da Colômbia. Posteriormente, identifica-se a matriz discursiva dominante na opinião pública, que tem reiterado a necessidade de converter o ensino da história em cátedra dentro do currículo oficial, desde o pressuposto do seu desaparecimento no meio escolar. Em seguida, são apresentadas as abordagens que se configuraram no país no que diz respeito à pesquisa na área de Ciências Sociais e História e, a partir desse acúmulo acadêmico, os principais problemas que devem ser enfrentados com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da área no currículo escolar.

Palavras-chave

currículo; história escolar; políticas educacionais; ciências sociais escolares

Introducción

Desde el año 2016 cuando se inició el trámite legislativo de la iniciativa de la senadora Vivian Morales que buscaba “restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media” (Morales, 2016, p. 2), que finalmente se convirtió en la Ley 1874 del 2017 mediante la cual se modifica parcialmente la Ley 115 de 1994, se abrió un debate en torno al lugar que ocupó la enseñanza de la historia desde los años noventa. Quienes promovieron la promulgación de esta ley partieron de dar por cierto que en las instituciones escolares de Colombia no se enseña historia, a partir de un argumento ampliamente acogido por un sector de la comunidad de historiadores, según el cual, la expedición de Ley General de Educación eliminó la historia como disciplina escolar. Esta posición avanzó y se convirtió en uno de los principales argumentos no solo para sustentar la necesidad de una cátedra especialmente orientada a la enseñanza de la historia de Colombia sino para plantear que los profesores de ciencias sociales no cuentan con los conocimientos disciplinares suficientes para afrontar la enseñanza de esta disciplina y que las licenciaturas han eliminado de sus planes de estudio el análisis de la historia de Colombia.¹

De otro lado, un conjunto de académicos que ha dedicado su vida profesional a la investigación y la innovación educativa plantea que, contrario a lo que ha sostenido buena parte del sector de los

historiadores, esta disciplina se ha mantenido en la enseñanza escolar porque el currículo colombiano no es prescriptivo en su selección temática, lo cual ha permitido que distintas redes y colectivos de maestros, y varios grupos de investigación adscritos a las universidades en el marco de la formación de docentes, hayan llevado a cabo proyectos de investigación e innovación, así como ensayos, encuentros y eventos académicos que, en su conjunto conforman una cartografía amplia de experiencias ligadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia, que debe servir de base para analizar las dimensiones y dinámicas de esta área escolar y para identificar sus problemas y alcances.

Supuestos que sustentan la necesidad del retorno de la enseñanza de la historia a la escuela

En el año 2007, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) financió un proyecto curricular para la construcción de campos de pensamiento histórico, “compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos” (SED, 2007, p. 54), desde el cual algunos historiadores identificaron la necesidad de reestructurar el currículo para que la historia escolar se convirtiera en un área independiente. Aunque los planteamientos de este proyecto recogen algunos postulados derivados de trabajos referidos al desarrollo cognitivo, no se estableció un diálogo con otras investigaciones educativas, aunque sí empezó a posicionar en la opinión pública la idea, en la actualidad ampliamente aceptada, según la cual la historia había desaparecido del contexto escolar.

Entre el 2011 y el 2017 se publicaron varias columnas de opinión, notas periodísticas y entrevistas en las cuales, a propósito de los debates acerca de la memoria histórica por efecto de la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se consultó a historiadores con reconocimiento nacional acerca de la enseñanza de la historia. Todos ellos consideraron que la historia había desaparecido del currículo, que había quedado diluida en el área de ciencias sociales y que los profesores no tenían

¹ La Ley 1874 del 2017 estableció la conformación de una Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia como un “órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país” (art. 6, § 1). Como resultado de las sesiones que realizó entre el 2019 y el 2022, presentó el documento *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, que propone unas “recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la historia en la educación básica y media de la República de Colombia”. En el momento en que la revista evaluó este artículo, no se había publicado el documento de la Comisión Asesora, por tal razón, en el presente artículo solamente se referencian las discusiones producidas en torno a la Ley 1874 de 2017 para problematizar el debate acerca de la enseñanza de la historia, que tuvo lugar a propósito de la expedición de esta ley.

formación disciplinar para enseñar con solvencia los contenidos propios del área.

Las fuentes de estas afirmaciones procedían de la experiencia de algunos de ellos con las generaciones más jóvenes, que, en su criterio, no se interesaban por el pasado de su país, no sabían qué festivos se conmemoraban y no tenían capacidad para tomar decisiones (Linares, 2013). Por ejemplo, Javier Guerrero, presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores, afirmó que no existían políticas estatales referidas a la enseñanza de la historia:

[...] a los jóvenes de hoy solo les importa el ahora... Estamos conformando un comité asesor para hacerle ver al país esta necesidad de recuperar la historia, pues no existe una política de estado frente a su enseñanza. Es un país de analfabetas históricos. (citado en Linares, 2013)

Varios de los historiadores consultados en aquel momento coincidieron en apoyar el trámite legislativo del proyecto que la senadora Vivian Morales² presentó en el año 2016, que sirvió de base para la promulgación en diciembre del 2017 de la Ley 1874,

2 Viviane Morales Hoyos es una abogada y política colombiana con una amplia trayectoria en cargos públicos tanto de designación como de elección popular. Fue representante a la Cámara, inicialmente por el Movimiento Unión Cristiana (1991-1994) y luego por el Partido Liberal (1994-1998). También fue senadora de la República por el Movimiento Independiente Frente de Esperanza “Fe” (1998-2002) y por el Partido Liberal (2014-2018). Su trabajo legislativo estuvo asociado a la aprobación de varias leyes propuestas y aprobadas en la Comisión Primera del Senado y su vida pública goza de importante reconocimiento, en particular por su paso por la Fiscalía General de la Nación entre el 2010 y el 2011, periodo en el cual se realizaron investigaciones penales de relevancia para el país referidas a las interceptaciones ilegales del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) contra políticos de la oposición, magistrados, y periodistas y al caso de asignación irregular e ilegal de subsidios otorgados en el marco del programa Agro Ingreso Seguro, en el cual resultó condenado el exministro de Agricultura Andrés Felipe Arias. Según el portal Congreso Visible, entre el 2014 y el 2018 la senadora Viviane Morales participó en 16 proyectos legislativos dentro de los cuales el de mayor figuración pública, debido a su militancia cristiana, fue la gestión de un proyecto de ley que buscaba que la adopción fuera aprobada solamente para parejas heterosexuales. A pesar de que la Corte Constitucional estableció que el Estado no puede prohibir adopciones solicitadas por parejas del mismo sexo o solteras porque prima el interés de los niños en situación de vulnerabilidad (Sentencia C-683 del 2015), la senadora ocupó su agenda legislativa en la recolección de más de dos millones de firmas que buscaban la aprobación de un referendo para modificar el artículo 44 de la Constitución Política Nacional (Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, 2021).

que modificó parcialmente la Ley General de Educación. Esta norma incentivó amplios debates sobre el sentido de la enseñanza de la historia en Colombia, en el contexto de controversias que se dieron a partir de lo que fue la firma de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos. Para algunos, esta ley era necesaria para posibilitar la configuración de una versión del conflicto armado colombiano y las opciones que nos brindaba el acuerdo de paz. Esta ley, además, se reconoció como una agenda de formación para las nuevas generaciones y una plataforma referida al papel de la historia que responde a visiones y anclajes pedagógicos y disciplinares del siglo xx. Por lo cual, en este apartado proponemos caracterizar la agenda formativa y política tanto del documento de exposición de motivos que sustentó la propuesta legislativa, como de la misma ley, a partir del análisis de sus limitaciones expresadas en la falta de reconocimiento de las experiencias de los docentes en ejercicio de la educación básica y media y de la ausencia de interlocución con el conocimiento del campo de investigación y producción académica de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia.

En relación con el proyecto de ley o documento de exposición de motivos, este fue presentado el 21 de abril del 2016 por la senadora Vivian Morales Hoyos con el propósito reestablecer “la enseñanza obligatoria de la historia como una asignatura independiente en la educación básica y media”, asunto que en la Ley 1874 del 2017 quedó establecido como “Restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media”. Como se evidencia, en la ley no se mantuvo el proyecto original que buscaba convertir la Historia de Colombia en una asignatura independiente; solamente se mantuvieron los objetivos referidos a la formación del pensamiento crítico, de la memoria histórica y de la identidad nacional.

El proyecto de la exposición de motivos expresa que se fundamentó en las “consultas a la mayoría de

las facultades y departamentos de historia de las universidades públicas y privadas del país” y en las recomendaciones de la Academia Colombiana de Historia y la Asociación Colombiana de Historiadores (Morales, 2016, p. 5). En esta postura se manifiesta un interés por conformar la comisión consultiva, mas no se encuentra una reflexión profunda sobre el estado de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar en el país, ni se aprecia una aproximación analítica al acumulado académico de los programas de licenciatura en ciencias sociales que en la práctica se encargan de la formación de los profesionales de estas asignaturas.³

En la exposición de motivos del proyecto de ley se señala que se consultó la producción académica acerca de la enseñanza de la historia en el país a través de tres estrategias: 1) revisar la producción académica sobre la enseñanza de la historia, lo cual se presentó como un “estado del arte” y sirvió para identificar autores que fueron entrevistados como Darío Campos, Gina Velasco y Luz Eugenia Pimienta, entre otros; 2) recibir e incluir los aportes escritos que fueron remitidos por Andrés Mauricio Escobar, José Manuel González y Carlos Alberto Sanabria sobre asuntos relacionados con la enseñanza de la historia; y 3) participar en dos eventos académicos con el interés de tener una visión de especialistas del problema de la enseñanza de la historia.

A partir de los referentes mencionados, en este proyecto de ley se desarrollan seis apartados: presentación, antecedentes, justificación, ¿qué opinan los docentes?, materialización de los contenidos a través de los lineamientos curriculares, y propuesta de articulado para el proyecto de ley. En el primer apartado, se plantea que el proyecto fue sometido a la revisión de la Academia Colombiana de Historia e instituciones afines, de la Asociación Colombiana de Historiadores, así como de historiadores y docentes que sustentan la necesidad de este proyecto. El

³ En el documento no se encuentra un análisis de los planes de estudio, las estrategias de formación, las prácticas de evaluación, los perfiles profesionales de egreso, las condiciones de calidad (registro calificado y acreditación), la conformación del cuerpo docente ni la experiencia investigativa de las licenciaturas ni de las carreras de historia.

segundo apartado se conforma de tres acápites: en el primero, se muestra de manera global cómo se llevó a cabo el proceso de institucionalización de la historia escolar en Colombia, a partir de los “momentos que marcan hitos en la concepción y didáctica de la historia en ámbitos escolares en nuestro país” (Morales, 2016, p. 7); sin embargo, este análisis se reduce a la descripción simplificada de aspectos como el papel que desempeñó el manual escolar de Henao y Arrubla en la configuración del imaginario de la historia patria, las propuestas pedagógicas y los debates políticos que se dieron sobre la enseñanza de la historia en contextos históricos como la República Liberal y el Frente Nacional, la irrupción de la nueva historia en el país y el desarrollo de la historia como disciplina que no logró afectar las prácticas de enseñanza de la historia, las propuestas gubernamentales de reforma curricular (Decreto 1002 de 1984), la acción pública del movimiento pedagógico, y la formulación de la Ley General de Educación.

En el segundo acápite, se señala que la historia es una asignatura obligatoria pero invisible, esto con referencia a la Ley General de Educación y a los artículos donde se señala la obligatoriedad de la historia como parte de las ciencias sociales. No obstante, el cuestionamiento que se plantea en la exposición de motivos se basa en testimonios de la práctica docente que según este proyecto:

[...] coinciden en afirmar que la asignatura de “sociales” es una especie de “caja de pandora”, donde caben todos los temas que no logran incorporarse en otras asignaturas, que van desde la discusión de problemas de coyuntura hasta orientaciones sobre comportamiento y salud a los alumnos, y que en la mayoría de los casos es el maestro quien define los contenidos del curso según su formación académica o sus preferencias. (Morales, 2016, p. 11)

Así se reitera una postura que tiende a generalizaciones sobre lo que acontece en las prácticas de enseñanza de la historia y que desconoce los procesos de investigación en el campo de la didáctica de esta disciplina que, ha estado articulada al área de ciencias sociales y se ha definido a propósito

de un conjunto de tensiones entre tradiciones disciplinares, trayectorias históricas que subsisten en el área y demandas normativas y del contexto (Arias, 2015a). De allí, la importancia de reconocer los análisis que evidencian la complejidad de las prácticas de enseñanza de la historia que acontecen en el ámbito escolar, en donde estas se caracterizan por su diversidad en las metodologías, los referentes historiográficos y las relaciones entre la historia escolar, las disciplinas sociales y las condiciones socioculturales (Velasco, 2014).

El tercer acápite se centra en la discusión sobre los Lineamientos curriculares para el área de las ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002) y su impacto en la enseñanza de la historia a partir de un cuestionamiento a los debates epistemológicos desde los cuales se formuló la enseñanza de las ciencias sociales integradas, a las cuales se les reduce al calificativo de un “eterno presentismo” (Morales, 2016, p. 13). Este tipo de apreciación desconoce las experiencias de los maestros en ejercicio y las propuestas curriculares derivadas de los lineamientos que se han apropiado de maneras diversas y complejas, como se muestra en investigaciones recientes sobre la enseñanza de la historia en Bogotá, que han identificado la manera como en las instituciones educativas los planes de estudio se formulan a partir de los lineamientos curriculares y se mantiene la división entre historia y geografía en un número importante de los currículos escolares (Londoño *et al.*, 2015).

El señalamiento al presentismo simplifica los enfoques incluso desde la misma disciplina histórica, al interior de los cuales se problematiza el tiempo a la manera de un diagnóstico de época, como lo señala Rabotnikof, en la cual se han transformado “las formas de articulación con el espacio de experiencias de las generaciones previas” y se ha pasado a “una memoria que se construye con fragmentos de esas experiencias, trozos rescatados y rearmados desde el presente” (2017, p. 33). En este sentido, la actualidad hace parte del análisis histórico y por tanto de su enseñanza, aspecto en el cual se deben reconocer los aportes acerca de las relaciones entre memoria y educación expresados

en la enseñanza del tiempo presente, enseñanza del pasado reciente y la pedagogía de la memoria (Arias *et al.*, 2022), los cuales son desconocidos en el documento de exposición de motivos.

El tercer apartado incluye una justificación que se divide en cuatro acápites: la importancia de la historia en la formación escolar, el desarrollo de la conciencia crítica, la contribución a la identidad nacional y el despliegue de la memoria histórica. El primero, se centra en la defensa férrea de la historia como una disciplina particular que se debe enseñar en las instituciones escolares. Aunque se reitera el reconocimiento del aporte de los lineamientos curriculares, se presenta un argumento que, en nuestra perspectiva, contradice el supuesto de restablecer la enseñanza de la historia, puesto que se evidencia que el conocimiento histórico es predominante en la enseñanza de las ciencias sociales:

Reivindicar que se tenga una materia con el nombre Historia dentro del currículo es, en últimas, reconocer que es el referente más fuerte dentro del trabajo que realizamos hoy bajo el nombre de Ciencias Sociales. Éste es el conocimiento que mejor orienta las reflexiones al interior del aula y a partir de ellas el estudiante se va acercando al entendimiento de mundo que lo rodea. (Morales, 2016, p. 16)

Los siguientes tres acápites (conciencia crítica, identidad nacional y memoria histórica), se convirtieron en los objetivos de la Ley 1874 del 2017. Llama la atención que estos conceptos se asumen por fuera del campo de la pedagogía y las didácticas de las ciencias sociales; además, no se evidenció un diálogo con las experiencias escolares que materializan propuestas formativas desde las categorías que fundamentan la exposición de motivos de la ley.

En este proyecto legislativo, para referirse a la formación de conciencia crítica, se abordaron los planteamientos del historiador Joseph Fontana sobre la necesidad de formar en pensamiento histórico y conciencia crítica sobre el pasado para comprender el presente. Sin embargo, en la Ley 1874 del 2017 no se consideró la categoría que sustentó el documento de la exposición de motivos, sino que se adoptó la

categoría de pensamiento crítico, sin explicar esta modificación y sin sustentar el enfoque educativo que se incorporó en la ley, lo que constata que no se tuvo en cuenta la investigación educativa, que ha tematizado el pensamiento crítico desde varios postulados, con la intención de superar ambigüedades que comúnmente se generalizan y se asumen como “verdades” (Minte e Ibagón, 2017). Este aspecto lo consideramos relevante en los procesos de formación histórica, teniendo en cuenta que las propuestas y experiencias que actualmente se desarrollan en el escenario escolar se enfrentan a la tensión de formar en competencias o formar para el desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos diversos en los cuales el conocimiento escolar está definido por un “quehacer práctico” que se constituye tanto por los saberes del currículo como por “el sentido cognitivo y performativo” de los docentes de ciencias sociales (Arias, 2020, p. 90).

En relación con la identidad nacional, el proyecto legislativo la define en la justificación como un “marco de referencia social y político basado en la construcción de una memoria colectiva mediante la cual enfrentamos el mundo” (Morales, 2016 p. 20). Además, articula otros aspectos como el sentido de pertenencia a una comunidad imaginada, que es la nación; promover máximas que orienten los contenidos y las pedagogías del patriotismo en las escuelas, y finalmente, reconocer “el papel que puede cumplir la propuesta epistemológica y pedagógica de los Lineamientos Curriculares, especialmente el enfoque que busca combinar la docencia con la investigación de la historia y la motivación a los estudiantes” (Morales, 2016, p. 23). Estos asuntos que se formularon en el proyecto de ley son limitados frente a las producciones académicas y las investigaciones que desde el campo de la didáctica de la historia en Colombia dan cuenta del papel desempeñado por la historia y las ciencias sociales escolares en la formación de la identidad nacional (Acevedo y Samacá, 2012; Arias, 2015a; Arias, 2015b; González, 2015; Herrera *et al.*, 2003; Rodríguez, 2017) y en el análisis de la diversidad cultural y su relación con la formación de la identidad nacional (Henríquez, 2014).

Con respecto a la memoria histórica, el proyecto asume esta categoría como un mecanismo para la construcción de la paz. En la Ley 1874 del 2017 el objetivo se formuló de la siguiente manera: “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”. En términos de la justificación de este objetivo, en el proyecto se señala la importancia de comprender analíticamente la memoria colectiva, el ejercicio de recuperar la memoria social en función de sanar a las sociedades, la búsqueda de la verdad como presupuesto para la no repetición de crímenes atroces, la construcción de principios contra la impunidad y la generación de atmósferas narrativas de perdón; asuntos que implican para la enseñanza de la historia “preservar la memoria colectiva del conflicto armado que está en su proceso de negociación, y transmitirla a todos los nuevos estudiantes, que hacen parte de lo que comúnmente se ha denominado ‘generación de la paz’ ” (Morales, 2016, p. 23). En este aspecto de la justificación no se referencia la producción académica de la investigación educativa acerca de la memoria histórica, la pedagogía de la memoria y la memoria social (Arias *et al.*, 2022).⁴

En el cuarto apartado titulado “¿Qué opinan los docentes?”, se cita una consulta a 116 profesores de diversas áreas académicas de instituciones educativas públicas y privadas en donde el 99 % manifestó estar de acuerdo con “volver a enseñar específicamente Historia de Colombia en los colegios del país” (Morales, 2016, p. 29). Este ejercicio presenta varios supuestos sobre el deber ser de la historia escolar. Entre otros se destaca que, según los docentes consultados, la enseñanza de la historia es central en la construcción de referentes de identidad nacional,

4 En este trabajo se puede encontrar una amplia bibliografía acerca de la memoria histórica, pedagogía de la memoria y enseñanza del pasado reciente, de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, no solamente en el contexto nacional, sino en países como Chile y Argentina, donde existe una sólida comunidad que, además de investigar en estos temas, se ha convertido en escenario de formación posgradual para un amplio número de docentes colombianos cuyas producciones académicas han contribuido a fortalecer la investigación educativa en el país. Estos trabajos compilados en este libro también muestran la trayectoria que en cada caso ha tenido el abordaje pedagógico de los pasados violentos en relación con los tres contextos nacionales que se abordan en el libro.

acervo cultural, sentido patriótico y conocimiento del pasado, asuntos que se relacionan con la ausencia de una asignatura de historia de Colombia que incide para que los jóvenes asuman referentes culturales exógenos que implica el “repudio o desdén” de nuestras raíces.

El proyecto de ley llega a esta conclusión desconociendo la centralidad que los niños y jóvenes tienen en los procesos de aprendizaje, en los cuales no solamente inciden los aspectos de orden cognitivo, sino los entornos familiares y culturales, que complejizan la manera como se configura la conciencia histórica y la comprensión del pasado (Aguilera y González, 2009; Ibagón y Miralles, 2021). Esto implica que el proyecto tampoco tuvo en cuenta los amplios procesos sociales y culturales que caracterizan la sociedad colombiana, los cuales tendrían que ser objeto de estudio de las ciencias sociales, no solo con una sólida indagación histórica desde las aulas escolares, sino desde las condiciones de la cultura actual que implican comprender las juventudes y las infancias en el ámbito de una cultura global y diversa.

En este apartado también se argumenta a partir de la opinión de los docentes que los estudiantes desconocen el pasado de los colombianos y van siendo enajenados culturalmente por la falta de formación histórica. En el proyecto de ley esto se constituye en una opinión sin fundamentación porque no se tienen en cuenta los estudios acerca de los aprendizajes y conocimientos históricos que apropiación y desarrollan los estudiantes escolares (Higuera, 2016; Ibagón y Miralles, 2019; Meertens *et al.*, 2017; Ramos, 2017;), ni los procesos de formación política que se hacen visibles en las prácticas pedagógicas de los licenciados en formación (Aponte *et al.*, 2020).

En el quinto apartado, titulado “Materialización de los contenidos a través de los Lineamientos curriculares”, se plantea que se mantiene la autonomía contemplada en la Ley General de Educación, al no imponer contenidos y respetar el criterio de las instituciones escolares en el diseño y desarrollo de sus propuestas curriculares, asunto que se queda en buenas intenciones, puesto que el proyecto legislativo y la Ley 1874 del 2017 le apuestan a la

formulación de unos lineamientos curriculares para la asignatura de historia que deben generar una reforma normativa con la cual se busca alterar las condiciones sociohistóricas de la escuela y modificar de manera mecánica las prácticas de enseñanza.

El sexto apartado corresponde a la propuesta de articulado del proyecto de ley que buscaba restablecer la enseñanza de la historia como una asignatura obligatoria, reformar varios artículos de la Ley General de Educación y establecer responsabilidades y plazos para la formulación de lineamientos curriculares y la creación de una comisión asesora del Gobierno Nacional.

Configuración de la matriz discursiva dominante en la opinión pública acerca de la enseñanza de la historia

Desde el momento de su conformación como saber escolar, la enseñanza de la historia ha estado articulada a los procesos políticos que caracterizan cada contexto histórico nacional. En el siglo XIX y por lo menos hasta mediados del siglo XX, se le atribuyó un papel destacado en la construcción de sentimientos patrióticos y en la configuración de la identidad nacional. Desde los años sesenta estuvo definida por los debates curriculares tanto internos (selección de contenidos, definición de materiales para la enseñanza, intensidad horaria) como externos (tecnología educativa, modelos instruccionales, articulaciones con las problemáticas sociales) promovidos por el contexto internacional y las conferencias mundiales de educación.

A partir de los años noventa se ha convertido en un fructífero campo de debate en relación con la prevalencia de la disciplina o la interdisciplina, o de objetivos formativos ligados con la educación para la convivencia y la democracia o de los procesos cognitivos relacionados con las representaciones sociales, las nociones sociales, las competencias o los campos del conocimiento histórico. Esto ha estado vinculado al contexto político ya que desde allí se han definido como interés básico de las ciencias sociales y de la historia su articulación con las competencias ciudadanas.

Más recientemente, y de manera precisa en lo que va corrido del siglo xx, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales sigue presente en el debate público, ya no solo en función de unos imaginarios de nación, de su afinidad con ciertos valores y símbolos articulados a la noción de patria o a los requerimientos de las reformas educativas en el ámbito internacional, sino en el marco de las exigencias de comprensión de los sentidos del pasado, que se hacen visibles en la gestión de las políticas de la memoria en el marco de las dinámicas del conflicto armado y de los procesos de negociación y paz.

Los argumentos que sustentaron la formulación de la Ley 1874 del 2017 no parten de este contexto, aunque sí se convirtieron en una posición dominante, desde la cual se hacen valoraciones acerca de la enseñanza de la historia. Dichas valoraciones se discutieron en los ámbitos legislativo y de la opinión pública, escenarios donde se privilegió la voz de un conjunto de actores que se han autoafirmado como expertos y que promovieron un “denominador común” ampliamente compartido desde el cual se configura una matriz discursiva de “memorias dominantes”⁵ que han privilegiado el supuesto de la desaparición de la historia escolar del currículo oficial desde la promulgación de la Ley 115 de 1994.

En el balance de capítulos de libro y artículos periodísticos que pudimos ubicar en la elaboración de este ejercicio de análisis, identificamos algunas ideas reiteradas en la opinión pública que han terminado por plantear tres problemáticas de la enseñanza de la historia que, según los defensores de esta posición, son verdades indiscutibles: la enseñanza de la historia desapareció del currículo escolar desde que se promulgó la Ley General de Educación, se requiere una ley que modifique esta situación para restablecer la enseñanza de la historia de Colombia en los colegios y se debe conformar un conjunto profesional de profesores de historia mejor capacitado que el actual.

5 Según Paloma Aguilar, las *memorias dominantes*, son “las que más representadas están en los medios de comunicación, las que cuentan con los mayores y mejores medios de difusión” (2008, p. 24).

La primera busca recuperar la independencia temática de la historia de Colombia bajo el supuesto de su eliminación del ámbito escolar por efecto de políticas curriculares que se trazaron en la Ley General de Educación, al denominar el área como *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia* (Ley 115 de 1994, art. 23). Un ejemplo de esta postura ampliamente difundida en los medios y acogida por un importante sector de profesionales que se desempeñan en el campo de la historia disciplinar, se expresa en la respuesta que dio el historiador Armando Martínez Garnica en marzo del 2020 al diario *La Opinión* en una entrevista acerca de la conmemoración de los 200 años del Congreso Constituyente que se llevó a cabo en Villa del Rosario durante los meses de mayo y octubre de 1821. Ante la pregunta sobre lo que pensaba de la enseñanza de la historia en Colombia, este historiador afirmó:

Como una representación orientadora del ciudadano, al igual que lo es la Geografía, la enseñanza de la historia nacional es una necesidad de todos. Fue una equivocación estatal haber difuminado estas dos enseñanzas en un cajón de sastre llamado ciencias sociales, pues solo se obtuvo una resistencia de las nuevas generaciones a la lectura de los textos y documentos históricos, o a los mapas, con sus consecuencias en la desorientación rampante de las generaciones recientes. (Martínez citado en Flórez, 2020)

Esta idea es tan recurrente que se plantea como un hecho probado que el presidente César Gaviria (1990-1994) suprimió la historia del currículo con la expedición de la Ley 115 de 1994 y que a partir de ese momento se dejó de enseñar historia. Los artículos y los programas de opinión consultados parten de la verdad indiscutible de la ausencia de la enseñanza de la historia y no se preguntan por lo ocurrido con el área de las ciencias sociales desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, a pesar de que existe una comunidad académica que ha llevado a cabo un importante número de experiencias de innovación y sistematización de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, así como de trabajos de grado, tesis, investigaciones,

materiales educativos y propuestas pedagógicas, que no solamente han contribuido a construir referentes para la definición de una didáctica de las ciencias sociales y de la historia, sino que han identificado enfoques de investigación que sustentan el trabajo pedagógico del área desde hace más de treinta años.

La segunda problemática se relaciona con la necesidad de expedir una ley que modifique lo que ocurrió con la Ley 115 de 1994, porque parte del supuesto de que una reforma normativa se traslada de manera mecánica al currículo y a las prácticas de enseñanza. Esta problemática en la enseñanza de la historia se ha construido a partir de análisis históricos que muestran cómo en Colombia desde finales del siglo XIX se determinó la enseñanza de la disciplina histórica por las reformas educativas. En Guerrero y Guerrero se evidencia esta postura, cuando los autores argumentan

[...] que la Enseñanza de la Historia es parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates públicos por la memoria colectiva donde se construyen ideas fuertes y hegemónicas en la sociedad y que de alguna forma se transforman paulatinamente en políticas de Estado que se vierten en la educación. (2020, p. 102)

Ahora bien, en este tipo de análisis se dan por sentado supuestos que desde la producción académica de la didáctica de la historia son controvertibles. En las reflexiones de quienes participaron en la redacción de la ley, se asumió que la historia regulada, es decir, la que se establece en las normas y políticas educativas es la misma historia enseñada que acontece en las aulas escolares (Cuesta, 1997). En la reflexión de Guerrero y Guerrero (2020) se muestra que se ha dado una constante histórica desde 1826 en donde unos sectores hegemónicos y otros contrahegemónicos se han disputado permanentemente el control de la versión del pasado en momentos particulares y en consecuencia se expide una norma que resolvería el conflicto y se aplicaría en el ámbito escolar. En este análisis de los procesos históricos y culturales de la enseñanza de la historia se minimizan los saberes esco-

lares, las condiciones particulares en las regiones en las cuales se encuentran las instituciones educativas, los procesos de formación de los maestros, las condiciones de producción de los dispositivos didácticos, las apropiaciones de modelos pedagógicos, las experiencias docentes, las distintas formas de aproximarse al pasado y las luchas por la hegemonía de los saberes. Esta búsqueda de “un núcleo universal de pensamiento histórico que pueda ser enseñado, aprendido y evaluado”, como lo señala Sebastián Plá, “está de hecho negando el derecho a la diferencia epistemológica y, por consiguiente, corre el riesgo de ser contraria a la justicia curricular” (2017 p. 42).

Otro supuesto que nos llama la atención en estas reflexiones es la generalización que se da sobre las prácticas de la enseñanza de la historia por fuera de las condiciones sociohistóricas de la escuela y del proyecto educativo. Lo anterior se evidencia en las reflexiones de J. M. González que presupone que en los métodos de enseñanza predominan “la memorización de datos, de nombres y fechas, especialmente las acaecidas en el periodo de la Independencia” (2020, p. 178).

Esta postura invisibiliza la diversidad de proyectos educativos y experiencias pedagógicas que desde las regiones y de acuerdo con sus condiciones particulares hacen posible otras formas de enseñanza de la historia (Castellanos *et al.*, 2012; Centro Educativo Distrital Rural El Destino *et al.*, 2004; Cortés *et al.*, 2018; J. G. Rodríguez, 2004). Por ejemplo, en el libro *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente*, en el capítulo 2, se presentan “las experiencias que transforman la escuela, desde la historia, la memoria y la comunicación, como formas de reivindicar las huellas dejadas por el paso del tiempo en las experiencias y en los sujetos que las conforman” (Londoño *et al.*, 2019, p. 11).

La tercera problemática que se identifica desde esta posición plantea la necesidad de renovar el magisterio con profesionales formados en la historia disciplinar porque, en opinión de los promotores de esta postura, quienes optan por las licenciaturas reciben una formación deficiente. Así lo expresó

en el 2013 el historiador Darío Campos cuando fue consultado acerca de la enseñanza de la historia en el país:

No saben qué enseñar ni desde qué disciplina hablar, pues la licenciatura en ciencias sociales es un área profesional despersonalizada, que no tiene un rumbo claro. Los licenciados en ciencias sociales se apoyan, entonces, en manuales de historia para tratar de enseñar lo que allí está, pero con deficiencia total. (citado en Linares, 2013)

La investigación educativa y pedagógica ha sistematizado y analizado la profesión docente y la formación profesional de licenciados,⁶ pero estos trabajos no se han convertido en un referente válido por parte de quienes sostienen esta postura para abordar el perfil profesional de los educadores, pero sí citan las intervenciones como la que publicó el diario *El Tiempo*, para lamentar que los profesionales en educación que se desempeñan como maestros del área de ciencias sociales desde 1994 son fundamentalmente licenciados:

Además del eclecticismo de la nueva asignatura de Ciencias Sociales, uno de los principales problemas de esta transición curricular fue el cambio de perfil del docente que dictaría la materia. Hasta los primeros años de la década del noventa se privilegiaba a los profesores con formación como historiadores, a partir de entonces, se prescindía de ellos y se contratan licenciados en ciencias sociales. (Quintero, 2016, p. 630)

Aunque desde la expedición del Decreto 1278 del 2002 que regula la carrera docente de la educación básica y media se propuso que cualquier profesional puede ejercer la docencia y que solo requiere un curso de pedagogía que puede tomar en su año de prueba, no deja de ser preocupante que este debate se esté tornando en una competencia por el ámbito laboral de la docencia, inicialmente entre licenciados e historiadores, pero que también convoca a antropólogos, sociólogos, politólogos, economistas e incluso abogados, considerando que la experticia que requiere cada tipo de actividad profesional

⁶ Por nombrar solo algunos trabajos, se pueden ver: Aguilera (2017), Arias (2018), Rodríguez (2013) y Arias (2018).

se puede homologar a la que precisa el trabajo docente en la educación básica y media. Algunos profesionales de campos disciplinares distintos a la pedagogía que se presentan a concurso de méritos para ser maestros justifican su ingreso a la carrera docente porque consideran que tienen vocación o compromiso ético para el ejercicio profesional de la educación escolar. Además, opinan que los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica aportan saberes instrumentales y que el trabajo docente les permite tener una cierta estabilidad laboral que no encuentran en sus propios campos profesionales, con respecto a los cuales sienten mayor afinidad identitaria. En algunos estudios se ha mostrado que estos profesionales prefieren ofertas laborales afines a sus campos de formación y estarían dispuestos a abandonar la docencia porque de ese modo mejoran sus ingresos económicos y acreditan “el estatus social de su profesión” porque “prefieren ser denominados como lo indica su titulación y no que se les llame docentes” (Cuervo, 2013, p. 145).

Sostener que la enseñanza desapareció de la escuela, que las normas transforman de manera mecánica las prácticas culturales y que la actividad profesional de los docentes no requiere un saber propio son ideas que constituyen una matriz discursiva dominante acerca de la enseñanza de la historia que no tiene en cuenta otras perspectivas inherentes al campo. Dichas ideas atribuyen a la escuela la responsabilidad del déficit de democracia que existe en el país, porque desconocen la cultura escolar a la que se refieren y las condiciones sociales y políticas en las que los jóvenes enfrentan los siempre polémicos e incompletos legados que les ofrecemos.

Contraargumentos basados en la caracterización de los enfoques de investigación y de las problemáticas del área

Existe una comunidad académica que se ha conformado en torno a la investigación e innovación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, cuya producción justamente no se tuvo en cuenta en la formulación de la Ley 1874

del 2017. Las dimensiones de esta comunidad así como las trayectorias investigativas en este campo se constatan en varios estados del arte que se han producido en los últimos veinte años que, además de sistematizar la producción académica con respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, han contribuido a construir una cartografía de las experiencias pedagógicas de investigación e innovación, desde las cuales es posible identificar enfoques, conceptos y métodos, así como debates didácticos y articulaciones con el campo de la política educativa (Arias, 2018; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2009; González y Valencia, 2013; S. Rodríguez, 2014; S. Rodríguez y Acosta, 2007). En este apartado presentamos una propuesta de caracterización del campo de investigación e innovación de las ciencias sociales y de la historia y las problemáticas de la enseñanza escolar que se derivan de este análisis, que es justamente lo que se desconoció en la formulación del proyecto de ley y en la matriz discursiva dominante que se ha reiterado en la opinión pública, en algunos sectores de la comunidad académica e incluso en el gremio docente.

Enfoques de investigación

En los años ochenta la producción académica referida a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales enfatizó la selección y ordenación de los contenidos del currículo y el análisis de los textos escolares. En el marco de los debates suscitados por el Decreto 1002 de 1984 que propuso la integración curricular de la historia y la geografía en el área de ciencias sociales, se formularon propuestas temáticas que articularon estos saberes escolares mediante la construcción de categorías sociales (Cajiao, 1989) o la alternancia temática. De manera paralela surgió un interés por los textos escolares, en particular motivado por los historiadores profesionales que, al examinar sus contenidos, encontraron la reiteración de una narrativa episódica y épica propia de los manuales escolares que circularon y se apropiaron en la primera mitad del siglo xx, lo que generó un intenso debate que buscaba renovar estos materiales educativos con los avances de la historia profesional (Archila, 1985; De Roux, 1989;

Suárez, 1989). Esto condujo a la publicación de nuevos manuales (De Roux, 1986; Kalmanovitz y Duzán, 1986) que, aunque circularon en varios colegios, no fueron acogidos ampliamente como sí ocurrió con los textos escolares de las grandes editoriales que en ese momento eran mayoritarias en el mercado editorial.

A finales de los años ochenta ocurrió otro cambio normativo que amplió el área de ciencias sociales con la incorporación de “la educación para la democracia, la paz y la vida social”, que posteriormente se precisó como “historia, geografía y cívica” según el Decreto 1167 de 1989. Posteriormente con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se transformó de nuevo el área de ciencias sociales, y a partir de ese momento se compone de varios campos de saber: *ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia*.

Como se aprecia, la comprensión del área de ciencias sociales como un conjunto de saberes escolares en el cual se encuentra la historia no surgió con la Ley General de Educación como se sostuvo en el documento de exposición de motivos de la Ley 1874 del 2017, ya desde los años ochenta se propuso su integración y los materiales para la enseñanza fueron transformándose con este propósito, en el marco de los cambios políticos que ocurrieron a principios de los años noventa en el país, desde los cuales se asoció al área la enseñanza de la Constitución Política y los derechos humanos.

De este modo, en su trayectoria como saber escolar, la historia quedó adscrita al área de ciencias sociales, lo que se expresa en la investigación educativa con la configuración de cuatro enfoques: cognitivo y del aprendizaje, curricular y de los contenidos escolares, didáctico y de reflexión sobre la enseñanza y el cuarto referido a la historia de los saberes escolares. Tres de ellos se han perfilado desde los años noventa (S. Rodríguez, 2014) y hoy se pueden considerar como tendencias en la investigación acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Un cuarto enfoque se ha ido delimitando a propósito del interés por establecer la trayectoria histórica de este campo del saber escolar.

En el enfoque cognitivo y del aprendizaje, se ubican las investigaciones que se ocupan de los procesos de aprendizaje de los estudiantes escolares desde la psicología, las ciencias cognitivas, las teorías del aprendizaje y los estudios históricos. A finales de los años ochenta y durante los años noventa, las primeras investigaciones inscritas en este enfoque construyeron categorías para entender el aprendizaje histórico desde la pedagogía conceptual, las representaciones y nociones sociales, y la enseñanza para la comprensión (Rodríguez, 2014). A propósito de los requerimientos de las políticas educativas articuladas a la evaluación, en los primeros años del siglo XXI, las propuestas se concentraron en conceptualizar las competencias ciudadanas como horizonte formativo del área, definidas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas” que articuladas a “conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos)” orientan la acción ciudadana desde presupuestos morales y políticos (Ruiz y Chau, 2005). Este enfoque se nutrió más recientemente de los análisis acerca de la construcción conceptual del pensamiento crítico (Padilla y Bermúdez, 2016), y del desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento histórico, tanto en la enseñanza como en la formación de maestros (Bernhard, 2018), con el propósito de lograr desempeños altos en las evaluaciones tanto de los aprendizajes como de la calidad educativa (Miguel-Revilla, 2020) o de analizar desde enfoques cuantitativos la conciencia histórica de los estudiantes escolares a partir de la exploración de nociones como la relevancia histórica (Ibagón y Miralles, 2021) o el interés que expresan con respecto a su cultura histórica (Ibagón y Miralles, 2022).

En el enfoque curricular se ubican los trabajos que abordan los contenidos que se encuentran en los planes de estudio, los textos escolares y la formación de docentes, que analizan las categorías, metodologías, fuentes, enfoques y perspectivas historiográficas que se incorporan y adoptan de la historia disciplinar; así como los que estudian la trayectoria de la integración de la historia y la geografía desde los debates

de la alternancia temática hasta los que se inscriben en la interdisciplinariedad (Rodríguez, 2014). Varias investigaciones situadas en este enfoque abordan los contenidos de los manuales de enseñanza para analizar desde posiciones críticas el tipo de narrativa histórica que promueven y más recientemente la función de las imágenes (Escobar, 2017; Gómez y López, 2014).

Por el tipo de preocupaciones que se expresan en estas investigaciones, podría plantearse que se inscriben en una perspectiva que entiende el currículo como una mediación cultural, que se caracteriza por la selección de unos contenidos intelectuales y axiológicos, ordenados según unos procedimientos orientados al aprendizaje, e inscritos en un “proyecto global educativo-cultural [...] los cuales se estructuran o se organizan bajo claves psicopedagógicas para ofrecerse como proyecto cultural-educativo en la Institución” (Osorio, 2017, p. 147).

Este proyecto cultural es el que está en debate en la actualidad, porque una propuesta curricular implica explicitar un análisis de las características de las instituciones escolares colombianas, de las particularidades de los docentes de ciencias sociales y estudiantes escolares del país, así como de las comunidades regionales y locales y de las dimensiones del saber escolar que se busca enseñar, porque como afirma Osorio, las teorías del currículo no se remiten a “un campo ‘puramente’ epistemológico, de competencia entre teorías ‘puras’. Están activamente envueltas en la acción de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social. Están en el centro de un territorio controvertido” (2017, p. 148).

El enfoque didáctico reúne investigaciones que en su mayoría se inscriben en el contexto universitario en particular en programas de formación de profesores que incentivan procesos reflexivos “acerca del ejercicio profesional” (Rodríguez, 2014, p. 112). Algunas de ellas son el resultado de trabajos de grado y tesis de maestría y doctorado o se derivan de la trayectoria de grupos de investigación que articulan la formación de maestros y el análisis de la práctica docente. Siguiendo a Pagés:

La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. (2004, p. 157)

Por tanto, este enfoque agrupa los trabajos que analizan “los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, los procesos formativos o de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones profesionales de los docentes” (Rodríguez, 2014, p. 112). La integralidad de estos estudios permite apreciar la complejidad que implica el saber que se construye en y desde la práctica, y que se somete a ejercicios de reflexión, análisis y mejoramiento, algunas veces derivado del mismo proceso de investigación o de innovación y, en otras ocasiones, producto de imposiciones burocráticas asociadas a mecanismos de control y evaluación. Los aportes de estos trabajos se pueden agrupar en dos grandes categorías: 1) la didáctica analítica donde se ubican los estados del arte ya citados y las investigaciones conceptuales que buscan definir los problemas y las tendencias de investigación de la enseñanza (Plá, 2013), y 2) la didáctica reflexiva que se deriva de las aproximaciones al ejercicio docente para producir modelos comprensivos que permitan caracterizar la historia enseñada.

En este enfoque consideramos pertinente ubicar varios de los trabajos publicados en los últimos años, que se orientan a analizar los problemas de la enseñanza de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, de la memoria histórica y social y de la pedagogía de la memoria. Estas categorías remiten a propuestas en tres direcciones:

1. Como contenido para la enseñanza a partir de los aportes de las investigaciones acerca del conflicto armado colombiano, de las cuales se derivan un conjunto de fuentes de análisis que pueden ser abordadas desde enfoques narrativos y desde las teorías de la subjetividad en el contexto escolar en el marco de la producción de materiales educativos (Rodríguez y Sánchez, 2009a; Rodríguez y Sánchez, 2009b) o de la formulación de proyectos

pedagógicos de investigación e innovación en el contexto de experiencias de formación de maestros (Rodríguez, 2012; Aponte *et al.*, 2014; Aponte *et al.*, 2020). Varias de estas investigaciones, como lo muestran González y Aguilera (2019), evidencian un énfasis en las disciplinas.

2. Como escenarios formativos asociados a compromisos éticos con el pasado reciente que se traducen en la incorporación de narrativas testimoniales (en su mayoría derivadas de la experiencia de las víctimas) para abordar los pasados traumáticos en la escuela con el propósito de incidir en las subjetividades políticas y en la construcción de posturas empáticas con quienes afrontaron pasados violentos a partir de distintos dispositivos formativos (Herrera, 2014; Herrera y Pertuz, 2016; Herrera y Pertuz, 2018; Ortega *et al.*, 2015).
3. Como ámbito de reflexión desde la práctica docente a partir del análisis de las experiencias pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la historia, en unos casos desde enfoques etnográficos (Cortés *et al.*, 2018; Londoño *et al.*, 2015) y en otros mediante el análisis de narrativas producidas en el marco de entrevistas en profundidad con maestros en ejercicio, que muestran que el trabajo docente no puede considerarse solamente desde el saber que se enseña sino desde las condiciones de la cultura escolar, desde las características del currículo (tiempos escolares, temas priorizados, las fuentes para abordar las clases, los recursos metodológicos y la evaluación) y desde los propósitos formativos que orientan la acción de los docentes, generalmente definidos por “la necesidad [sic] que los estudiantes conozcan su historia, se genere conciencia crítica, se brinden elementos para la transformación social y se forme en liderazgo” (Arias, 2018, p. 117).

El cuarto enfoque corresponde a la historia de los saberes escolares, en el cual se concentran trabajos desde la segunda década del siglo XXI que analizan

el proceso histórico que explica la configuración de las ciencias sociales y de la historia como disciplinas escolares en el contexto colombiano, con el propósito de analizar la manera como se articulan los saberes, sujetos e instituciones en la conformación del saber pedagógico (González, 2011); mostrar el papel de la enseñanza de la historia en la construcción de la memoria histórica (Rodríguez, 2017), trazar la trayectoria normativa oficial que regula la historia escolar (Acevedo Tarazona y Samacá Alonso, 2012), abordar la emergencia de las ciencias sociales escolares que sustentan las disciplinas profesionales (Álvarez, 2007) y reconocer las relaciones de saber-poder que durante el siglo xx delimitaron las ciencias sociales tanto en el ámbito escolar como en el campo epistemológico (Martínez, 2020; Silva, 2020).

Problemáticas de la enseñanza a partir de la investigación educativa y pedagógica

Al analizar el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se derivan problemáticas diferentes a las valoradas por la matriz discursiva dominante que sostiene que la historia desapareció de la escuela. En este apartado presentamos tres problemáticas que pueden orientar los debates acerca de las rutas que se pueden emprender para contribuir a fundamentar y consolidar el área en el contexto nacional.

La primera problemática es la persistencia de subordinar la didáctica específica de la historia y las ciencias sociales a las regulaciones de políticas educativas y de la evaluación por competencias. Aunque este saber escolar, como ya se anotó, ha estado ligado a la construcción de los referentes de patria, nación y ciudadanía, en la actualidad reducir su complejidad a la formación ciudadana implica que la construcción temática, conceptual y epistemológica del campo de la enseñanza se subordine a los presupuestos de una formación que fundamentalmente está asociada a las competencias ciudadanas, intimistas, castradoras de lo público y desconocedoras de los contextos y la realidad del país. La capacidad analítica acerca de las coordenadas espacio-temporales que caracterizan el presente

de los estudiantes escolares se subordina a este requerimiento y limita la comprensión de la época y la complejidad de los ritmos vitales del tiempo actual y de la experiencia social (Rabotnikof, 2017).

Aunque se plantee la necesidad de promover una ley que convierta en obligatoria la enseñanza de la historia, el problema de los alcances de su enseñanza no está ligado con su desaparición de la escuela, sino con la asociación del currículo a la política educativa, lo que implica que su desarrollo esté orientado fundamentalmente por lo que se establezca como prioritario en las formulaciones gubernamentales. Como lo hemos mostrado en otras investigaciones, la didáctica de las ciencias sociales y de la historia están fuertemente determinadas por las exigencias políticas y por la construcción de alternativas que mutan según los requerimientos del mercado y el contexto (Rodríguez y Acosta, 2007).

La segunda problemática corresponde al escaso reconocimiento interno y externo de la comunidad académica conformada desde los años noventa en torno al campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Este conjunto de profesionales tiene pocos escenarios de debate aunque se han consolidado algunas redes de carácter nacional y otros grupos de investigación que han aportado proyectos fundamentales para la comprensión de este saber escolar; no obstante, existe una atomización de las investigaciones e innovaciones desde las cuales no se han logrado establecer rutas de trabajo académico que fortalezcan el campo, lo que explica en parte que, en la opinión pública, los expertos consultados difícilmente proceden de la investigación educativa y generalmente se convoca a los especialistas de la historia disciplinar, a pesar de que en Colombia y Latinoamérica se ha configurado una trayectoria investigativa que ha construido un objeto de estudio propio (González y Pagès, 2014; Plá y Pagès, 2014).

El poco reconocimiento que los historiadores profesionales expresan por esta esta comunidad académica se apoya en el desprecio que tanto los historiadores como varios sectores de opinión tienen con respecto a la profesión docente. Las valoraciones desobligantes que algunos de ellos han

expresado contra los licenciados, y que ya citamos en este trabajo, desconocen las condiciones políticas de este ejercicio profesional que en la historia reciente ha implicado enfrentar un sistema nacional de formación docente que hace de la profesión un campo subsidiario de expertos provenientes de otras disciplinas; unas medidas improvisadas como la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad de las licenciaturas, que se impuso en el año 2015 y que condicionó a los programas académicos dedicados a la formación de maestros a cumplir con un requisito obligatorio que se mantuvo como voluntario para otras profesiones; y la atención mediática de los resultados de las pruebas Saber Pro que presentan los profesionales de todo el país como requisito de grado y que destacan siempre el bajo desempeño de los programas de educación, con enunciados como este: “El resultado se puede deber a bajas habilidades de los estudiantes que entran a estudiar licenciaturas y a la baja calidad de los programas de licenciatura” (Maldonado, 2012, s. p).

Con respecto al Sistema Nacional de Formación Docente, hemos visto cómo se han incorporado modelos como el de Singapur, que considera a los maestros como el factor central de la calidad educativa, que debe intervenir en varios momentos de su ejercicio profesional (García *et al.*, 2014). Este sistema de control y evaluación permanente no va acompañado de una efectiva mejora tanto en el salario como en las condiciones en las que se ejerce la docencia y, por tanto, no se afecta de manera positiva la calidad de vida de los docentes, pero sí exige que mejoren la calidad educativa, con fórmulas ya ensayadas desde hace mucho tiempo que incluso les exige formación posgradual con un sistema de becas condicionadas y parciales y sin tiempo para el desarrollo de las actividades académicas que les demandan los niveles de maestría y doctorado.

Con respecto a la obligatoriedad de la acreditación de las licenciaturas también se han realizado varias investigaciones que han mostrado que algunas universidades perdieron en esta ruta los programas de educación. Luego se expidieron decretos de emergencia para salvar los programas que se desarrollan

en las zonas de los municipios PDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial),⁷ pero el daño ya estaba hecho y no se mantuvo la oferta de un importante número de licenciaturas. Aunque el decreto del segundo Plan de Desarrollo de Juan Manuel Santos (2014-2018) ya no está vigente, su expedición vulneró la viabilidad de las licenciaturas.

En lo que tiene que ver con las pruebas Saber Pro, desde hace ya varios años, los resultados de las licenciaturas se muestran en los medios con resultados deficitarios, lo cual genera una opinión negativa por el trabajo que desarrollamos en las licenciaturas y por las condiciones académicas con las cuales se ejerce la docencia. Ninguna de las columnas de opinión que consultamos para este artículo discute el tipo de medición de estas pruebas, ni analiza las competencias específicas de los educadores, tampoco discrimina los resultados por universidades, lo cual promueve una representación general según la cual las exigencias del gremio docente siempre son desproporcionadas porque supuestamente sus profesionales no están bien formados ni en la fase inicial ni en el ejercicio. Tampoco se plantean otros indicadores como el valor agregado de las universidades en el cual nuestras instituciones siempre tiene un desempeño destacado o dimensiones de la vida social que no son susceptibles de la medición cuantitativa mediante la cual el país ha trazado las

7 Los Territorios PDET fueron creados en el 2017 en el marco del acuerdo de paz con las FARC-EP y se ubican en más del 30 % del territorio nacional. El Gobierno nacional expidió el Decreto 892 del 2017 para ampliar el plazo que debían cumplir las licenciaturas para tramitar la acreditación obligatoria a tres años, que en el Plan de Desarrollo Nacional se había definido a dos años. Esta decisión se tomó porque “existían 9200 estudiantes procedentes de los municipios priorizados para la implementación de los PDET” a quienes “el cierre de las licenciaturas podría afectar de manera significativa” porque no podrían ingresar a la educación superior. “[...] según el Observatorio Laboral, más de 1600 jóvenes recién egresados de los programas de licenciatura ingresan al sistema educativo, lo cual también afectaría las oportunidades laborales de las nuevas generaciones de maestros de estas zonas. Los cupos nuevos que se dejarían de ofertar cada año en los programas de licenciatura de las instituciones ubicadas en los departamentos con municipios priorizados para la implementación de los PDET ascendía en ese momento a 13 250 y también se afectarían los convenios de las 13 escuelas normales superiores ubicadas en estas regiones, las cuales mediante el proceso de reconocimiento de saberes contemplado en el Decreto 1075 del 2015 logran que sus estudiantes accedieran a la educación superior” (Rodríguez-Ávila *et al.*, 2021, p. 43).

políticas educativas de calidad en función de los requerimientos de la OCDE (Arias y Torres, 2014).

Finalmente, después de este análisis, consideramos que posiblemente la ruta futura implique reconocer las diferencias entre el saber disciplinar y el saber escolar y, desde dicha diferencia, aportar al campo educativo sin que ello implique el desconocimiento de las trayectorias académicas que desde uno y otro ámbito se han construido. Hacia este escenario es que conminamos a quienes se interesan por el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, desde el ejercicio docente, desde las carreras de licenciatura, desde la investigación educativa y pedagógica, desde la formulación de políticas públicas, desde la formación de profesionales de otras carreras, desde la formación continuada y posgradual de educadores, y desde la investigación disciplinar e interdisciplinar.

Referencias

- Acevedo, Á. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf>
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Alianza.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Aguilera, A. y González, M. I. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia, 1930-1960*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez Ávila, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Revista Nómadas*, (41), 167-183.
- Aponte, J., Ospina, B. y Acosta, W. A. (2020). Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo. En G. A. Machuca Téllez (ed.), *Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación* (pp. 243-278). Fondo Editorial Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. <https://cun.metabiblioteca.com/cun/documentos/ApuestasyExperiencias.pdf>
- Archila, M. (1985). La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad, *Educación y Cultura fecode*, 6, 45-48.
- Arias, D. H. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Arias, D. H. (2015b). Identidad nacional y escuela: ¿un cruce necesario? En B. García (ed.) *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 43-59). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 7-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arias, D. H., Díaz, O. C., Garzón, I., León, A. C., Rodríguez, S. P. y Valbuena, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional; Colciencias.
- Arias, D. H., Rodríguez Ávila, S. P., González, M. P. y Rubio, G. (2022). *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Editorial Universidad del Rosario.
- Arias, D. H. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, (67), 47-65.
- Bernhard, R. (2018). Enseñar a pensar históricamente mediante los libros de texto. Implicaciones para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 41-58. <https://doi.org/10.6018/j/324161>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales: renovación curricular y cambio de escuela*. Intereditores.
- Castellanos, Á., Velasco, Á., Abril, C., Pinilla, A. N., Calderón, I. Y., Barrantes, A. M., Romero, M. C., Álvarez, H., Bermúdez, G., Martínez, Y., Ardila,

- M., Borda, N., Córdoba, F., Amaya, B., Rodríguez, L., Hernández, A., Castillo, C., Arévalo, M., Cortés, R., González, ... Ortiz, M. (2012). *Bogotá: Historias que hacen historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Centro Educativo Distrital Rural El Destino; Colegio Distrital de Educación Básica y Media León; Colegio Santo Ángel; Gimnasio Santa María del Alcázar; Universidad Incca de Colombia-Colegio Jaime Quika. (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales de los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz* [documento de trabajo]. Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de la República, Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República, Colombia. (2017, 27 de diciembre). *Ley 1874, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*.
- Corte Constitucional, Colombia. (2015). *Sentencia C-683* [M. P. Rojas, A.]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-683-15.htm>
- Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M. C. (eds.). (2018). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cuervo, C. (2013). El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002. *Revista Paca*, 5, 137-150.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la historia*. Pomares-Corredor.
- De Roux, R. (1986). Las raíces del presente. *Nuestra historia: Historia cercana* (vol. 5). Editorial Estudio.
- De Roux, R. (1989). Catecismos patrios. *Magazín Dominical El Espectador*, 321, 4-10.
- Escobar, L. del P. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Flórez, C. (2020, 8 de marzo). Bicentenario de la República revive el estudio de la historia de Colombia. *La Opinión*. <https://www.laopinion.com.co/historicos/bicentenario-de-la-republica-revive-el-estudio-de-la-historia-de-colombia>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compартir.
- Gómez, C. J. y López, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.
- González, J. M. (2020). La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “Pos-acuerdo”. En J. Guerrero y O. Y. Acuña (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 159-186). Editorial UPTC.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1629>
- González, M. I. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *An Institutional Colombian Perspective*, 8(1), 123-151.
- González, M. I. y Aguilera, A. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. P. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 9, (julio-diciembre), 275-311.
- Guerrero, C. y Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En J. Guerrero y O. Y. Acuña (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 101-157). Editorial UPTC.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En S. Plá y J. Pagés (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (2014). Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver: subjetividad y tramas de lo político en América Latina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 71-86.

- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera, D. (2016). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 49-63.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano* (mayo-agosto), 37-65.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia Grado 9*. Editorial El Cid.
- Linares, A. (2013, 31 de agosto). Historia, la gran materia olvidada en las aulas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Londoño, A. M., Acuña, L. F., Cardozo, L. S. y Bejarano, O. L. (eds.). (2019). *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Secretaría de Educación del Distrito; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Maldonado, D. (2012, 18 de febrero). La calidad de los graduados de programas de licenciatura en Colombia. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/31463/la-calidad-de-los-graduados-de-programas-de-licenciatura-en-colombia>
- Martínez, N. (2020). *Configuración de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia durante 1936 a 1994: Relaciones y tensiones con las epistemologías de las Ciencias Sociales*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Meertens, A. S., Mockus, A. y Chiappe, G. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores S.A.
- Miguel-Revilla, D. (2020). ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*, 40, 132-144.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (ed.). (2002). *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. MEN; Cooperativa Editorial El Magisterio. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Minte, A. e Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Morales, V. (2016). Proyecto de Ley: “Por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones”. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2016%20-%202017/PL%20002-16%20Historia%20como%20asignatura%20obligatoria.pdf>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151.
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. A. Gómez y M. E. Nicolás, *Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.

- Plá, S. (2013, 11-13 de septiembre). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y modernidad* (pp. 474-483). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. Plá y S. Rodríguez (eds.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-39). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Presidencia de la República, Colombia. (1984, 24 de abril). *Decreto 1002, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103663:Decreto-1002-de-Abril-24-de-1984>
- Quintero, M. (2016). Retos y posibilidades de la enseñanza de la historia en Colombia: Lecciones del caso mexicano. *Cambios y Permanencias*, 7, 617-637.
- Rabotnikof, N. (2017). Tiempo, historia y política. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 55, 28-43.
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, 29-56.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagès (eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Editorial Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*, 25, 37-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n25/n25a03.pdf>
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009a). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: una propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009b). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 13-67.
- Rodríguez-Ávila, S., Díaz-Flórez, O. y Arias-Gómez, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 35-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Rodríguez, J. G. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Secretaría de Educación del Distrito; Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Silva, O. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: el área de ciencias sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Suárez, H. (1989). La enseñanza de la historia en el banquillo. *Educación y Cultura fecode*, (18), 52-54. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- (2021). *Viviane Morales*. Congreso Visible. <https://congresovisible.uniandes.edu.co/congresistas/perfil/viviane-aleyda-morales-hoyos/731/>
- Velasco, G. C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14(1), 78-89.

Los libros de texto en los cursos de formación inicial de profesores de historia en Brasil

The Textbooks in Initial Training Courses
for Teachers of History
in Brazil

Os livros didáticos nos cursos de formação inicial dos professores de história no Brasil

Erinaldo Cavalcanti* 



Para citar este artículo

Cavalcanti, E. (2024). Los libros de texto en los cursos de formación inicial de profesores de historia en Brasil. *Folios*, (59), 23-37. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16236>

Artículo recibido
28 • 02 • 2023

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Doctor en Historia, Universidad Federal de Pernambuco. Profesor adjunto, Universidad Federal do Pará (UFPA, Brasil).

Correo electrónico: ericontadordehistorias@gmail.com

Resumen

Los libros de texto continúan siendo la principal herramienta de trabajo para los docentes de educación básica en Brasil. Este artículo de investigación analiza el lugar que ocupan los estudios sobre el libro de texto en las carreras de Historia que se ofrecen en 27 universidades federales ubicadas en los estados que integran la federación brasileña. Como opción metodológica, se utilizan los proyectos políticos pedagógicos de 27 instituciones federales, disponibles en los sitios web de las respectivas facultades, así como recursos cualitativos para estudiar la producción, la catalogación y el análisis de asignaturas obligatorias dedicadas al estudio de libros de texto. Las reflexiones desarrolladas a través de los resultados demuestran que, entre las instituciones federales abordadas en la investigación, solo una ofrece una asignatura específicamente dedicada al estudio de los libros de texto. En consecuencia, los hallazgos en las demás instituciones señalan que no existe interés en este tema, vagamente mencionado entre los objetivos de estudio en las asignaturas identificadas.

Palabras clave

enseñanza de la historia; formación docente inicial; libro de texto; Brasil

Abstract

The textbooks continue to be the main working tool for Basic Education teachers in Brazil. This article analyzes how the courses of initial formation of the History teacher in Brazil face the reflections about this important instrument of teaching work. As a methodological approach, it uses the Political Pedagogical Projects of 27 federal institutions, available on the websites of the respective faculties, making use of qualitative resources in the production, cataloging and analysis of mandatory subjects dedicated to studying textbooks. Thus, the reflections developed, through the obtained results, have shown that among the federal institutions that constitute the research, only one offers a discipline specifically dedicated to study of textbooks. Consequently, findings from the other institutions indicate that there is no interest in this topic, with vague mentions prevailing among the objectives of the study in the identified subjects.

Keywords

history teaching; initial teacher training; textbook; Brazil

Resumo

Os livros didáticos continuam sendo a principal ferramenta de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. O presente artigo de investigação analisa o lugar que os livros didáticos ocupam como tema de estudos em 27 cursos de Licenciatura em História nas universidades federais localizadas nos estados que integram a federação do Brasil. Como opção metodológica, utilizam-se os Projetos Políticos Pedagógicos de 27 instituições federais, disponível nos sites das respectivas facultades, fazendo uso dos recursos qualitativos na produção, catalogação e análise das disciplinas obrigatórias que se dedicam a estudar os livros didáticos. Desta forma, as reflexões desenvolvidas a partir dos resultados encontrados, têm mostrado que entre as instituições federais que compõem a pesquisa, apenas uma oferece uma disciplina dedicada especificamente ao estudo sobre livros didáticos. Por conseguinte, as demais instituições sinalizam que não há interesse nesse tema, vagamente mencionado entre os objetivos de estudos das disciplinas identificadas.

Palavras-chave

ensino de História; formação docente inicial; livro didático; Brasil

Introducción

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “La historia enseñada: saberes docentes, libros de texto y narrativas”, desarrollado en el grupo de investigación iTemnpo/CNPq.¹ Este proyecto se inició en el 2016 y tiene como objetivo discutir cómo las carreras de Historia que se ofrecen en las universidades federales de Brasil enfrentan el debate sobre enseñanza de la historia, libro de texto, aprendizaje y la propia formación docente como tema de estudio durante la formación inicial del profesor de historia. En este artículo, se reflexiona sobre el lugar que ocupan los estudios sobre el libro de texto en las carreras de Historia que se ofrecen en 27 universidades federales ubicadas en los estados que integran la federación brasileña. La reflexión se realizará a través del análisis de Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP), también denominados Proyecto Político Curricular o Matriz Curricular.

Es importante explicar algunas singularidades de los documentos al público no brasileño. Los PPP son elaborados por facultades (en nuestro caso, de Historia) y requieren la aprobación por parte de institutos y consejos universitarios, según lo determine el Consejo Nacional de Educación (CNE) del Ministerio de Educación (MEC). Es necesario que esos documentos presenten una amplia gama de información sobre los antecedentes del curso, las condiciones locales para su funcionamiento y el cumplimiento de la carga mínima requerida por cada resolución vigente aprobada por el CNE. Además, deben incluir el perfil de los profesionales formados en esta área de conocimiento con las principales competencias necesarias, así como indicar las asignaturas obligatorias y optativas, con cargas horarias, planes de curso e indicaciones bibliográficas.

La literatura especializada muestra que en Brasil el libro de texto sigue siendo la principal herramienta de trabajo para miles de docentes en la educación básica, ya sea en la escuela primaria o secundaria. En muchas escuelas de las regiones, el

libro de texto es casi siempre la única herramienta de trabajo que tienen los docentes para ejercer su profesión en el aula, como destaca Katia Abud (2007). A la vez, es el único libro al que tienen acceso millones de estudiantes, como lo muestra Selva Guimarães Fonseca (2012). Por lo tanto, aunque sufra cambios importantes en su formato, estructura y materialidad, sigue influyendo en las actividades que desarrollan miles de docentes. Asimismo, es fundamental para las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Así, al ser la principal herramienta de trabajo de los docentes y uno de los materiales responsables del aprendizaje, es fundamental que se convierta en objeto de estudio durante la formación inicial de los maestros. Por ello, es importante investigar y comprender el espacio que ofrecen los cursos de formación inicial para profesores de historia para el estudio de esta poderosa herramienta didáctica.

Contextualizando el debate

El campo de la enseñanza de la historia se ha consolidado en las últimas décadas en Brasil. La investigación de campo muestra solidez cuantitativa y cualitativa. Ha crecido el número de líneas de investigación en programas de posgrado en maestrías y doctorados. Los grupos de trabajo (GT) adscritos a la Asociación Nacional de Historia (anpuh-Brasil) han mostrado un rico panorama de trabajo desarrollado en diferentes estados. La Asociación Brasileña de Investigación en Enseñanza de la Historia (ABEH) también se ha consolidado, junto con los eventos académicos nacionales² enfocados en la enseñanza de la historia, que también refuerzan el crecimiento del campo, la investigación y las discusiones. En este sentido, Carmen Teresa Gabriel (2019) destaca la importancia de la investigación *en* la enseñanza de la historia como lugar epistemológico y político y no solo la investigación *sobre* la enseñanza de la historia como materia de estudio.

1 Interpretación del Tiempo: Memoria, Narrativa y Política (iTemnpo).

2 En Brasil tenemos dos eventos de alcance nacional sobre la enseñanza de la historia: Perspectivas de la Enseñanza de la Historia y el Encuentro Nacional de Investigadores en Enseñanza de la Historia.

En el campo de la enseñanza de la historia, existe una amplia variedad de temas estudiados por diferentes investigadores y el libro de texto de Historia aparece entre uno de los principales temas de investigación, como lo demuestran Mauro Coelho y Taissa Bichara (2019) y Nadia Gonçalves (2019).

Desde el diálogo con la lectura especializada, cuando empezamos —en el grupo de investigación— a analizar los libros de textos, percibimos que es necesario comprender las relaciones políticas e institucionales donde se crean las normas legales que regulan su producción. Desde esta perspectiva, es importante señalar las contribuciones de Alain Choppin. Para él, “el estudio sistemático del contexto legislativo y normativo, que condiciona no solo la existencia y estructura, sino también la producción del libro de texto es una condición preliminar indispensable para cualquier estudio sobre edición escolar” (Choppin, 2004, p. 561). También destaca que el libro de texto no es un objeto natural, una vez que resulta de un conjunto de prácticas culturales y, por lo tanto, no puede ser aprehendido como un objeto claro y evidente. Incluso el nombre “libro de texto” cambió conforme la cultura, el tiempo y el espacio, demostrando una semántica compleja y plural (Choppin, 2009).

Esas reflexiones nos alertan sobre las precauciones que debemos tomar para evitar una crítica apresurada que se limita a señalar las lagunas de contenido en la narrativa escrita en los libros de texto. Para el contexto brasileño, señala Circe Bittencourt (2009), estos análisis han sido el principal foco de la crítica dirigida a esa herramienta, como si existiera un libro completo y perfecto. Es necesario, por lo tanto, una comprensión del conjunto de relaciones político-sociales que construyen normas, reglas y condiciones que hacen que un determinado libro sea considerado posible y otro inviable.

En el contexto internacional, hay importantes contribuciones de distintos investigadores. Tulio Ramírez (2003; 2012) muestra la potencialidad de los análisis sobre los libros de textos como objeto de investigación y herramienta de control de la historia. Inés Quintero (2015) también ha aportado

a esas reflexiones en el contexto de Venezuela y mostrando las principales ausencias identificadas en el análisis de libros de texto elaborados por el gobierno de ese país. Desde España, hay distintas e importantes contribuciones. Alejandro Tiana (1999) mostró la relevancia, los desafíos y los aportes que el análisis de libros de texto representa para el campo de la educación y del currículo a partir de la investigación desarrollada en el proyecto Manes.³ Nicolás Martínez Valcárcel (2016) investigó los usos del libro de texto de Historia por profesores y alumnos para el contexto español y destacó que los variados registros —como símbolos, dibujos, rasgos, respuestas a cuestionarios dejados por los estudiantes en los libros— permiten comprender las preferencias, formas interpretativas y distintas maneras de usarlos. Sin embargo, esas son dimensiones poco investigadas.

También son importantes los aportes de Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio (2018), quienes presentan un análisis sobre los procedimientos teóricos y metodológicos basados en el estudio de actividades e imágenes relacionadas con la complejidad cognitiva. El estudio muestra que los libros de texto tienen un papel central en la cultura escolar en la región iberoamericana.

Jordi Abellán Fernández (2017) ha participado en los debates y defiende que los libros de texto cumplen una importante función en la producción del conocimiento histórico escolar y en la definición del trabajo docente. Nilson Javier Ibagón Martín (2013), a su vez, analizó los elementos teórico-epistemológicos en la relación entre los libros de texto y la enseñanza de la historia, como posibilidad para ampliar su comprensión. Gabriel Cabrera Becerra (2010) investigó el lugar que ocupa la Amazonia en los manuales didácticos de Colombia entre los años 1880 y 1940. Según él, los libros de texto analizados construyen una representación superficial de la Amazonia, ya que sus contenidos siguen una tradición que no dialoga con un conjunto de

³ Manes es un centro de investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

conocimientos ya disponibles sobre la región. Luis Alfonso Alarcón (2013) centró su análisis en la representación del proceso de independencia en Colombia en los manuales escolares de la región del Caribe y mostró que las representaciones fueron construidas principalmente en una perspectiva ideológica y cultural.

Para el contexto de Brasil, la investigación especializada sobre el libro de texto ha crecido de forma consistente. Los expertos muestran que no hay desacuerdos sobre la influencia que los libros de textos ejercen en las actividades docentes del profesorado de educación básica. Esa herramienta interfiere en las actividades cotidianas de aprendizaje y condiciona el proceso de selección y secuenciación en que ocurre. Para la investigadora Katia Abud, los libros de textos en Brasil se transformaron en el más poderoso instrumento de producción curricular en la cultura escolar. En sus palabras, “El libro de texto es casi el único material de apoyo que el docente encuentra a su disposición y, por tanto, apoya en él la parte central de su trabajo” (2007, p. 115; traducción libre).

Los cambios definidos por las políticas estatales para la producción de libros de texto —para cumplir con los principios de la Base Nacional Común Curricular (BNCC)— fueron analizados por Sonia Miranda y Fabiana Almeida (2020). Flávia Caimi (2017; 2018) presentó importantes aportes sobre el proceso histórico de la construcción del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) al mostrar los cambios en los procesos de registro, selección, evaluación, distribución y adquisición de libros, los cuales resultaron en importantes principios regulatorios para la producción de libros como política pública del Estado brasileño. Célia Cassiano (2017) analizó la relación entre los libros de texto y el mercado editorial. Helenice Rocha (2017; 2018), en diversos artículos, ha centrado la atención en comprender las relaciones entre los libros de texto de Historia y las narrativas. Erinaldo Cavalcanti (2016) ha contribuido con reflexiones sobre el proceso de producción del libro, los límites de los autores y los aportes de otros profesionales que también forman parte del proceso de elaboración del libro.

Investigadores especializados están de acuerdo en que el libro de texto es el instrumento más influyente en la enseñanza de la historia de la educación básica, como destaca el historiador alemán Jörn Rüsen (2011). Actualmente, identificar que existe una amplia y consistente literatura académica sobre el libro de texto no significa considerarlo un objeto de estudio en los cursos de formación inicial del profesor de historia en Brasil. Es oportuno explicar, principalmente para el público no brasileño, que la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza de la historia está vinculada al área de la ciencia de la educación, conforme afirman Mauro Cezar Coelho y Taissa Bichara (2019). De ahí la importancia de comprender el lugar que ocupan los estudios sobre los libros de texto durante la formación inicial en las carreras de Historia.

Procedimientos metodológicos y análisis de documentos

Para realizar la investigación recurrí a procedimientos metodológicos de carácter cualitativo. La primera acción fue seleccionar las universidades para componer el corpus documental. Para ello, utilicé dos criterios: la longevidad de las instituciones federales en cada estado y la disponibilidad de los PPP en los sitios web de sus respectivas facultades. La segunda acción fue catalogar datos generales como año de aprobación de los PPP, carga de trabajo total y número de asignaturas obligatorias. La tercera acción consistió en crear “carpetas” para cada región del país con las principales asignaturas que se ofertaron en el conjunto de 27 instituciones analizadas. En seguida, comencé a clasificar las asignaturas obligatorias que se ofrecían por temas de interés (enseñanza de la historia, libro didáctico, aprendizaje y formación del profesorado). Debido a la cantidad, separaré los datos por región y elaboré cuadros, tablas y gráficos.

Para este artículo, realicé una búsqueda en todos los PPP utilizando el descriptor “libro de texto” para identificar qué instituciones ofrecían asignaturas obligatorias enfocadas en este tema de estudio. Luego, con los datos separados y catalogados,

comencé a analizar cuántas y cuáles asignaturas incluían reflexiones sobre libro de texto, carga horaria y periodo en el que se ofrecían en las carreras de grado. A continuación, analicé qué temas se indicaban en los planes de curso para las reflexiones sobre los libros de texto.

Con los datos catalogados, procedí al análisis cualitativo de los documentos. Para esto, fue necesario establecer reflexiones y formular aproximaciones analíticas, ya que los PPP son poco explorados como documentos de investigación en la ciencia histórica en Brasil. Autores como Michel Foucault (2005) contribuyeron a aprehender los PPP como dispositivos y a entenderlos como una construcción que no obedece a leyes o relaciones de carácter determinista, ya que su construcción involucra diferentes campos de fuerzas. Sus enunciados componen discursos y representaciones acerca de las funciones a desempeñar por los profesionales que se forman a través de estos PPP. Son igualmente importantes las reflexiones de Carlo Ginzburg (2001) sobre el paradigma indiciario para analizar documentos como vestigios y construcción fragmentaria. También son relevantes las discusiones sobre la representación en la perspectiva defendida por Roger Chartier (2011). El diálogo experimental con estos autores ha contribuido a proceder con el análisis del documento, la reflexión sobre la complejidad de los PPP y su potencial de investigación.

Es importante aclarar a los lectores no nativos algunas denominaciones relacionadas con la formación inicial de docentes en Brasil. Esa formación consiste en una carrera de grado —ofrecida por universidades públicas y privadas y por algunos institutos de educación técnica y superior— con duración mínima de cuatro años. Para que se pueda desempeñar la docencia en los niveles primario y secundario (enseñanza fundamental y media), es obligatorio realizar la carrera de formación superior. En Brasil, el nivel superior corresponde a la formación universitaria. Esa no es una formación cualquiera sino una modalidad específica.

Para ejercer la actividad docente, el profesional necesita un título de grado en una carrera de licen-

ciatura. En otras palabras, ese grado académico habilita a los profesionales a conducir la enseñanza en los niveles primario o secundario. Las carreras de licenciatura de diversas áreas del conocimiento ofrecen en sus PPP un conjunto de asignaturas, llamadas pedagógicas, para preparar a los profesionales en el ejercicio de la enseñanza. El MEC regula un conjunto de normativas mediante el cual exige una cantidad mínima de horas para los cursos de licenciatura (3200 actualmente). De esas horas, 400 deben ser destinadas a las asignaturas o actividades comúnmente llamadas Prácticas de enseñanza y otras 400 para las Prácticas docentes.⁴

Los PPP, por lo tanto, ofrecen una especie de radiografía de las carreras de grado de profesores de Historia de cada universidad. También es importante explicar que la decisión de elegir cada asignatura y su respectiva carga horaria es responsabilidad de cada facultad. Es decir, el CNE no determina cuántas y qué asignaturas obligatorias debe haber en una carrera de grado de Historia. Así, al identificar el mantenimiento de asignaturas, como la Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea; la Historia de América o la de Brasil, es necesario entender que esta configuración representa los intereses, las lecturas e interpretaciones de los colegas profesores que laboran en las universidades. Por lo tanto, estos documentos deben ser vistos como una representación del conjunto de fuerzas y relaciones de poder vividas en las facultades donde se elaboran los PPP.

También es importante aclarar que no se pueden interpretar los PPP como si fueran una copia de la realidad. No son una imagen “fiel” de las vivencias de cada facultad sobre lo que realmente sucede durante el transcurso de las asignaturas. Son vestigios fragmentarios representados por escrito sobre un universo de relaciones. Además, es necesario aclarar que los docentes encargados de impartir cada asignatura elaboran la planificación del profesor y tienen una autonomía relativa para cambiar determinadas cuestiones que se prescriben en los

4 En Brasil, se llama Estágio Curricular Supervisado. Existe una resolución específica para estas actividades. Esas asignaturas no se incluyeron en la catalogación de los datos aquí analizados.

planes de cursos generales presentes en los PPP, y así redefinir los objetivos de estudio y las indicaciones en torno a las lecturas que se realizarán.

Estas singularidades no disminuyen la importancia de los PPP. Al contrario. Nos invitan al desafío de comprenderlos, entender su proceso de construcción y saber cómo su configuración define ciertos modelos de formación inicial de profesorado. Los PPP permiten comprender cómo la ciencia histórica define el conjunto de conocimientos considerados necesarios para la formación del profesor de Historia. Presentan un conjunto de informaciones que indica los fundamentos historiográficos movilizables. Permiten percibir las principales categorías conceptuales señaladas para componer el léxico gramatical e historiográfico de los futuros profesores de Historia. Muestran filiaciones teóricas y epistemológicas, concepciones de la historia a través de las asignaturas definidas como obligatorias, indicando interpretación y jerarquía de saberes.

Es importante señalar que cada facultad decide sobre la cantidad de asignaturas, la carga

horaria y el contenido de estudio de cada una. Así, la comprensión de los PPP y el análisis de los conocimientos seleccionados se vuelve aún más relevante para entender las opciones, el mantenimiento o el silenciamiento de los conocimientos definidos como temas de estudio durante la formación inicial. Por lo tanto, si el libro de texto es la principal herramienta de trabajo del profesor de historia en educación básica en Brasil, es importante comprender el lugar que sus estudios ocupan en las carreras de grado de profesorado de Historia en Brasil.

Analizando los datos de la investigación

Como he mencionado, para realizar el análisis fueron elaborados cuadros con los datos de la investigación para sistematizar las informaciones, lo cual contribuye a la reflexión. La tabla 1 presenta el escenario general entre las instituciones investigadas en cuanto a la oferta de asignaturas que se dedican a los estudios de libros de texto.

Tabla 1. Oferta de asignaturas sobre libro de textos en las instituciones estudiadas⁵

Institución, año de aprobación del PPP	Horas (total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre libro de texto	Menciona el libro de texto
Región Norte				
UFAM, 2006	2865	41	—	1
UNIFAP, 2007	3420	44	—	—
UFPA, 2011	3260	45	1	—
UFT, 2011	2805	36	—	—
UFRR, 2012	2810	38	—	1
UFAC, 2013	2930	39	—	—
UNIR, 2013	3560	32	—	1
Total – Región Norte			1	3

5 Las instituciones estudiadas son: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Región Nordeste				
UFC, 2010	2800	34	—	—
UFPI, 2011	3050	39	—	—
UFS, 2011	2865	40	—	1
UFAL, 2011	2830	48	—	—
UFPE, 2013	2830	35	—	—
UFMA, 2014	2865	36	—	—
UFRB, 2018	3294	36	—	1
UFRN, 2018	3225	39	—	—
UFPB, 2020	3210	42	—	1
Total – Región Nordeste			—	2
Región Centro-Oeste				
UFMT, 2009	3268	39	—	—
UFMS, 2018	3230	37	—	1
UFG, 2019	3224	36	—	—
UNB, 2019	3225	29	—	—
Total – Región Centro-Oeste			—	1
Región Sudeste				
UFES, 2009	3300	43	—	—
UFU, 2018	3230	40	—	—
UFRJ, 2018	3644	42	—	—
UNIFESP, 2019	3270	35	—	1
Total – Región Sudeste			—	1
Región Sur				
UFSC, 2006	3366	40	—	—
UFPR, 2017	3290	40	—	—
UFRGS, 2018	3210	31	—	—
Total – Región Sur			—	—
Total – general			1	8

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 ofrece muchas lecturas. En las primeras columnas, de izquierda a derecha, se registran las siglas de las instituciones investigadas, el año de aprobación del PPP disponible en el sitio web de la facultad, la carga horaria total y el número de asignaturas obligatorias. Según la información catalogada, los PPP datan del periodo 2006-2020 y presentan una variedad en cuanto a la carga total y el número de asignaturas ofrecido. Se observa que no existe relación entre la carga horaria total y el número de asignaturas. Hay instituciones que tienen una carga horaria total de 3225 y 29 asignaturas (UNB), mientras que UFAL tiene una carga horaria de 2830 y ofrece 48 asignaturas. Esas asignaturas,

en el conjunto de instituciones investigadas, ofrecen una considerable diversidad de temas de estudio. Sin embargo, a partir de los datos catalogados, es posible observar en todas las instituciones la recurrencia de asignaturas como Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de Brasil, Historia de América y Teoría de la Historia. En todos los PPP se ofrecen de una a cuatro de estas asignaturas.

Para los objetivos de este artículo, los datos de las dos últimas columnas son de mayor interés. Ahí se encuentran los resultados respecto a cómo aparecen los temas de los estudios sobre los libros de texto durante la formación inicial del profesor de Historia.

Conforme los datos de la penúltima columna, entre las 27 instituciones federales analizadas, solo una de ellas ofrece una asignatura obligatoria específicamente sobre los estudios de libros de texto. Es la Universidad Federal de Pará (UFPA) ubicada en la región Norte de Brasil.

A partir de los criterios adoptados en el proceso de identificación y catalogación de datos, se observa que la mayoría absoluta de las carreras de grado que componen la muestra no elige como tema de interés las reflexiones sobre los libros de texto durante la formación inicial del profesorado. En números porcentuales, los datos indican que 96 % de las instituciones no entienden que es necesario ofrecer una asignatura obligatoria para comprender el libro de texto. Los colegas profesores formadores que laboran en las facultades aquí analizadas señalan que no interesa a las respectivas carreras de grado problematizar la principal herramienta de trabajo de los profesores. Cabe señalar que la elección de las asignaturas y sus temas de estudio no es definida por las normas regulatorias del CNE / MEC. Estas son decisiones hechas por los docentes de cada facultad.

En vista de la casi inexistencia de asignaturas específicamente destinadas a los estudios de libros de texto,

incluí en la muestra aquellas que solo los mencionaban, aunque no estuvieran específicamente enfocadas a estudiarlos. Así, comencé a considerar todas las que incluían el libro de texto como uno de sus objetivos de estudio, conforme muestran los datos de la última columna. El escenario tampoco es alentador. En la región Norte, de las siete instituciones encuestadas, tres ofrecen asignaturas que hacen algún tipo de mención a los libros de texto; en la región Nordeste, solo dos de un total de nueve. Entre las cuatro instituciones ubicadas en la región del Centro-Oeste, solo una presenta una asignatura que aborda el tema. La misma situación se encuentra en la región Sudeste. Finalmente, en la región Sur, no se identificó institución con asignaturas que mencionaran el libro de texto.

Los números son importantes, señalan lecturas interpretativas forjadas en las facultades y representan elecciones, percepciones y disputas. Pero no es suficiente mantenerse en los números. Por lo tanto, el siguiente paso es enfocar la atención y analizar cuáles son estas (pocas) asignaturas, cómo se distribuyen en las carreras de grado, qué se proponen a estudiar y cómo insertan los libros de texto como tema de estudio. La tabla 2 presenta los datos resumidos.

Tabla 2. Relación de las asignaturas sobre libro de texto por institución

Institución, año de aprobación del PPP	Asignatura	Periodo	Carga horaria
Región Norte			
UFAM, 2006	Práctica Integrada I	3.º	60
UFPA, 2011	PCC ^{VI} – Texto Didáctico: Producción y Usos	6.º	68
UFRR, 2012	Práctica de Enseñanza IV: Docencia y Recursos Didácticos	4.º	50
UNIR, 2013	Didáctica	5.º	80
Región Nordeste			
UFS, 2011	Didáctica y Metodología de la Enseñanza de la Historia	6.º	60
UFRB, 2018	Enseñanza de la Historia	5.º	68
UFPB, 2020	Laboratorio de Enseñanza de la Historia III – Materiales Didácticos	8.º	60
Región Centro-Oeste			
UFMS, 2018	Práctica de Enseñanza e Investigación en Historia: Libro de Texto, Trabajo de Campo y Evaluación del Aprendizaje	5.º	68
Región Sudeste			
UNIFESP, 2019	Unidad Curricular (uc): Laboratorio de Enseñanza e Investigación III	4.º	150

* En portugués, Prática como Componente Curricular. Una traducción para el español sería Práctica como Asignatura Curricular.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2, vemos que las instituciones que ofrecen asignaturas que mencionan el libro de texto no esclarecen en qué punto de la carrera de grado se presentan las discusiones. La asignatura en la UFAM se imparte en el tercer periodo, mientras que, en la UFPB, en el último periodo. Sobre la carga horaria, existe una diferencia significativa en el curso que ofrece la UNIFESP. Las asignaturas denominadas Unidad Curricular (UC): Laboratorio de Enseñanza e Investigación (I, II Y III) son las encargadas de ofrecer 400 horas —definidas por resolución CNE / MEC— de Práctica como Asignatura Curricular, y las unidades curriculares presentan

una amplia gama de actividades y objetivos de estudio, como será presentado adelante.

Los PPP distribuyen la cantidad de carga horaria de las asignaturas de diferentes maneras. En general, cada asignatura dura cuatro meses con clases de aproximadamente cuatro horas a la semana. Además, es posible dividir las clases en dos momentos (de dos horas) por semana. Con esta estructura, las asignaturas definen su plan de estudio y establecen los temas (y objetivos) y las indicaciones para lecturas. La tabla 3 presenta los programas de las asignaturas ofrecidas en las universidades ubicadas en la región Norte de Brasil.

Tabla 3. Planes de curso de las asignaturas, región Norte

Institución	Asignatura / Plan de curso
UFAM	Práctica Integrada I “Nuevos lenguajes en la enseñanza de la historia - Disciplina de carácter eminentemente de laboratorio, dirigida a reflexiones sobre lenguajes y representaciones inherentes a la producción del conocimiento histórico, con especial énfasis a [sic] aquellas dirigidas a la educación primaria y secundaria, con un enfoque variado y amplio, de manera que incluya los distintos lenguajes, por ejemplo: el fotográfico, el fílmico, el periodístico, el literario y el poético, <i>además del libro de texto como representación</i> ; del mismo modo, priorizando verticalizaciones temáticas con soportes específicos que pueden ir desde la prensa hasta el cine, pasando por la música, la pintura, la literatura y / u otras expresiones artísticas y lúdicas”. (UFAM, 2006, p. 38; cursivas fuera de texto)
UFPA	PCC VI – Texto Didáctico: Producción y Usos “Análisis y uso de libros de texto de historia, transposición didáctica de textos historiográficos, reflexión sobre procedimientos de evaluación”. (UFPA, 2011, p. 61).
UFRR	Práctica de Enseñanza IV: Docencia y Recursos Didácticos “Orientación para el inicio de la práctica docente; Contacto con la Escuela para realizar la Práctica Supervisada; Recursos didácticos: tv, proyector multimedia; <i>Uso de libros de texto</i> y de mapas; Documentos escritos y no escritos en el aula. Observación en la escuela secundaria”. (UFRR, 2012, p. 11; cursivas fuera de texto)
UNIR	Didáctica “Relacionar opciones teóricas y decisiones didáctico-pedagógicas en la elaboración de planes estratégicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y su evaluación, así como brindar una <i>reflexión sobre los criterios de selección y uso de los libros de texto</i> , capacitando a nuestro alumno para su futuro rol como docente de Historia”. (UNIR, 2013, p. 61; cursivas fuera de texto)

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que no existe un modelo para la redacción de los textos presentados en los PPP. El plan de curso de una asignatura consiste en un texto breve y conciso formado por un párrafo corto de aproximadamente cinco o seis líneas.

Como podemos percibir, las asignaturas mencionan diferentes propuestas y temas de estudio en cada institución. En la unir, el texto se refiere a “relacionar opciones teóricas y decisiones didáctico-pedagógicas” (UNIR, 2013), lo que señala una

perspectiva epistemológica sobre la acción docente. En las otras instituciones, el foco está en presentar los temas de estudio de las asignaturas. También se nota la cantidad de cuestiones que se proponen estudiar o que al menos señalan como de interés para las reflexiones propuestas por las asignaturas.

En la UFAM, el núcleo central de la disciplina está en los nuevos lenguajes y la enseñanza de la historia. Se plantean diversas cuestiones como énfasis de estudio de temas relacionados con la

fotografía, el cine (lenguaje filmico), la prensa (lenguaje periodístico), la literatura (lenguaje literario) y la poesía (lenguaje poético). El libro de texto se menciona como uno de los temas por estudiar y es analizado como representación. Esta situación es análoga a la encontrada en ufrj y unir. En ufrj, la asignatura se centra en los temas como “uso de mapas; documentos escritos y no escritos en el aula” (2012, p. 11) y en unir el enfoque es de carácter metodológico, como la “elaboración de planes estratégicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia” (2013, p. 61). En ambas instituciones, el libro de texto se menciona de manera superficial y genérica como tema de estudio.

La excepción identificada es la UFPA, ya que es la única institución en la región Norte que ofrece una asignatura obligatoria específicamente centrada en los estudios de libros de texto. Según su plan de curso, la asignatura PCC VI - Texto Didáctico: Producción y Usos es ofrecida en el sexto periodo del curso con una carga horaria de 68 horas y propone el “análisis y uso de libros de texto de historia, transposición didáctica de textos historiográficos, reflexión sobre los procedimientos de evaluación” (UFPA, 2011, p. 61). Por los criterios adoptados en este artículo (como se muestra en la tabla 1), la UFPA es la excepción no solo para la región Norte, sino para todo Brasil. Las tablas 4, 5 y 6 a continuación, presentan los planes de cursos de las demás regiones.

Tabla 4. Planes de curso de las asignaturas, región Nordeste

Instituciones	Asignatura / Plan de curso
UFS	<p>Didáctica y Metodología de la enseñanza de la historia</p> <p>“Relación Teoría y práctica de la enseñanza; Didáctica de la Historia como subárea de la Historia; Objetivos de la enseñanza de la historia; Conciencia Histórica y modelos curriculares de Historia; Principios básicos de la enseñanza de la historia; Transversalidad y enseñanza de la historia; Parámetro Curricular Nacional y enseñanza de la Historia; <i>PNLD</i> y <i>la elección del libro de texto</i>; Diferentes fuentes y lenguajes en la enseñanza de la historia”. (UFS, 2011, p. 21; cursivas fuera de texto)</p>
UFRB	<p>Enseñanza de la Historia</p> <p>“Relación entre las innovaciones vividas por la historiografía mundial y brasileña con la historia escrita y difundida en la enseñanza primaria y secundaria. Articulación de la producción de conocimiento histórico y su transposición a la enseñanza de la disciplina. <i>Análisis de los contenidos y temas presentes en los currículos escolares de la historia y los contenidos presentes en los libros de texto</i>”. (UFRB, 2018, p. 44; cursivas fuera de texto)</p>
UFPB	<p>Laboratorio de Enseñanza de la Historia III – Materiales didácticos</p> <p>“BNCC y <i>PNLD</i> en la formación educativa. <i>El libro de texto en la historia de la educación brasileña</i>. Estudios de modelos experimentales para la enseñanza de la Historia en educación básica. Construcción y adecuación de diferentes materiales y métodos para la enseñanza de la Historia. Innovaciones tecnológicas como recurso didáctico. Estudio de soportes tecnológicos aplicados a la enseñanza de la Historia. Elaboración de proyectos de enseñanza”. (UFPB, 2020, p. 22; cursivas fuera de texto)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Planes de curso de las asignaturas, región Centro-Oeste

Institución	Asignatura / Plan de curso
UFMS	<p>Práctica de Enseñanza e Investigación en Historia: Libro de Texto, Trabajo de Campo y Evaluación del Aprendizaje</p> <p>“El papel de los recursos didácticos en la enseñanza de la Historia; <i>El libro de texto de Historia: políticas públicas, contenidos y concepciones</i>; Planificación didáctica con foco en la observación práctica de clases en educación básica; Organización curricular y gestión escolar; Historia y educación ambiental y otras actividades de enseñanza (trabajos en archivos, museos, monumentos y ciudades históricas, entre otros)”. (UFMS, 2018, p. 52; cursivas fuera de texto)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Planes de curso de las asignaturas, región Sudeste

Institución	Asignatura/plan de curso
UNIFESP	<p align="center">Unidad curricular (uc): Laboratorio de Enseñanza e Investigación III</p> <p>“Investigación en Historia Oral y <i>análisis de libros de texto</i>. Construcción de los procesos y enfoques metodológicos que marcaron el surgimiento de este campo de estudio y que produjeron nuevas fuentes para la investigación del historiador, donde se enfatiza la oralidad como mecanismo de producción y transmisión de conocimientos, con características y particularidades que permiten el estudio de patrimonio inmaterial y enfoques subjetivos del pasado, posibilitando su análisis y sustentando una forma de escribir la historia. Ruta de construcción de campo, enfoques y metodologías, desde la perspectiva de estudios interdisciplinarios sobre sociedades basados en la oralidad y en diálogo con la producción de relatos y entrevistas con personajes de entornos urbanos y rurales. Tradiciones y organización del tiempo, de las celebraciones, de trabajo y de los relatos de vida. Comprensión problematizada de la producción didáctica nacional en el ámbito de la historia, de forma inseparable de su circuito de producción y circulación”. (UNIFESP, 2019, p. 73-74; cursivas fuera de texto).</p>

Fuente: elaboración propia.

La situación es similar en instituciones ubicadas en el Nordeste (UFS, UFRB Y UFPB), Centro-Oeste (UFMS) y Sudeste (UNIFESP), ya que incluyen varios temas en las respectivas asignaturas que mencionan el libro de texto. No se nota en los planes de curso, por la forma como se presentan, que el libro de texto sea central entre los temas de estudio. Incluso identificamos que, en el caso específico de unifesp, este aparece algo fuera de lugar o no conectado con el conjunto de temas propuestos para los estudios. Según el plan de curso, la Unidad Curricular propone realizar estudios sobre “Investigación en Historia Oral y análisis de libros de texto”. Sin embargo, toda la información incluida en la descripción solo se relaciona con la historia oral y no se menciona nada más sobre el libro de texto.

En la región Sudeste existe una singularidad con la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), donde hay un conjunto de asignaturas denominado Talleres de Enseñanza de la Historia. Son 15 talleres que tratan diversos temas como enseñanza de Historia Antigua, historia de Brasil, entre otros. Sin embargo, las asignaturas se agrupan bajo la categoría de “elección condicionada”. Esta situación implica que entre las 15 opciones que se ofrecen, los estudiantes seleccionan cuatro a las que deben asistir. Si bien una de estas asignaturas menciona el libro de texto como tema de estudio, no es posible saber si se ofrece o no, ya que depende de la elección de los alumnos. Por esa razón, no ingresó al conjunto de los datos analizados.

El panorama presentado permite muchas lecturas. Identifica una parte del conjunto de saberes que los cursos analizados han seleccionado para componer el proceso de formación de profesores de historia en Brasil en las instituciones investigadas. A partir de las asignaturas identificadas, es posible afirmar que, en definitiva, los estudios sobre libros de texto no forman parte de las reflexiones priorizadas en los cursos de formación inicial del docente de historia. Es importante destacar la relación entre la duración de la oferta de una asignatura, el número de clases y el número de temas que se presentan como objetivos de estudio. Por lo tanto, aunque existan algunas disciplinas que mencionen los estudios de libros de texto, es posible que estas reflexiones no ocurran por las cuestiones mencionadas anteriormente.

En Brasil, es común escuchar en los espacios académicos (especialmente en los de posgrado) que los docentes de educación básica necesitan dar un nuevo significado a la forma como usan los libros de texto. También escuchamos que los libros de texto no se pueden utilizar como un banquillo en el que el maestro se apoye para realizar sus actividades. Tales afirmaciones son vagas, no tienen sentido y pueden demostrar la ignorancia de algunos investigadores sobre el libro de texto y sobre la formación del profesorado.

Dado que el libro de texto sigue siendo la principal herramienta de trabajo para los docentes de educación básica en Brasil, es oportuno reflexionar sobre la necesidad de los cursos de formación

inicial les presten atención como tema de estudio. No podemos esperar que los maestros aprendan a manejar ese instrumento por arte de magia. Si durante el periodo de formación inicial el futuro profesor no adquiere experiencias para, mínimamente, construir conocimientos sobre esa herramienta, los expertos no pueden proponer formas de usar los libros de texto. Frente a cursos que no ofrecen posibilidades de estudios, reflexiones, debates ni experiencias relacionados con el libro, las formas de manejarlo son saberes producidos por las propias experiencias del profesor, adquiridas durante el ejercicio de su profesión en la educación básica.

El libro de texto es una herramienta de trabajo para miles de profesores y un objeto que incide en el aprendizaje de millones de estudiantes. Existe un amplio universo de prácticas y relaciones políticas y culturales que permite su producción, así como normas regulatorias que definen el número de páginas, tamaño de fuente y diálogo con la ciencia de referencia, teniendo en cuenta las especificidades del público (alumnos) para quien es producido. También existen normas públicas que prohíben narrativas didácticas que transmitan discursos discriminatorios de carácter étnico, religioso, sexual, político, de género o de cualquier otra naturaleza. El libro de texto es una narrativa didáctica producida para niños y jóvenes que cumple con los criterios y normas definidos por edictos públicos. Paradójicamente, también es un instrumento fabricado en la relación con grandes empresas del mercado editorial. Por lo tanto, comprender el complejo proceso de elaboración, evaluación, selección y distribución puede constituir una posibilidad para ampliar las formas de uso en la educación básica.

Los saberes que involucran los libros de texto (con sus límites y posibilidades) deben elaborarse durante la formación inicial del profesorado. Comprender cómo se construyen las narrativas didácticas puede permitir ampliar las posibilidades de su uso en la clase. Entender cómo se inserta una fotografía en un libro, por ejemplo, es ampliar la posibilidad de que sea utilizada por el profesor.

Sin embargo, este conocimiento debe construirse durante la formación inicial de los profesionales que utilizarán esa herramienta en el ejercicio de su profesión. Haciendo una analogía con la ciencia médica, es como si estuviéramos formando profesionales para realizar cirugías sin ofrecerles informaciones sobre su principal instrumento de trabajo: el bisturí.

Conclusiones

La investigación desarrollada en el proyecto “La historia enseñada, libro de texto y narrativa” ha permitido ampliar la comprensión de los PPP como documentos normativos y de investigación. Estos se constituyen en la “columna vertebral” de las carreras de Historia cuando definen qué asignaturas son obligatorias y cuáles optativas. Así, también especifican qué temas serán efectivamente estudiados por los docentes durante su formación inicial. Los PPP también determinan el tiempo para cada asignatura y la secuencia en la que se estudiarán los temas. Sabemos que hay muchos cambios entre lo prescrito en el texto formal y las experiencias vividas en las carreras de grado. Además, sabemos que, si en un determinado PPP hay dos asignaturas de Historia Moderna, por ejemplo, se ofertarán incluso con los cambios insertados en la planificación de cada uno de los profesores responsables.

Por otro lado, nosotros, los formadores de profesores, somos conscientes de la complejidad que implica la construcción de un ppp. En este sentido, las reflexiones que he desarrollado no pretenden señalar lagunas o fallas, como si fuera posible encontrar un documento completo y perfecto. Los análisis problematizan qué saberes han sido seleccionados para componer la formación inicial docente con el fin de contribuir a las discusiones y para que no naturalicemos el hecho de que seguimos impartiendo los temas que enseñamos.

Por lo tanto, las reflexiones señalan el mantenimiento de temas clásicos, el predominio de los saberes de referencias y de los saberes histórico-historigráficos en todas las carreras analizadas en la investigación. También fue posible percibir que los demás saberes necesarios para el desarrollo de la

actividad docente ocupan un espacio reducido entre las asignaturas obligatorias.

Las reflexiones permitieron comprender que los estudios sobre la principal herramienta de trabajo de los docentes formados en las instituciones aquí analizadas no se incluyen en las asignaturas obligatorias ofrecidas. Del conjunto de datos catalogados, no sería descabellado afirmar que solo los profesores formados en la Universidad Federal de Pará tienen posibilidades reales de estudiar y reflexionar sobre libros de texto.

Referencias

- Abellán, F. J. (2017). Reflexiones y propuestas críticas. Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, (21), 191-222. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion21a03>
- Abud, K. (2007). A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. En A. M. Monteiro, A. M. Gasparello y M. S. Magalhães (eds.), *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 107-118). Mauad X.
- Alarcón, L. A. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21(2), 342-370. <http://www.scielo.org.co/pdf/index/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de textos: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (23), e230082, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Cabrera, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y Sociedad*, (18), 83-106. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do pnld após 20 anos. En H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 33-54). FGV Editora.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o pnld e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21-40. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14>
- Cassiano, C. C. F. (2017). Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. En H. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros Didáticos De História - entre políticas e narrativas* (pp. 83-100). FGV Editora.
- Cavalcanti, E. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262-284. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.219>
- Chartier, R. (2011). Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, 13(24), 15-29. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/1598>
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Choppin, A. (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, 13(27), 9-75. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>
- Coelho, M. C. y Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incursão pelo campo. En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 63-83). Mauad X.
- Fonseca, S. G. (2012). *Didática e Prática de Ensino de História*. Editora Papirus.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Editora Forense Universitária.
- Gabriel, C. T. (2019). Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. Ensino de história: uma incursão pelo campo. En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 143-161). Mauad X.
- Ginzburg, C. (2001). *Mitos, emblemas e sinais*. Companhia das Letras.
- Gonçalves, N. (2019). Produção sobre Ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). En A. M. Monteiro y A. Raleja (eds.), *Cartografias da pesquisa em Ensino de História* (pp. 113-126). Mauad X.
- Ibagón, N. J. (2013). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, (11), 37-46. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/6>
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *Revista Historia de la Educación*, 20(50), 69-93. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/62453/pdf>

- Miranda, S. R. y Almeida, F. R. (2020). Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma bncc sem futuro. *Revista Escritos do Tempo*, 2(5), 10-38. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *caravelle*, (104), 71-86. <https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200003
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), 163-194. <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/art07.pdf>
- Rocha, H. (2017). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. En H. R. Rocha, L. Reznik y M. S. Magalhães (eds.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 11-30). FVG Editora.
- Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), 86-106. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>
- Rüsen, J. (2011). O livro didático ideal. En M. M. A. Schimidt, I. Barca y E. R. Martins, E. R. (eds.). *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 109-128). Editora DA UFPR.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (4), 121-130. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i4.1548>
- Universidade Federal da Paraíba. (2020). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/202024004489522138071ddacac51c97e/Resolucao_N02.20.pdf
- Universidade Federal de Rondônia. (2013). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>
- Universidade Federal de Roraima. (2012). *Projeto Político-Pedagógico, História*. http://ufr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=201
- Universidade Federal de São Paulo. (2019). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/PPC_Hist%C3%B3ria_Licenciatura_2019.PDF
- Universidade Federal de Sergipe. (2011). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf
- Universidade Federal do Amazonas. (2006). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. (2018). *Projeto Político-Pedagógico, História*. https://historia-cptl.ufms.br/wp-content/uploads/2019/10/Completo_estrutura-20.pdf
- Universidade Federal do Pará. (2011) *Projeto Político-Pedagógico, História*. <http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2018). *Projeto Político-Pedagógico, História*. <https://www.ufrb.edu.br/historia/nucleo-docente-estruturante/projeto-pedagogico-do-curso>

Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación

Conceptions and Feelings about Didactics in Social Sciences in Pre-Service Teachers

Concepções e sentimentos sobre a didáctica em Ciências Sociais em professores de pré-serviço

Francisco Javier Ruiz-Ortega* 
Liliana del Pilar Gallego-Castaño** 



Para citar este artículo

Ruiz-Ortega, F. J. y Gallego-Castaño, L. del P. (2024). Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación. *Folios*, (59), 38-54. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17322>

Artículo recibido
16 • 09 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas. Docente, Universidad de Caldas.

Correo electrónico: francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

** Doctora en Psicología de la Educación. Docente, Universidad de Caldas.

Correo electrónico: liliana.gallego@ucaldas.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación cualitativa aporta herramientas para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y cambios en el currículo de programas de formación de maestros a través de lo que piensan los futuros docentes. Para ello, 71 estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), de tres semestres, quinto (21), octavo (22) y décimo (28), participaron voluntariamente contestando un cuestionario adaptado y validado. Dicho cuestionario manejó afirmaciones sobre concepciones de didáctica, preguntas de valoración tipo Likert y preguntas hipotéticas abiertas sobre sentimientos. Con las respuestas se caracterizaron las concepciones y los sentimientos que tenían los futuros docentes sobre didáctica de las ciencias sociales y su enseñanza, así como posibles relaciones entre estas dos categorías. Los resultados muestran que prevalece un concepto tradicional de didáctica y que los sentimientos son diferenciadores de las concepciones expresadas por los participantes.

Palabras clave

didáctica; conceptualizaciones; sentimientos; formación de docentes; enseñanza de las ciencias sociales

Abstract

This qualitative research paper provides tools for the development of effective teaching practices and changes in the curriculum of teacher education programs through the analysis of future teachers' thoughts. To achieve that, 71 volunteer students studying a B.A. in Social Sciences at the University of Caldas, in Manizales, Colombia answered a questionnaire about their conceptions and feelings towards Didactics and its teaching. Students belonged to three semesters: 21 from fifth (v), 22 from eighth (viii) and 28 from tenth (x). The questionnaire included statements about didactics conceptions, Likert-scale type and hypothetical questions to value students' feelings. The responses were used to characterize the future teachers' conceptions and feelings towards didactics and its teaching and possible relations between these two categories. In this way, the results indicate the prevalence of a traditional concept of didactics, and feelings are differentiating tools of these conceptions.

Keywords

didactics; conceptualizations; feelings; teacher education; social sciences teaching

Resumo

Este artigo de pesquisa qualitativa fornece ferramentas para o desenvolvimento de boas práticas de ensino e mudanças no currículo de programas de formação de professores através do que pensam os futuros docentes. Para isso, 71 alunos da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Caldas (Manizales, Colômbia), de três semestres: v (21), viii (22) e x (28) participaram voluntariamente, respondendo um questionário adaptado e validado com antecedência. O questionário teve afirmações sobre concepções de didática, perguntas de valorização tipo Likert e perguntas hipotéticas abertas sobre sentimentos. Segundo as respostas, foram caracterizados as concepções e os sentimentos que tinham os futuros professores sobre didática e o seu ensino, bem como os possíveis relacionamentos entre estas duas categorias. Desta forma, os resultados mostram que prevalece um conceito tradicional de didática e que os sentimentos são diferenciadores das concepções.

Palavras-chave

didática; conceptualizações; sentimentos; formação de docentes; ensino das ciências sociais

Introducción

La educación superior enfrenta desafíos en un mundo en constante evolución y transformación. Uno de ellos tiene que ver con los procesos educativos, específicamente con la formación de futuros docentes, cuya responsabilidad es aportar a la transformación desde una enseñanza de calidad en las instituciones donde actuarán. Por tanto, se considera que aportar herramientas de orden teórico y metodológico para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y para cambios útiles en el currículo de los programas de formación de maestros exige conocer a profundidad el pensamiento de los futuros docentes sobre la didáctica y sobre el manejo de sus sentimientos hacia esta disciplina y su enseñanza, ya que dichos elementos son indispensables y ayudarían a intervenir adecuadamente sus propios desempeños.

La didáctica de las ciencias, por tradición, es considerada como parte de la pedagogía que estudia estrategias relacionadas con la enseñanza. Sin embargo, quedarnos en esta perspectiva sería desconocer los desarrollos teóricos, metodológicos y la conformación de una comunidad científica consolidada para dar respuesta a las diferentes problemáticas vinculadas no solo con la enseñanza, sino además con el aprendizaje y con la formación de pensamiento crítico (Tamayo *et al.*, 2015) y reflexivo en dominios específicos del conocimiento. Esta concepción tradicional es también una perspectiva que ubica la didáctica como un mecanismo de enseñanza racional de los conceptos y las teorías propias de diferentes campos del conocimiento, sin valorar el rol que cumplen los sentimientos y las motivaciones en las experiencias vividas en el contexto de aula (Ruiz-Ortega *et al.*, 2015; Hugo *et al.*, 2013; Mellado *et al.*, 2013; Zembylas, 2004).

Esta investigación pretende caracterizar las concepciones que tienen los docentes en formación sobre didáctica de las ciencias sociales en un contexto universitario y los sentimientos que experimentan hacia esta disciplina y su enseñanza. Igualmente, se pretende establecer las relaciones entre estas dos categorías.

Autores como Vadillo y Klingler (2004), Abreu *et al.* (2017), González y Santisteban (2014), González y Valencia (2014), y González (2010) afirman que, con el transcurso del tiempo, la didáctica de las ciencias se ha visto sometida a un proceso de reconceptualización de sus fundamentos básicos y ha evolucionado obedeciendo a una serie de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las didácticas específicas. Así, estudios bibliométricos en el campo de las didácticas específicas muestran la consolidación de comunidades científicas dedicadas a promover una explicación y comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes dominios específicos de conocimiento (Anta, 2008; Campanario, 2006; Duit, 2006; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Pagès y Santisteban, 2018; Pantoja, 2017). Para ellos, la formación de los futuros docentes y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, sustentada en perspectivas del sentido común, generan más dificultades que beneficios al desconocer la importancia de incorporar al aula y a los procesos formativos los desarrollos teóricos y metodológicos que emergen de dichas comunidades.

En el contexto de la didáctica de las ciencias sociales (DCS), el crecimiento en investigaciones en este campo durante los últimos 25 años ha permitido consolidar los conocimientos necesarios para ser incorporados a los procesos formativos de futuros docentes. El docente en formación debe comprender que la DCS concibe que los problemas de la enseñanza no se solucionan solo con el dominio y conocimiento de los contenidos por enseñar, ni con el cómo enseñarlos, sino que se convierten en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales. En otras palabras, no es suficiente saber una disciplina para desarrollar buenos procesos de enseñanza, ni tampoco el sustentar la enseñanza desde perspectivas que asumen la didáctica como sinónimo de estrategia o método, buscando siempre la ejecución lineal y acumulativa de pasos preestablecidos. Contrario a ello, se debería, comprender que la didáctica incorpora una reflexión consciente e

intencionada sobre el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de habilidades de orden metacognitivo, la valoración de aspectos emocionales, el diseño de procesos evaluativos orientados a la identificación de dificultades de aprendizaje y hacia el desarrollo de procesos reflexivos que faciliten el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

Autores en el campo de la DCS afirman que la pregunta que se debe hacer a las ciencias sociales sobre lo que se debe enseñar debe estar orientada a qué pueden aportar estas ciencias a la formación de ciudadanos que piensen, sientan y actúen en un mundo complejo e incierto (Pagès y Santisteban, 2013). Según ellos, la DCS debe aportar a la formación de sujetos que conozcan y participen tanto en la transformación de las relaciones y dinámicas sociales, como en el desplazamiento de los centros de poder económico y político. Por lo tanto, la DCS tiene un papel fundamental en el desarrollo de propuestas formativas en la enseñanza obligatoria y en la formación inicial y permanente del profesorado (Pagès y Santisteban, 2013; Prats, 2003).

De otra parte, desde una perspectiva social situada, la formación de futuros docentes está asociada a una forma de sentir el mundo, que indudablemente afecta su actuar en escenarios específicos como el aula de clases (Bravo, 2002). Desde allí, se reconoce el papel de los sentimientos en la conformación de una identidad particular o de diferentes tipos de identidad, o *selves*, que cambian de acuerdo con factores sociales o contextuales y que necesariamente muestran una identidad o identidades docentes concretas (Badia *et al.*, 2014; García y Ruiz, 2016; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Monereo, 2010). Investigadores en ese campo han identificado unas concepciones valoradas como útiles (Monereo *et al.*, 2013), así como sentimientos negativos que experimentan los docentes hacia ciertas situaciones relacionadas con su quehacer y sentimientos positivos directamente relacionados con el bienestar (*well-being*). Los estudios en general de sentimientos han encontrado necesario considerar la valoración concreta de sentimientos asociados a ciertas actividades y conceptos teóricos y metodológicos específicos que afectan el tránsito de

una concepción a otra (Badia *et al.*, 2014; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Para Gimeno-Bayón (citado en Percaz, 2010), a diferencia de las emociones, los sentimientos son estados afectivos más estructurados, complejos y estables, menos intensos y con menor implicación fisiológica; igualmente son una forma especial de reflejar la realidad, influenciados por el contexto o la sociedad y, por ello, se convierten en un determinante de la conducta del individuo en su actividad práctica y cognitiva.

Al respecto, Ortega y Pagès (2019) aseguran que las emociones —para nosotros, los sentimientos— desempeñan un rol fundamental en la comprensión de los contenidos sociales y su enseñanza. De ahí que los sentimientos son señales inequívocas de que algo se ha realizado con éxito y corresponde al logro o no de los objetivos e intereses que regulan el comportamiento del individuo.

Los sentimientos pueden ser activos (esténicos), de tono emocional positivo (alegría, satisfacción, entre otros), y pasivos (asténicos), de tono emocional negativo (insatisfacción, tristeza, entre otros). Los sentimientos esténicos elevan la actividad vital del ser humano; por el contrario, los asténicos la disminuyen.

Siguiendo a Sutton y Weatley (citados en Badia, 2016) y su interpretación sobre la tipología de los sentimientos que experimentan los docentes en su ejercicio profesional, encontramos dos: 1) sentimientos positivos como interés, amor, simpatía, afirmación, satisfacción, gusto y alegría, que generan conductas buenas y agradables, lo que motiva a que los individuos se esfuercen por alcanzar las metas proyectadas para su vida, y 2) sentimientos negativos como frustración, desinterés, odio, antipatía, tristeza, entre otros, que pueden afectar la salud del ser humano y llevarlo incluso a adoptar conductas donde se pierde el sentido de sus actos, afectando su bienestar, episodios llamados “incidentes críticos”.

Los docentes deben conocer, valorar y rectificar su proceder en la praxis pedagógica para que esto, a su vez, les sirva para reflexionar y coadyuve significativamente al proceso de enseñanza y aprendizaje

que establecen dentro de su planificación. En consecuencia, esta investigación tuvo como propósito central caracterizar las concepciones de estudiantes de un programa de formación de docentes sobre didáctica de las ciencias sociales y su relación con los sentimientos que experimentan hacia esta disciplina y su enseñanza.

Método

La perspectiva de este estudio es cualitativa con un alcance interpretativo pues está conectada con el entendimiento de los fenómenos y la reflexión sobre los procesos de intervención en la formación docente (Flick, 2007; Hernández *et al.*, 2014).

En la investigación, desarrollada en el 2021, participaron 71 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), de los semestres quinto (21), octavo (22) y décimo (28). Los criterios de elección están directamente relacionados con el semestre o nivel de formación puesto que en esos semestres ya se han tomado las materias del componente de didáctica. Los participantes aceptaron de manera voluntaria la invitación, firmaron un consentimiento informado y diligenciaron un cuestionario que fue aplicado de manera física.

Este programa tiene 172 créditos en total, y 25 de ellos se dedican específicamente a asignaturas propias

de la didáctica ofertadas en diferentes semestres del plan de estudios: Teoría de la Didáctica (3 créditos) en cuarto semestre, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I y II (3 créditos cada una) en sexto y séptimo, y Práctica Profesional Educativa (16 créditos) en octavo. Importante precisar que primero se aborda la didáctica general (cuarto semestre) y posteriormente las didácticas específicas en los semestres sexto, séptimo y octavo. En las primeras, hay una reflexión general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin tener como insumo para ello los contenidos disciplinares. En las segundas, que hacen parte de la profundización en la carrera, el foco de atención está en proponer un escenario de discusión y problematización de los procesos de construcción, apropiación y comunicación de los saberes propios de las ciencias sociales en el aula.

Los datos se recolectaron mediante la aplicación de un cuestionario (véase anexo 1) que combinó afirmaciones evaluadas con una escala tipo Likert y preguntas abiertas validadas en tres investigaciones previas (Badia *et al.*, 2014; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Portela-Guarín *et al.*, 2017). Las primeras (véase tabla 1), 12 en total, están relacionadas con el concepto de didáctica, objeto de estudio, finalidad y relación de la didáctica con otros campos disciplinares como pedagogía y educación. Las segundas, 5 en total, se refieren a los sentimientos de los docentes sobre la enseñanza de esta disciplina.

Tabla 1. Clasificación de afirmaciones por subcategorías

Número de la afirmación	Afirmación	Subcategoría
9	La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos de cómo enseñar mejor.	Concepto
4	La didáctica tiene como principal objeto de estudio el diseño de estrategias para la enseñanza.	Objeto de estudio
6	El aprendizaje no es un objeto de la didáctica.	
7	La evaluación de los saberes hace parte fundamental de la didáctica.	
10	Una buena didáctica implica una buena enseñanza.	
12	La didáctica estudia los procesos de enseñanza aprendizaje.	Finalidad Relación pedagogía- didáctica y otros campos disciplinares
5	La finalidad de la didáctica es la enseñanza de conceptos y teorías.	
3	La didáctica es un saber que hace parte de la pedagogía.	
8	Lo más importante para enseñar bien una disciplina es conocerla a profundidad.	
11	Las teorías aplicadas a la didáctica provienen de la pedagogía y la educación.	
13	La didáctica es independiente de los campos disciplinares que se enseñan en las aulas de clase	
14	Las problemáticas del aprendizaje de los estudiantes en el aula, es un asunto que se resuelve desde la aplicación de los desarrollos teóricos de la psicología.	

Fuente: elaboración propia.

Para las preguntas de escala Likert, se realizó un análisis porcentual de las respuestas y se agruparon en tres niveles: En desacuerdo (1, 2 y 3), De acuerdo (5, 6 y 7) y Neutral (4). Luego, la sumatoria de los puntajes de la escala Likert de cada uno se dividió entre el número de participantes, considerando los semestres en los que estaban. A cada participante se le asignó un número y se le ubicó en el semestre correspondiente; por ejemplo, el código v-3 indica que se trata del estudiante 3 del quinto semestre.

En las preguntas sobre sentimientos, se aplicó el análisis de contenido directo/deductivo de Hsieh y Shannon (2005): primero se extractaron los segmentos que directa (por mención) o indirectamente (sin mencionar u obtenidos de manera intuitiva) hacían referencia a ellos; en seguida se clasificaron de acuerdo con investigaciones previas en sentimientos positivos y negativos y su respectiva descripción. La tabla 2 presenta dicha clasificación con algunos ejemplos.

Tabla 2. Clasificación de sentimientos

Sentimiento	Descripción	Ejemplos
Positivo (Me gusta/mucho; importante/muy; interesante)	Satisfacción o placer hacia una actividad	“Me sentí con más valor para llevar a cabo la labor docente”. “Me gusta mucho y sería genial”. “... es un tema muy interesante y de mucha importancia porque brinda bases a los futuros docentes”.
Negativo (Mucha frustración, ira y mucho aburrimiento)	Disgusto, insatisfacción o descontento con la actividad	“Mucha frustración, decepción, ira por no cumplir los objetivos o expectativas por falta de preparación del docente”. “Negativa, a veces se torna tediosa, y genera mucho aburrimiento y desinterés por las temáticas”. “No es un área donde me sienta a gusto”.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se compararon las categorías principales (concepciones y sentimientos) para identificar relaciones significativas.

Resultados y discusión

En cuanto al concepto, se utilizó la afirmación “La didáctica se refiere fundamentalmente a conoci-

mientos acerca de cómo enseñar mejor”, lo que corresponde a un concepto tradicional. Este es opuesto a la concepción actual que incluye condiciones de transmisión de la cultura y de adquisición del conocimiento por el aprendiz (Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Tamayo *et al.*, 2015). Los resultados se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de acuerdo o desacuerdo frente a la afirmación “La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos acerca de cómo enseñar mejor”

Semestre	1 al 3 En desacuerdo %	4 Neutral %	5 al 7 De acuerdo %	No respondió %
v	10,0	14,0	62,0	14,0
viii	18,0	-	82,0	-
x	3,5	14,5	78,5	3,5

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 3, un reducido porcentaje (10,0 % en quinto semestre, 18,0 % en octavo y 3,5 % en décimo), aproximadamente 7 estudiantes, estaba en desacuerdo con la afirmación relacionada con un concepto tradicional. La razón que dieron se relacionaba con considerar otros elementos como:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente. (v-3)
- Se enfoca en cómo enseñar mejor partiendo del análisis de cómo aprenden sus estudiantes. Es decir, tanto enseñar como aprender son categorías fundamentales en didáctica. (VIII-15)
- Es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también considera el contexto y los saberes disciplinares. (x-10)

Dichas justificaciones sugieren un concepto contemporáneo de didáctica que tiene en cuenta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la interacción estudiante y docente, y la importancia de implementar estrategias para alcanzar el aprendizaje. Igualmente dan cuenta de una concepción que reconoce un campo mucho más allá de lo metodológico o lo instruccional, que incorpora el contexto, los procesos de aprendizaje, aspectos inseparables en clase.

Por otro lado, aproximadamente 53 participantes se ubicaron en una perspectiva tradicional. El 62,0 % de los estudiantes de quinto semestre, el 82,0 % de octavo y el 78,5 % de décimo mostraron su acuerdo con la afirmación suministrada. Para ellos, la didáctica estaría relacionada con conceptos como metodología, método, herramienta e instrucción

y, como afirma Stoker, “La teoría que sustenta el proceso de instrucción y enseñanza en toda la amplitud y totalidad de los niveles escolares” (citado en Abreu *et al.*, 2017, p. 85).

En el nivel neutral se ubicaron el 14,0 % de los estudiantes de quinto semestre y el 14,5 % de décimo. Ninguno de los participantes de octavo semestre seleccionó este nivel. El 14,0 % de quinto y el 3,5 % de décimo no respondieron.

Las justificaciones de quienes estuvieron de acuerdo con la afirmación muestran confusiones en la concepción de didáctica. Al igual que el grupo anterior, su posición es más cercana al concepto tradicional de didáctica, al hacer referencia a elementos como metodologías, instrumentos, herramientas y métodos utilizados para la enseñanza.

- No solo cómo enseñar mejor, también cómo elaborar las metodologías, cómo seleccionar el conocimiento y hacerlo factible (v-4).
- La didáctica como mencionaba busca estrategias que pretendan mejorar la enseñanza (VIII-13).
- Puede tener muchas estrategias buenas y pertinentes para la clase, pero puede suceder que su forma de enseñar no sea la adecuada y no se desarrolle bien la clase (x-19).

De otra parte, se encontraron justificaciones que claramente contradicen la valoración asignada (ubicadas en el rango del acuerdo a la afirmación propuesta) y que no solo reconocen que la didáctica se refiere a conocimiento sobre la enseñanza, sino también a conocimientos sobre el aprendizaje y lenguaje (véase tabla 4).

Tabla 4. Justificaciones que contradicen la aceptación de un concepto tradicional de la didáctica a pesar de su respuesta inicial

Escala Likert	Razones
6	"... refiere a muchas cosas más, como regular el autoconocimiento, la transposición didáctica, metacompreensión".
7	"Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje".
7	"Enseñar mejor y aprender mejor desde los diferentes contextos".
7	"Enseñanza-aprendizaje en contexto".
6	"Su propósito es intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tanto lo práctico como lo investigativo se direcciona en sentido de optimizar los aprendizajes".
5	"... brinda bases, estrategias y demás que permitan 'Enseñar mejor' sin embargo no se puede dejar todo el proceso de aprendizaje que se va a dar en este".
6	"... mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje".
6	"Busca facilitar el aprendizaje, lenguajes apropiados y herramientas exitosas".
5	"Cómo enseñar mejor y cómo aprenden mejor los estudiantes".
5	"Es una herramienta para llevar al aula el conocimiento de manera tal que pueda ser aplicado al contexto de los estudiantes".
7	"... es una disciplina que tiene como herramienta optimizar los métodos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje".

Fuente: elaboración propia.

De cara a estos hallazgos y a la evidente confusión sobre la concepción de didáctica, sería importante que los docentes responsables de comunicar y desarrollar las asignaturas de didáctica en primer ciclo ofrecieran una sólida fundamentación teórica de cómo se aprende a enseñar y de cómo se generan los procesos de aprendizaje, desde perspectivas y teorías de la didáctica contemporánea y que se constituyan en ejes estructurales de las propuestas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Escribano, 2021; Goldberg y Savenije, 2018; Jiménez-Martínez y Felices de la Fuente, 2018; Levi, 2018; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020; Pagès, 2019; Pantoja, 2017; Sant, 2021; Villaón-Galvez, 2021).

De acuerdo con la tabla 5, al 62,4 %, equivalente a 44 estudiantes de los 71 participantes, le gustaría orientar un curso de didáctica.

Tabla 5. Gusto hacia la orientación de cursos de Didáctica según semestre

Respuesta	Semestre V %	Semestre VIII %	Semestre X %
Sí	76,2	68,2	42,9
No	19,0	31,8	50,0
No respondió	4,80	0	7,10

Fuente: elaboración propia.

Este sentimiento positivo (gusto) se complementó con afirmaciones como: gusto por la disciplina, valor hacia la cátedra dentro del acto educativo, empatía por la enseñanza, deseo por transformar el modelo de enseñanza tradicional, sentimiento de solidaridad desde la oportunidad para mejorar la educación, motivación y reto personal, entre otras.

Por otro lado, se observa que, a medida que se profundiza en el conocimiento de esta disciplina a través de las materias que hacen parte del currículo, disminuye el interés por orientarla, siendo este desinterés más manifiesto en décimo semestre. Una posible explicación de este comportamiento se encuentra en afirmaciones según las cuales durante la formación no se había logrado de manera satisfactoria llenar los vacíos conceptuales propios de la disciplina, haciéndose más evidente el vacío durante la etapa de práctica, que se inicia en noveno semestre de su carrera.

En cuanto al no gusto o desinterés como sentimiento relacionado con enseñar didáctica, los estudiantes que lo expresaron refirieron argumentos

relacionados con la débil fundamentación teórica que habían recibido y, por ello, manifestaron más interés por otras disciplinas específicas. Al respecto, Cowie expresa:

Existen al menos tres factores que afectan de manera directa los sentimientos de los profesores: las demandas del lugar de trabajo, las constricciones de la universidad en el desarrollo de las nuevas formas de llevar a cabo la docencia, y el tipo de interrelación con los colegas con los que se coordina e imparte la docencia. (citado en Badia, 2016, p. 12)

De otra parte, en la pregunta sobre los sentimientos positivos o negativos hacia la clase de didáctica, en la tabla 6 se observan los resultados obtenidos.

Tabla 6. Porcentaje de sentimientos experimentados en clase de Didáctica

Subcategoría	Semestre v %	Semestre VIII %	Semestre x %
Sentimientos positivos	57,2	63,6	53,6
Sentimientos negativos	23,8	13,6	25,0
Neutral	-	9,2	-
No respondió	19,0	13,6	21,4

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, más del 50 % de los estudiantes manifestaron tener sentimientos positivos hacia la asignatura de didáctica (motivación, inspiración, curiosidad, interés por adquirir nuevos conocimientos sobre la enseñanza, tranquilidad, gusto y experiencia agradable). Según ellos, estos sentimientos se deben al rol de un docente asumido como modelo y al logro de aprendizajes en su proceso formativo.

Contrario a lo anterior, la cátedra de Didáctica también provocó sentimientos negativos en otros estudiantes: frustración, decepción, ira, desinterés, aburrimiento, incomodidad y falta de inspiración. Según ellos, esto se debió a la relación docente-estudiante, al no cumplimiento de los objetivos del curso, a una orientación demasiado teórica o a una escasa innovación en los contenidos, es decir, a razones de índole metodológico.

Según Trigwell:

La afluencia de este tipo de sentimientos se relaciona directamente con visiones tradicionales de una disciplina en particular. Los sentimientos positivos (p.e., orgullo y motivación) están asociados con un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, y los sentimientos negativos (preocupación y vergüenza) con un enfoque de enseñanza basado en la transmisión del contenido. (citado en Badia, 2016, p. 8)

Se registró también un grupo reducido de estudiantes que asumieron una posición neutral, argumentando como principal razón la de enfrentarse a una asignatura muy teórica. Adicional a esto, especial atención merece el grupo de aquellos que no respondieron a la pregunta (19,0 %, 13,6 % y 21,4 % para los semestres quinto, octavo y décimo, respectivamente). Si bien no contestaron

esa pregunta por diferentes razones, no deja de ser llamativo que el más alto porcentaje de estos participantes se encuentren en el último semestre de su formación.

En las preguntas 17 y 18 se exploró el gusto como sentimiento hacia la didáctica general o específica, y cuál de las dos se percibía como más fácil de enseñar. La tabla 7 resume los resultados.

Tabla 7. Sentimientos de gusto hacia la didáctica general o específica

Pregunta	Semestre	General %	Específica %	Específica geografía %	Específica historia %	Ambas %	Ninguna %	NR %
17. ¿Qué didáctica le ha gustado más: la general o la específica (¿historia- geografía)?	v	9,5	14,3	42,9	-	19,0	-	14,3
	viii	18,2	13,6	36,4	9,1	13,6	-	9,1
	x	14,3	10,7	21,4	17,9	14,3	3,6	17,9
18. ¿Cuál de ellas siente que es más fácil de enseñar?	v	14,3	4,8	33,3	4,8	14,3	9,5	19,0
	viii	9,1	-	50,0	13,6	-	18,2	9,1
	x	14,3	17,9	14,3	25,0	7,1	10,7	10,7

Fuente: elaboración propia.

En estas preguntas en particular, se perciben cuatro situaciones que evidencian la aceptación por la enseñanza de la didáctica general, específica o por ambas. La primera situación muestra que el 46,9 %, de los participantes expresó gusto por la enseñanza de ambas didácticas (general y específica): “Cada una me ha gustado mucho ya que son primero muy importantes y segundo muy interesantes para el proceso de formación” (VII-15). Además declaran que dentro de la formación docente la universidad los prepara en estos dos componentes, vitales para enseñar en las aulas. La segunda situación hace referencia a que el 42,0 % de los participantes manifestó gusto por la enseñanza de la didáctica general. La justificación se sustenta en el acercamiento hacia esta y en la relevancia que tiene en el desarrollo de habilidades, destrezas y procesos de pensamiento: “he tenido mayor contacto; ha aportado para el desarrollo crítico de mi pensamiento; [...] ha potencializado y desarrollado mis habilidades y destrezas” (VI-5).

La tercera situación está relacionada con el gusto por la enseñanza de la didáctica específica con una aceptación del 38,6 %. Este sentimiento (gusto) es justificado con la posibilidad de realizar

cambios en el paradigma educativo tradicional, que se caracteriza por ser memorístico y poco reflexivo, aplicándola en contextos específicos y poniendo en práctica lo aprendido y su afinidad por el área. Dentro de estas didácticas, es mucho más notorio el gusto de enseñar didáctica de la geografía. Al respecto, en sus argumentos los participantes expresaron sentimientos de gusto desde una perspectiva tradicional o centrada en el contenido disciplinar. Respuestas como: “nos permite conocer nuestro entorno” (v-4), “es la relación del espacio en dónde vivimos con el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (III-16), “ayuda a conocer la conformación de mi territorio tanto a nivel general como específico” (VII-9), sugieren el desconocimiento de uno de los propósitos clave de la dcs. Según Pitkin, este es:

[...] la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. (citado en Pagès, 2009, p. 8)

Finalmente, la cuarta situación, no representativa (3,6%), muestra un número pequeño de estudiantes que no respondieron la pregunta.

En cuanto a cuál de ellas es más fácil de enseñar, la enseñanza de la didáctica de la geografía obtuvo los mayores porcentajes (33,0%, 50,0% y 14,3% para los semestres quinto, octavo y décimo, respectivamente). Las razones están relacionadas con el uso de diversos recursos que facilitan los aprendizajes y la posibilidad de relacionar teoría y práctica. Estos argumentos sugieren que su inclinación por la didáctica de la geografía denota la relevancia que para ellos tendría el cómo (estrategias) subordinando el para qué (enseñanza de la DCS). Como se observa en la tabla 8, más del 50,0% aceptarían enseñar la asignatura de DCS.

Tabla 8. Posibilidad de enseñar DCS

	Semestre v %	Semestre VIII %	Semestre X %
Sí	81,1	63,6	53,6
No	14,5	22,7	28,6
No respondió	4,4	13,6	17,9

Fuente: elaboración propia.

En sus justificaciones encontramos sentimientos positivos como interesante, gusto, importante y vocación hacia esta disciplina, en contraste con el 21,9% (promediando los porcentajes para los tres semestres) para quienes esto no es una opción por debido a la falta de interés por el tema o de conocimiento y experiencia para orientarla. Ahora, a medida que se avanza en el plan de estudios, disminuye el interés por enseñar la asignatura (81,1% en quinto; 63,6% en octavo y 53,6% en décimo semestre, respectivamente). Este hallazgo confirma lo encontrado en la pregunta 15 (que indaga si le gustaría en algún momento orientar una clase de didáctica), siendo las razones igualmente aplicables para ambas. Por otro lado, el 12,0% no respondió la pregunta.

La segunda parte de esta pregunta aborda las motivaciones para aceptar este llamado. Para el 28,2%, la motivación se deriva del deseo de adquirir experiencia,

mientras el 9,9% lo asumiría por formación docente, el 8,5% por profundizar en sus conocimientos sobre DCS; un 25,4% no respondió y en porcentajes menores aparecen otras motivaciones (véase tabla 9).

Tabla 9. Posibles motivos de aceptación para enseñar Didáctica

Motivaciones	Porcentaje %
Cambiar paradigmas	2,8
Cómo aprenden los estudiantes	1,4
Adquirir conocimiento	2,8
Formación docente	9,9
Orientar didáctica desde teoría-práctica	5,6
Implementar estrategias de enseñanza	4,2
Adquirir experiencia	28,2
Reto personal	2,8
Innovación didáctica	1,4
Proceso de enseñanza-aprendizaje	1,4
Profundizar los conocimientos sobre la DCS	8,5
Satisfacción personal	4,2
Seguridad	1,4
No respondió	25,4

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 10, se muestra la existencia o no de dificultades ante el reto de enseñar didáctica.

Tabla 10. Posibles dificultades en el supuesto de aceptar enseñar Didáctica

Respuesta	Semestre v %	Semestre VIII %	Semestre X %
Sí	57,1	68,2	42,9
No	23,8	9,1	21,4
No respondió	19,0	22,7	35,7

Fuente: elaboración propia.

El 56,0% (promedio obtenido de los tres porcentajes del sí) expresó sentir preocupación por la falta de fundamentación teórica recibida, de experiencia y miedo a no cumplir con las expectativas. Contrariamente, quienes manifestaron no tener preocupación (18,1%, en promedio de los tres semestres) enfatizaron que si bien existen debilidades, es factible fortalecerlas con el apoyo de fuentes bibliográficas reconocidas.

Relaciones entre concepciones sobre didáctica y sentimientos asociados

Luego de los resultados identificados, es indispensable mostrar las relaciones entre las concepciones sobre didáctica y los sentimientos que se

experimentan hacia ella. La tabla 11 muestra las relaciones entre las concepciones sobre didáctica y los sentimientos que experimentan los estudiantes hacia esta disciplina después de comparar dichas categorías.

Tabla 11. Relaciones entre concepciones de didáctica y sentimientos

Concepciones de didáctica	Sentimientos hacia la didáctica	Características de la concepción
Tradicional: 17 participantes	Sentimientos positivos: gusto, tranquilidad e interés	<ul style="list-style-type: none"> Es una herramienta pedagógica para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de contenidos. Su campo teórico proviene de la pedagogía y de la educación. El conocimiento profundo de una disciplina garantiza su correcta transmisión.
Actual-contemporánea: 16 participantes	Sentimientos negativos: disgusto, desinterés, difícil/dificultad	<ul style="list-style-type: none"> Es una disciplina que se encarga del estudio del proceso enseñanza y aprendizaje; su finalidad es generar pensamiento. La didáctica debe adaptarse a los diferentes contextos socioeducativos y debe tener en cuenta los campos disciplinares.
Híbrida: 38 participantes	Positivos: gusto y agrado Negativos: inseguridad/dificultad	<ul style="list-style-type: none"> La didáctica hace parte de la pedagogía y se enfoca hacia el diseño de instrumentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La didáctica tiene relación con otras disciplinas, entre ellas la psicología, e intenta romper viejos paradigmas.

Fuente: elaboración propia.

En el primer subgrupo, la concepción tradicional está ligada a sentimientos positivos. Esto sugiere de alguna manera que la didáctica para este grupo tiene una función instrumental y que el gusto por esta disciplina se sustentaría en la variedad de formas, recursos y materiales para su enseñanza. Por lo tanto, el indicar el qué y cómo hacerlo proporcionaría tranquilidad a estos docentes en formación. Seguir en una posición conformista sustentada en perspectivas tradicionales de la didáctica arraiga mucho más el estatismo del docente frente al aprendizaje de nuevas posibilidades que tiene el campo de la didáctica para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. En otras palabras, seguir en una posición tradicional consolidaría una actuación rápida y automática, denominada un sentido práctico del rol docente, en donde tendría cabida el sentido común como un apoyo y sustento de las rutinas y tradiciones que cada profesor desarrolla en el aula y que, como lo plantean Fuster *et al.* (2021), siguen siendo alta-

mente criticadas desde los desarrollos contemporáneos de los grupos de investigación que estudian las didácticas disciplinares y concretamente de las ciencias sociales.

Por el contrario, el segundo subgrupo tiene, al parecer, una concepción contemporánea de didáctica ligada a sentimientos negativos (no me gusta, no me interesa). Como se observa, estos estudiantes revelan que la posibilidad de enseñar la DCS genera preocupación y angustia en el ámbito profesional, por no contar con las bases teóricas suficientes para orientarla, lo que la hace una disciplina compleja y difícil para el docente novel. Estos hallazgos sugieren que las nuevas perspectivas que se proponen en una didáctica contemporánea, como reto de aprendizaje para los futuros maestros y aquellos en ejercicio, exige mayor comprensión de los desarrollos teóricos y metodológicos de esta disciplina y por ello se generan sentimientos negativos (angustia y preocupación); sin embargo, es en esos procesos de aprendizaje previos a la etapa profesional en donde

se necesitaría, en primer lugar, hacer explícitos dichos sentimientos y, en segundo, promover procesos reflexivos que faciliten el control, monitoreo y su evaluación, para lograr un aprendizaje sustentado en la seguridad y, como consecuencia, el agrado, el afecto, el gusto, el interés y el valor que debe asignársele a lo que se aprende.

Finalmente, encontramos el subgrupo conformado por aquellos participantes que mezclan elementos de las dos concepciones de didáctica mencionadas (tradicional y contemporánea) y de sentimientos positivos y negativos (gusto, agrado, incómodo y no gusto) hacia esta disciplina. Dichos resultados sugieren que la falta de claridad en la concepción posiblemente genera diversidad de sentimientos, lo que, al igual que para el primer grupo, se convierte en un llamado de atención para quienes participamos en los procesos de formación de futuros docentes, ya que deberían existir puntos de encuentro conceptual y teórico claros frente a la didáctica, su alcance e importancia para el desempeño en el aula. Igualmente, los resultados sugieren que hacer explícitos los sentimientos en un proceso de aprendizaje traería muchas ventajas en los procesos, como en el caso de la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales.

Conclusiones

Los resultados sugieren respecto a la DSC y en general a las concepciones de didáctica que tanto la combinación de perspectivas teóricas como el arraigo a la concepción tradicional siguen siendo los principales obstáculos para orientar este campo de conocimiento hacia los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos, como un espacio necesario e indispensable para la formación de los futuros docentes. Esto confirma los hallazgos de investigaciones pasadas (Giraldo *et al.*, 2021; Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2020). Esta falta de claridad en la perspectiva de la didáctica contemporánea tampoco permite incorporar los avances teóricos y metodológicos de este campo disciplinar a los procesos de formación y a la práctica posterior de los futuros docentes.

En relación con los sentimientos asociados a la didáctica, se evidencian tres aspectos relevantes. El primero que la naturaleza teórica de la didáctica general causa en los estudiantes aburrimiento, desinterés, decepción y frustración. Lo contrario sucede con la didáctica específica, en particular con la didáctica de la geografía que se considera una asignatura más práctica que teórica. Sin embargo, esta forma de verla se apoya en la variedad de recursos y métodos posibles de aplicar en su enseñanza, lo cual evidencia aún más la perspectiva instrumentalista asociada a este campo de conocimiento.

El segundo hace referencia a que los sentimientos positivos están fuertemente vinculados a una concepción tradicional de la didáctica. Quizás la aparente tranquilidad que se genera al asumir que la didáctica prescribe el quehacer del docente en el aula contradice el carácter contingente y dinámico del aula, en donde lo que se programa es solo una orientación flexible para su desempeño.

El tercer aspecto sugiere que los sentimientos negativos se vinculan con una concepción contemporánea de la didáctica. Esto coincide con estudios que se hacen para establecer relaciones entre sentimientos y enseñanza de la historia, en donde se sugiere una vez más que el desconocimiento teórico o los vacíos conceptuales generan siempre grandes inseguridades que dificultan e influyen en el desempeño del docente en el futuro. Por ello, la comunidad docente encargada de orientar la cátedra de Didáctica se debe capacitar con el fin de transitar de una concepción tradicional de la disciplina a una contemporánea y también de generar sentimientos positivos hacia esta última que, aunque difícil, se hace necesaria de impartir, pues esto permitirá enriquecer el campo disciplinar, la identidad propia y posteriormente la formación docente. Esta capacitación debería incluir ejercicios que susciten diálogo y prácticas reflexivas sobre el propio quehacer, además de compartir resultados de investigaciones como esta.

Además es recomendable complementar el estudio con fuentes de información que posibiliten

obtener más información descriptiva de los estudiantes para profundizar con mayor rigor en las concepciones y su relación con los sentimientos identificados en este estudio.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas por su participación.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jaicome, J., Martínez, R. (2017). Didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador Formación Universitaria. *Centro de Información Tecnológica La Serena*, 10(3), 81-92.
- Anta, C. (2008). Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990-2002. *redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17.
- Badia, A. (2016). *Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. Enseñando a enseñar en la Universidad*. 62-90
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-0923102-124752/libp1de6.pdf>
- Campanario, J. (2006). El factor de impacto de las revistas académicas: preguntas y respuestas. <http://www.uah.es/otrosweb/jmc>
- Duit, R. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias, un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 741-770.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

Escolar. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 8, 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuster, C., García, D. y Souto, X. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- García, G. y Ruiz, F. (2016). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de capacidades argumentativas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (nº extraordinario), 1008-1015.
- Giraldo, J., Gallego, L. y Ruiz, F. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, (54). <https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>
- González, I. (2010). Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 1-31.
- González, G. y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791001> ISSN 1900-9895
- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 597-604). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goldberg, T. y Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. En S. Metzger y L. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503-526). Wiley Blackwell.
- Jiménez Martínez, M. D. y Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.
- Hermans, H. J. M. y Hermans-Konopka, A. (eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hsieh, H. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative*

- Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hugo, D., Sanmartí, N. y Aduriz-Bravo, A. (2013). Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el Practicum. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 151-168.
- Lache, N. y Rodríguez, L. (2011). ¿Qué Función Debe Cumplir la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela? Grupo Geopaideia. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/que-funcion-debe-cumplir-la-enseñanza-de-las-ciencias-sociales-en-la-escuela.pdf>
- Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*, 69, 21-35.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Taborda-Chaurra, J. y Ruiz-Ortega, F. J. (2020). La pedagogía: una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 13-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>
- Mellado, L., Bermejo, M. L., Fajardo, M. I. y Luengo, M. R. (2013). Las emociones en las metáforas personales de futuros profesores de Ciencias, de Economía y de Psicopedagogía. En V. Mellado, L. J. Blanco, A. B. Borrachero y J. A. Cárdenas (eds.). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas* (pp. 417-438). deprofe.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149-178.
- Monereo, C., Weise, C. y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. J. Hortas, A. Dias, N. de Alba Fernández (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional* (libro 2, pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Antioquia; Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56.
- Pagès, J. y Santisteban A. (eds.). (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://dx.doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Percz, M. (2010). Las emociones en mediación. *Revista de Mediación*. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-05-04.pdf>
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9(1), 133-155.
- Ruiz-Ortega, F. J., Tamayo, O. E. y Márquez, C. (2015). A model for teaching argumentation in science class. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica, teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. McGraw-Hill.
- Villaón-Galvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-324. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.10116>

Anexo 1. Cuestionario

Apreciados colegas, este cuestionario reúne información acerca de los conceptos sobre didáctica de ciencias sociales.

El instrumento cuenta con tres sesiones:

1. Datos generales: preguntas 1-2.
2. Preguntas de orden conceptual sobre asignaturas de didáctica cursadas: preguntas 3-14.
3. Dimensión afectiva (sentimientos) hacia la asignatura de didáctica: preguntas 15-19.

Datos generales

1. Institución donde estudia
2. Semestre: Marca solo un óvalo: v VIII x

Concepciones de didáctica

Señale con una x su grado de acuerdo o desacuerdo en la escala propuesta, donde 1 representa estar en completo desacuerdo y 7 en completo acuerdo.

3. La didáctica es un saber que hace parte de la pedagogía.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

4. La didáctica tiene como su principal objeto de estudio el diseño de estrategias para la enseñanza.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

5. La finalidad de la didáctica es la enseñanza de conceptos y teorías.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

6. El aprendizaje no es un objeto de estudio de la didáctica.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

7. La evaluación de los saberes hace parte fundamental de la didáctica.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

8. Lo más importante para enseñar bien una disciplina es conocerla a profundidad.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

9. La didáctica se refiere fundamentalmente a conocimientos acerca de cómo enseñar mejor.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

10. Una buena didáctica implica una buena enseñanza.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

11. Las teorías que se aplican en la didáctica provienen de la pedagogía y de la educación.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

12. La didáctica estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

13. La didáctica es independiente de los campos disciplinares que se enseñan en las aulas de clase.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

14. Las problemáticas del aprendizaje de los estudiantes en el aula es un asunto que se resuelve desde la aplicación de los desarrollos teóricos obtenidos en la psicología.

* Marca solo un óvalo: 1 2 3 4 5 6 7

Razones que apoyan su respuesta * (al menos dos)

15. Le gustaría orientar en algún momento un curso sobre didáctica. Sí __No__ Justifique

16. ¿Qué sentimientos experimentó en clase de didáctica? ¿Por qué?

17. ¿Qué didáctica le gustó más: general o específica (de la historia, de la geografía) _____
¿Por qué?

18. ¿Cuál de ellas siente que es más fácil de enseñar? _____
¿Por qué?

19. Supongamos que lo contratan en esta u otra Universidad para enseñar la asignatura didáctica de las ciencias sociales:

a. ¿Aceptaría? Sí _____ No _____ ¿Por qué?

b. Si usted acepta, ¿qué sería lo más motivante dentro de esta experiencia?

c. Si usted acepta, ¿tendría alguna preocupación? ¿Cuál sería esa preocupación? Sí__No__ Explique.

Educación y hegemonía: la instrucción pública en la Gran Colombia*

**Education and
Hegemony:**
Public Instruction in
Gran Colombia

**Educação e
hegemonia:**
a instrução pública na
Grande Colômbia

Juan Carlos Chaparro-Rodríguez** 



Para citar este artículo

Chaparro-Rodríguez, J. C. (2024). Educación y hegemonía: la instrucción pública en la Gran Colombia. *Folios*, (59), 55-69. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16440>

Artículo recibido
06 • 04 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Este artículo es resultado del proyecto titulado “El Estado y la educación disciplinaria. Colombia, 1810-1853”, que el autor desarrolla de manera independiente.

** Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesor de planta, Universidad del Tolima. Integrante del Grupo de Investigaciones históricas sobre educación e identidad nacional, adscrito a Colciencias.

Correo electrónico: jcchaparror@ut.edu.co

Resumen

Este artículo describe el proceso de creación e institucionalización de la educación durante la época de la Gran Colombia (1819-1831) y, para tal efecto, argumenta que, a propósito del desafío de formar y legitimar la nueva institucionalidad política nacional, los dirigentes de dicha empresa, obrando en calidad de gobernantes, legisladores, magistrados, jueces, clérigos y publicistas (redactores de periódicos), procuraron que la instrucción pública no solo fuera un medio para *alfabetizar* a la población, sino que, amparándose en la necesidad de realizar los objetivos políticos antedichos, y en razón de sus propios intereses, convicciones y posición social, hicieron que aquella funcionara como un recurso para imponer y mantener su *hegemonía*. Así, el propósito de este texto es auscultar cómo procedieron en esas materias y ponderar el alcance de su obra.

Palabras clave

Colombia; Nueva Granada; educación; control social; dominación

Abstract

This article describes the process of creation and institutionalization of education during the era of the Gran Colombia (1819-1831), and to this end, it argues that, in light of the challenge to shape and legitimize the new national political institution, the leaders of this undertaking, acting as governors, legislators, magistrates, judges, clergy, and publicists (newspaper editors), not only sought to use public instruction as a means to alphabetize the population, but also, leveraging the need to achieve the aforementioned political objectives and driven by their own interests, convictions, and social positions, they made this function as a resource to impose and maintain their hegemony. Thus, the aim of this text is to delve into their approach in these matters and assess the scope of their work.

Keywords

Colombia; Gran Colombia; education; social control; domination

Resumo

Este artigo descreve o processo de criação e institucionalização da educação durante a época da Gran Colômbia (1819-1831) e, para isso, argumenta que, diante do desafio de formar e legitimar a nova institucionalidade política nacional, os líderes da referida empresa, na qualidade de governadores, legisladores, magistrados, juízes, clérigos e publicitários (editores de jornais), não só procuraram fazer da instrução pública um meio de alfabetizar a população, como também, refugiando-se na necessidade de concretização dos referidos objetivos políticos, e devido aos seus próprios interesses, convicções e posição social, fizeram dela um recurso para impor e manter a sua hegemonia. Dessa forma, o objetivo deste texto é auscultar como eles procederam nessas questões e ponderar sobre o alcance de seu trabalho.

Palavras-chave

Colômbia; Nueva Granada; educação; controle social; dominação

Introducción

Aunque no ha sido un tema predominante entre los historiadores que han estudiado los diversos procesos políticos, sociales e institucionales que se generaron y fomentaron en Colombia durante la primera mitad del siglo XIX, durante los últimos años la educación ha ido constituyéndose en uno de los más llamativos objetos de estudio en el que varios investigadores e investigadoras han centrado su atención. A más de mencionar algunos aspectos relacionados con el contexto político de la época y de destacar la finalidad alfabetizadora con que aquella se implementó, las autoras y los autores de esos estudios elaboraron valiosos análisis acerca de las reformas universitarias que se fomentaron en el país durante la primera mitad del siglo XIX (Ahern, 1991; Lane, 1970). Abordaron también la intención y el deseo que gobernantes, legisladores, padres de familia y opinadores expresaron sobre la necesidad de formar a los jóvenes en saberes prácticos y aplicados (Safford, 1989); la manera como se llevó a cabo la transición de la educación doméstica a la educación pública (García, 2007); los principios jurídicos y los fundamentos pedagógicos en los que se sustentó esa empresa (Zuluaga, 1984); las vicisitudes políticas, institucionales y estructurales que determinaron el alcance de dicha obra (Jaramillo, 1989); las adversidades y carencias fiscales y humanas que acompañaron la implementación de la instrucción pública en algunas de las provincias que conformaban la república (Acevedo, 2017; Prado, 2018), y el carácter e importancia que adquirieron las escuelas, colegios y universidades que se crearon durante esa época en Colombia (Pita, 2017).

A tal efecto, y siendo asunto de especial relevancia dado el contexto histórico y político en el que esta empresa se inscribió, con la realización de este artículo pretendemos abordar y escrutar un aspecto marginalmente tratado en algunos de esos estudios y omitido en otros de ellos, esto es, la intención que tuvieron los gobernantes, legisladores, prelados y demás autoridades colombianas en cuanto a hacer de la educación un medio para legitimar el *naciente*

orden político e institucional y, concomitantemente, de usarla como una herramienta para construir e imponer sus particulares criterios, valores y visiones de mundo sobre los demás integrantes de esa disímil sociedad a la cual, aquellos mismos, pretendieron moldear como *nación*.

A tal efecto, e inquiriendo tanto por la manera en que esos hombres actuaron como por los recursos simbólicos y discursivos que usaron para acometer su objetivo, no solo hemos contextualizado y analizado las determinaciones jurídicas y políticas que aquellos profirieron con respecto a la educación durante la década de 1820, sino que, a la luz de la categoría de *hegemonía*, examinamos cómo, de acuerdo con sus propias opiniones, acciones y propuestas, los mentores y regentes de esa empresa, obrando junto con otros tantos hombres públicos que fungían como los “intelectuales” de ese nuevo orden (clérigos, abogados, profesores, editores de prensa, etc.) elaboraron un sofisticado universo de discursos retóricos en virtud de los cuales dictaminaron cuál debía ser la finalidad de la educación e impusieron, o cuando menos trataron de imponer, su visión de mundo y mantener un *statu quo* social y cultural favorable a su condición y a sus intereses de clase dirigente.

Un sistema de educación para la naciente república

Aunque la creación de un sistema de educación había empezado a ser discutido y planteado en las constituciones políticas que se redactaron y promulgaron en casi todas las provincias neogranadinas desde los primeros años de la década de 1810 a propósito de la formación de los estados que se erigieron en Cundinamarca, Antioquia, Cartagena, Tunja, Cauca, Neiva y Mariquita (Uribe, 1977), el tema no fue considerado de manera orgánica, sistemática y sustancial sino hasta 1819 cuando los independentistas volvieron a ganar terreno en su propósito de romper definitivamente su vínculo con España, y especialmente desde 1821 cuando los integrantes del Congreso Constituyente y Legislativo de la naciente república de Colombia lo incluyeron en sus agendas, debates y proposiciones.

Con la convicción de que “la educación e instrucción pública [eran] el principio más seguro de la felicidad de los pueblos” (*Gazeta de Santafé de Bogotá*, 10 de octubre de 1819, p. 1), esos hombres no solo emitieron sus opiniones y decisiones sobre un vasto e importante cúmulo de asuntos relacionados con el andamiaje político e institucional que debía tener el nuevo estado, con las fuentes de donde debían emanar las rentas públicas, con la manera en que debía efectuarse la abolición de la esclavitud, con las garantías que debía otorgar el Estado para que los ciudadanos tuvieran libertad de prensa y opinión, sino que debatieron y legislaron sobre la manera y los propósitos con que debía fomentarse el sistema de educación en un país cuya población, llamada a convertirse en *nación*, carecía de todo cuanto se requería para lograr ese objetivo (Restrepo, 1996; Uprimny, 2010).

Tanto por sus fines como por sus medios, la discusión sobre el tema fue suscitando toda clase de proposiciones. Que se formara un reglamento mediante el cual se determinara todo lo relacionado con los exámenes que debían aplicárseles a las personas que aspiraran a ser nombradas como profesores; que se obligara a los padres de familia a enviar a sus hijos a las escuelas so pena de ser multados por no hacerlo; que se tuviera alguna consideración con padres que vivían en los alejados campos ya que seguramente no podrían enviar a sus hijos a las escuelas; que los maestros quedaran obligados a realizar las clases siguiendo los lineamientos dados por la ley; que, por demás, se obligara a instruir a los niños en ejercicios militares; que los conventos que tuvieran menos de ocho frailes fueran definitivamente suprimidos para usarlos como escuelas, o que esos conventos fueran respetados por ser propiedad de la Iglesia, fueron, en conjunto, algunas de las discusiones y propuestas que los diputados hicieron a propósito del fecundo debate que se generó sobre el tema (*Actas del Congreso de Cúcuta de 1821*; tomo II).

Correlativamente, y en razón de la discusión que se suscitó en torno al proyecto de ley que la Comisión de Educación (creada por ese mismo

Congreso constitucional en 1821) elaboró con el fin de sentar los lineamientos generales del sistema de educación, lo primero que se puso de manifiesto fue que el déficit de maestros era casi absoluto en todo el país; que aun cuando se quisiera nombrar en tales cargos a quienes supieran leer y escribir, ello no era suficiente, pues estos, si acaso, alcanzarían a cubrir la demanda de profesores en unas poquísimas localidades de provincia; que el naciente Estado no tenía los recursos suficientes para adelantar tamaña obra; que ante tal situación, lo conveniente y necesario era echar mano de los recursos que se obtuvieran por la venta o arriendo de los resguardos indígenas, o que los pueblos, las llamadas Sociedades de Amigos del País y los padres de familia contribuyeran directamente con los gastos que ese ramo demandaba (*Actas del Congreso*; tomo II).

Pero siendo la educación un asunto de tan delicada y grande importancia, su abordaje no se agotó en las cuestiones antedichas. Contrariando a quienes propusieron que la educación fuera regentada por la Iglesia, varios congresistas expusieron y defendieron la idea de que aquella debía ser una empresa eminentemente laica y de responsabilidad exclusiva del Estado. Sus argumentos, tan categóricos como polémicos, hicieron sacudir los cimientos del recinto en donde se reunió el Congreso, pues no solamente defendieron la idea de estructurar e instituir un sistema de educación genuinamente republicano, sino que atacaron abierta y mordazmente a la curia.

Si el objetivo fundamental de la educación habría de consistir en ilustrar a los niñas, niñas y jóvenes, y si uno de los desafíos del naciente Estado era imponer su poder soberano sobre todos los ciudadanos y sobre toda otra institución —a la Iglesia, dijeron varios diputados—, no solamente había que subordinarla a la autoridad estatal, sino que había que proscribir su injerencia en la educación, por cuanto su esencia era el dogmatismo y no el conocimiento y sus integrantes se distinguían más por su perversión y venalidad que por su formación moral e intelectual. Según lo expuso uno de ellos, el congresista Diego Fernando Gómez, al otorgarle a la Iglesia la facultad de crear y dirigir escuelas

no solo se retrogradaba el mandato jurídico que el Gobierno tenía para suprimir conventos a fin de convertirlos en escuelas, sino que “se correría el grave riesgo de exponer a los niños a las groseras y repugnantes manías que los frailes tenían por costumbre” (*Actas del Congreso*, tomo II, p. 57). Que a las monjas se les confiara la educación de las niñas, agregó el diputado José Manuel Restrepo, era un asunto tan inconveniente como perjudicial, pues la experiencia enseñaba que allí, en vez de aprender, adquirirían más resabios que cuando se las educaba en sus casas (*Actas del Congreso*, tomo II).

Virulento fue el tono que adquirieron esas discusiones y proposiciones, y a su efecto el Congreso terminó dictaminando las leyes, los decretos y las ordenanzas que habrían de regular y regir todo el sistema de educación del país. Siendo una manifiesta preocupación expresada desde distintos lugares (*Gazeta de la ciudad de Bogotá*, 29 de julio de 1821, p. 4), y argumentando que el establecimiento del sistema educativo era absolutamente necesario para difundir las luces entre todas las clases de la sociedad de modo que estas pudieran conocer sus derechos y obligaciones, los autores de dicho proyecto propusieron que en cada provincia debía establecerse un colegio o casa de educación; que allí donde pudieran financiarse, debían crearse e impartirse cátedras de derecho civil, patrio, canónico, natural y de gentes, lo mismo que una cátedra de teología dogmática. En correspondencia con esos objetivos, el Gobierno crearía el plan de estudios que debía seguirse en todas las instituciones de educación; fomentaría el estudio de la agricultura, el comercio, la minería y las ciencias militares, y procuraría que en todos los conventos de monjas que hubiera en el país se crearan escuelas para la formación de las niñas (*Actas del Congreso*, tomo II).

Con base en las propuestas hechas por la mentada comisión, el Congreso redactó y emitió una “ley de educación” (*Gazeta de la ciudad de Bogotá*, 7 de octubre de 1821, p. 1), y ulteriormente fijó las reglamentaciones que se requerían para darle efectivo cumplimiento (*Gazeta de la ciudad de Bogotá*, 21 de octubre de 1821, p. 1). Empeñados en que

ese proyecto se materializara prontamente, tanto el vicepresidente Francisco de Paula Santander y sus colaboradores, como los gobernadores de provincia a quienes fue encargada la tarea de erigir escuelas en sus respectivas jurisdicciones, obraron para que el sistema de educación empezara a tomar una forma cada vez más definida. Según informaciones oficiales emitidas tanto por su despacho como por las autoridades provinciales, la fundación de escuelas y colegios proliferó rápidamente en distintos lugares del país, haciendo que este empezara a constituirse en tierra fértil para la germinación de los principios que habrían de forjar la virtud moral y la conciencia patriótica que los niños, niñas y jóvenes debían cultivar para bien propio y de la naciente república (Acevedo, 2017).

De acuerdo con el informe emitido por el secretario del interior, hacia 1823 el país ya contaba con 52 escuelas lancasterianas (inspiradas en el método creado por el educador inglés Joseph Lancaster) y con 434 escuelas de enseñanza primaria tradicional (aquellas que se habían organizado a usanza y tutela de la Iglesia) en donde se educaban más de veinte mil aprendices, fundamentalmente niños y jóvenes no obstante que por ley debían crearse escuelas para niñas en los antiguos conventos. La obra continuó complementándose y fortaleciéndose con la creación de nuevos centros de educación y con las diversas directrices emitidas por el Gobierno nacional con el fin de que las autoridades provinciales y locales, con la participación de los propios padres de familia, se hicieran responsables de la creación y financiación de escuelas, y de que acogieran los términos en virtud de los cuales estas debían orientar la formación de los aprendices (Bushnell, 1985; Zuluaga, 1984).

Como expresión de la manifiesta determinación que asumieron con respecto a la creación y regulación del sistema de educación que debía tener la república, en 1826 los integrantes del Congreso de la República expidieron la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública en virtud de la cual se buscó regular y orientar todo lo concerniente a la organización, dirección, financiación, aprovisionamiento, infraestructuras y funcionamiento

general de toda esa vasta empresa. Estructurándola en 12 capítulos y 75 artículos, los autores de dicha ley destacaron la correlación que se tejía entre educación, prosperidad material, moral pública y florecimiento de las artes y las ciencias, y en consecuencia dictaminaron, o mejor aún, reafirmaron la disposición ya hecha por los constituyentes de 1821 respecto de la gratuidad de la educación pública y la obligatoriedad que le asistía al Estado colombiano de brindar una “instrucción y enseñanza pública proporcionada a la necesidad que [tenían] los diferentes ciudadanos de adquirir mayores o menores conocimientos útiles, conforme a su talento, inclinación y destino” (*Colección de leyes*, p. 296). A más de buscar los mecanismos de financiación, la creación de nuevas y más escuelas de formación elemental y de primeras letras, lo mismo que la creación de colegios y universidades en las provincias, fue una de las responsabilidades que se le asignó cumplir al Gobierno nacional (López, 1990).

Jubiloso fue el tono con que los comentaristas de esa obra celebraron la cada vez más definida formación del sistema de educación que estaba forjándose e implementándose en el país. Según lo expresó el jurista Félix Restrepo, de tan magna obra podía gloriarse la sociedad colombiana, pues “nada [había] más importante al bien de la sociedad que el establecimiento de colegios y cuerpos literarios, donde se [instruía] a la juventud en el estudio de las ciencias, de las artes y de las bellas letras” (*Gaceta de Colombia*, 21 de agosto de 1825, p. 3).

Pero el regocijo expresado por los mentores de esa empresa no obedeció únicamente al hecho de que la juventud colombiana pudiera ser instruida en esos específicos saberes. Dado que dicha empresa no solo estaba desarrollándose en simultaneidad con la propia formación del Estado, del nuevo régimen político y de la *nación*, sino que estaba siendo forjada y regentada por una clase dirigente que procuraba mantener el mayor control posible sobre una sociedad que parecía tan díscola como desorientada en razón de la traumática manera como se había producido la transición del régimen colonial-monárquico al régimen republicano y,

sobre todo, en virtud de la insondable desestructuración social, económica e institucional que había dejado la guerra de independencia, los regentes de esa vasta empresa reafirmaron la idea de que la educación debía servir tanto para acometer ese objetivo, como para inculcarles a la niñez y la juventud el carácter y la naturaleza de la nueva realidad política e institucional en la que ahora se hallaban, a fin de que, comprendiéndola, se formaran, según lo indica Franz Hensel (2006), como los virtuosos sujetos que la república necesitaba para constituirse como tal. Dicho en otras palabras, en aquel momento su intención fue hacer de la instrucción pública un mecanismo tanto para la legitimación de ese nuevo orden, como para congregarse en torno a él a esa heterogénea y dispersa población a la cual pretendían aglutinar en un solo cuerpo político llamado *nación colombiana*. Pero, ¿cómo obraron a fin de lograr este objetivo?

Una educación para legitimar el nuevo orden

En efecto, según las opiniones proferidas tanto por los regentes del nuevo orden político-estatal como por otros tantos hombres públicos (abogados, funcionarios, profesores, clérigos y editores de periódicos) que, gracias a los conocimientos, saberes, labores y posiciones sociales y burocráticas que detentaban, fungían como una especie de “intelectuales” legitimadores del nuevo orden político y como modeladores y propagandistas de la cultura y del universo de valores que se buscaba imponerle a la sociedad colombiana,¹ la educación no solo debía servir para enseñarles a los niños, niñas y jóvenes colombianos a leer, escribir y usar las cuatro operaciones básicas de la aritmética, deseando que con ello forjaran su intelecto y con base en esto pudieran, en su momento, contribuir a engrandecer y hacer prosperar su patria (Safford, 1989). Al efecto, y según sus consideraciones, aquella también debía servir como vehículo para instruir a los ciudadanos desde su más temprana edad en el conocimiento de la naturaleza, el carácter y organización del nuevo

1 Sobre la noción de *intelectual*, véase Gramsci (2009).

orden político republicano y, correlativamente, para construir la necesaria identidad nacional que debía forjarse entre una población que, como lo expresó Bolívar en diversas ocasiones, se caracterizaba por su irreductible dispersión territorial y por su insondable heterogeneidad racial, social y cultural (Jaramillo, 2002).

Obrar para consumir esos objetivos fue, pues, la tarea que los regentes del nuevo orden trazaron desde aquel momento, persuadidos de que a través de la instrucción pública no solo lograrían hacerlo, sino que, concomitantemente, podrían imponerle a esa dispersa población el universo de valores, concepciones y visiones de mundo que aquellos cultivaban. En síntesis, su propósito consistía en tratar de congregarse a las heterogéneas poblaciones con el fin de imponerles no solo un nuevo orden político e institucional, sino un nuevo universo cultural que, a su vez, sería expresión y mecanismo de su *hegemonía*, entendida esta, según lo planteado por el filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), como la intención y capacidad que una persona o grupo de personas tienen para someter a otras, no solo, y quizá no tanto, por virtud de su fuerza física (generalmente traducida en violencia) ni exclusivamente por su poder económico, sino por su habilidad para persuadirlas y convencerlas (mediante la difusión hecha a través de la educación, la religión y los medios de comunicación) sobre la validez, pertinencia y necesidad de que adopten su particular universo de valores, creencias y mandatos cual si se tratara de los suyos propios, y de esta manera subordinarlas (Portelli, 1972).²

Dicho objetivo, como lo indicó la historiadora María Teresa Uribe (2019), no era totalmente nuevo. La intención de congregarse a las poblaciones como una sola y única comunidad política había sido una de las anheladas, pero esquivas, empresas en la que desde un comienzo algunos de los independentistas

neogranadinos (especialmente Antonio Nariño) (y también los independentistas venezolanos, entre los cuales estaba Bolívar) habían comprometido y empeñado sus esfuerzos desde el momento en que declararon la ruptura del tricentenario vínculo que había mantenido a sus pueblos subordinados a la Corona española. Ante la carencia de un antepasado histórico, cultural, social y político común que sirviera para labrar una básica y esencial noción de identidad nacional, y persuadidos de la ineludible necesidad de forjar una conciencia de identidad política y territorial propias en virtud de las cuales se sustentaran las nuevas comunidades políticas llamadas “Nueva Granada” y “Venezuela”, los hombres que lideraron dichos procesos procedieron en esa materia mediante la invención y puesta en circulación de una sofisticada retórica política y patriótica que en un principio se fundamentó en la *oposición a todo lo español*, esperando que de este modo los ciudadanos neogranadinos y venezolanos se reconocieran justamente como eso, como *ciudadanos* pertenecientes a esas nuevas comunidades políticas, y no como genéricamente “americanos” y menos aún como “súbditos de españoles”.

Su determinación había sido más que manifiesta, pero esa elusiva empresa no prosperó en aquel preciso momento dadas las vicisitudes políticas y bélicas que siguieron, pero, paradójicamente, fueron estas mismas vicisitudes las que contribuyeron a que ese cometido se avivara y reforzara entre los dirigentes políticos de ambos países que desde 1819 se dispusieron a formar una nueva república, la República de Colombia. Desde aquel momento, con y tras las calamidades que la devastadora guerra de independencia generó, ya no se invocó solamente el “mito de los trescientos años de usurpación española” que los líderes de la emancipación habían creado y divulgado en un primer momento, sino que a él se agregó el discurso de “la sangre derramada por la libertad”, esto es, la vindicación de la idea de que tanto el sacrificio como el heroísmo del “ciudadano en armas” habrían de servir para forjar esa necesaria unidad e identidad nacional, lo mismo que el cimiento del orden republicano que, a tal efecto, debían ser divulgados por todos los medios posibles,

2 En relación con este mismo asunto, el citado filósofo también aludió a la idea de *contrahegemonía* para referirse a la capacidad y a las acciones de resistencia y respuesta que interponen los individuos que son objeto de la dominación; todo lo cual muestra que ni la dominación ni la hegemonía son siempre absolutas ni incontestables.

siendo la educación uno de ellos. Persuadidos de la necesidad de legitimar el naciente orden republicano, de formar al ciudadano que ese nuevo orden requería, de cambiar las vetustas costumbres de un pueblo que aún pensaba como vasallo y de unificar y congregarlo como en solo cuerpo, *la nación*, los regentes del naciente Estado asumieron que esa vasta empresa tenía que consumarse a través de la instrucción pública (Uribe, 2019).

La tarea no se hizo esperar. A más de las citadas determinaciones que el Congreso de la República expidió con el ánimo de organizar la instrucción pública, en lo sucesivo tanto el Gobierno como esa misma corporación fueron tomando medidas adicionales para consumir sus objetivos. Esto, ciertamente, fue lo que se puso de presente con la creación y expedición del *Catecismo político arreglado a la Constitución política de Colombia para el uso de las escuelas de primeras letras*, elaborado por don José Grau en 1824 y publicado por orden del Gobierno de Colombia en 1824, en el cual se dictaminó qué, cómo y con qué propósitos debía fomentarse la instrucción pública en el país, y especialmente en lo referente a la instrucción sobre el nuevo orden político-institucional. A juicio de su autor, esta era una de las ineludibles tareas que debían efectuarse, pues resultaba preocupante que los jóvenes no estuvieran instruidos “en los principios fundamentales de nuestras instituciones políticas, que oyéndolos comúnmente hablar de independencia, patria, gobierno, leyes, libertar, etc. no saben ni aun la sola definición de estas voces” (Grau, 1824, p. 2).

En tal virtud, y según el temario con que el autor estructuró su *Catecismo*, los destinatarios de este debían instruirse en todo lo relacionado con la división política y administrativa de la república, lo cual incluía el nombre de los tres departamentos con todas sus provincias, sus capitales, su respectiva cantidad de población y el número de senadores y representantes a que cada una de ellas tenía derecho. Las “épocas célebres”, iniciando con la creación del mundo, pasando por la fundación de Roma, la encarnación de Jesucristo, el descubrimiento de América, y llegando hasta la independencia, la creación de congresos constituyentes y la

consumación de las grandes batallas con que se signó la ruptura con España, constituían el segundo de los capítulos en los que los jóvenes colombianos debían ser instruidos.

La estructurada explicación de lo que era una constitución política, y especialmente la que recién se había sancionado en el país, fue el siguiente tema que Grau incorporó en su texto, y a dicho capítulo agregó lo correspondiente a la *nación colombiana*; cuestión especialmente llamativa, pues además de indicar que aquella se componía por el total de todos los hombres *libres* nacidos en el territorio colombiano, dicha nación debía ser asimilada con el concepto de *república*, y más precisamente con el de *república soberana, libre e independiente* cuyo culto oficial era la religión católica, apostólica y romana, la cual se practicaba con el ánimo de conservar las buenas costumbres y hacer virtuosos a todos los individuos. A la pregunta de por qué se elegía y practicaba esta religión y por qué se excluía a todas las demás, el autor del *Catecismo* respondía enfáticamente que esto se debía a que “ella ha sido la de nuestros mayores; porque se está íntimamente convencido de su verdad, y por convenir al bien y concordia del Estado” (Grau, 1824, p. 8).

En cuanto al reconocimiento y garantía de las libertades políticas y civiles, el *Catecismo*, interpretando lo establecido en la Constitución nacional, enfatizaba en el derecho que se tenía a disfrutar de aquellas, pero sobre todo a la obligación de no sobrepasarse en su ejercicio, destacando que a dicha obligación también estaban sometidas las autoridades. A este mismo respecto, clara fue la distinción que el autor estableció entre independencia y libertad. Mientras que por la primera debía entenderse la no sujeción de una nación a otra, por la segunda debía asumirse la no sujeción de una nación a la arbitrariedad de uno o de varios hombres. Mismas y sofisticadas explicaciones merecieron por parte del autor las nociones de igualdad, propiedad y ley, a cuyo tenor enfatizó en que la primera debía entenderse en términos jurídicos, la segunda como un derecho que el Estado debía garantizar y proteger, y la tercera como las normas de diverso orden, establecidas para garantizar la convivencia. La seguridad

fue planteada como el concurso y el esfuerzo que todos los ciudadanos debían hacer con apego a la ley para garantizar sus propios derechos (Grau, 1824).

La explicación tanto de la naturaleza, composición y misión de cada una de las ramas del poder público del Estado como de los procedimientos de elección de las autoridades que debían ser escogidas electoralmente también fueron objeto de explicación por parte de Grau; y a esto, interpretando lo que la Constitución nacional había establecido, anejó su concepto sobre las obligaciones que les correspondía cumplir a los colombianos. Al efecto, el *Catecismo*, ideado para que los jóvenes se instruyeran en todos los aspectos de la vida pública, fue enfático al destacar que cada uno de aquellos estaba llamado, o mejor decir, obligado a

[...] amar a su patria, ser justo y benéfico, vivir sometido a la constitución, obedecer las leyes, respetar las autoridades que son sus órganos, contribuir en proporción a los gastos públicos, y estar pronto en todo tiempo a servir y defender la patria, haciéndole el sacrificio de sus bienes. (Grau, 1824, p. 13)

Pero a más de instruir a los jóvenes aprendices sobre todos los aspectos antes señalados, dicha instrucción debía llevarse a cabo con el propósito y la convicción de que por esa vía se lograría formarlos y convencerlos de que la república no solo era la mejor forma de gobierno y de organización política a la que ellos y todo ciudadano podían aspirar, sino que, era de esa manera como tenía que procederse para legitimar todo ese andamiaje político e institucional que estaba erigiéndose bajo el nombre de República de Colombia. Apelar a los más íntimos sentimientos con el fin de despertar el amor a la patria era, pues, la misión fundamental que debían desarrollar y perseguir cada uno de los maestros en sus respectivas escuelas. A la pregunta sobre qué era la patria, el *Catecismo* respondía: “es aquel estado de asociación que protege nuestros derechos naturales de libertad, igualdad, propiedad y seguridad con leyes justas y equitativas, y con las fuerzas reunidas de todos los particulares” (p. 53); a la pregunta acerca del “amor a la patria”, contestaba que este era “el amor

a ese estado de asociación”, y a la pregunta sobre quién era un patriota, Grau respondía de manera decidida: “es el ciudadano poseído de aquel amor para con un estado semejante de asociación. El amor a la patria o el patriotismo es una de las virtudes más dignas que pueden distinguir a un ciudadano” (Grau, 1824, pp. 53-54).

Pero si de despertar ese ánimo patriótico se trataba, nada más decidido que lo que el autor anotó en las últimas páginas de su citado texto. Después de haber visto conculcados sus derechos naturales durante trescientos años; después de haber sido condenados a vivir en un país, pero no en una patria propia; después de haber sido ahogados en la ignorancia y la ignominia por la arbitrariedad española; después de haber sido despojados de los frutos de su propio trabajo y esfuerzo, y después de haber derramado su propia sangre para conseguir su independencia y su libertad, los colombianos debían gloriarse de tener, por fin, una patria propia; una patria por la que ahora debían estar dispuestos a entregar su vida. Pero ¿por qué era dulce y glorioso morir por esa patria? La respuesta a esa trascendental pregunta no podía ser menos persuasiva y emotiva que las respuestas dadas a los demás interrogantes planteados en el *Catecismo*:

Es dulce, porque morir por la patria es morir por nuestra propia defensa, es glorioso; 1° porque damos a entender que apreciamos la dignidad del hombre; 2° porque morimos por la defensa de nuestros hermanos, por nuestros hijos y por nuestras mujeres; en todo lo cual al mismo tiempo que cumplimos con un sagrado deber, manifestamos un rasgo de generosidad, y nobleza de corazón; nos hacemos acreedores a que los demás honren por todos los siglos nuestra memoria, y a que tengamos la justa recompensa de quienes hacen respetar la justicia, los derechos y la alta dignidad del hombre. (Grau, 1824, pp. 55-56)

Difundir los más altos y preciados *valores patrios* en virtud de los cuales los aprendices y la sociedad toda debían persuadirse de que ahora tenían una patria propia a la cual pertenecían y un Estado al cual debían someterse y obedecer fue la misión y divisa fundamental que los regentes del nuevo orden

empezaron a asignarle a la instrucción pública y al sistema de educación del país. Esta concepción sobre la finalidad de la educación, ilustrativamente analizada por Pierre Bourdieu a propósito del papel que ella desempeñó en la creación y difusión de la conciencia estatal nacional europea (Bourdieu, 1997) fue asunto que, en general, los gobernantes, legisladores, magistrados y generadores de opinión colombianos expresaron con vehemencia durante aquellos años, convencidos, o cuando menos persuadidos, de que así se podía legitimar ese nuevo orden, pero también forjar, difundir y expandir el andamiaje simbólico y cultural que tanto *la república* como *la nación* requerían para constituirse y afirmarse como tal.

Amplia y elocuente fue la *propaganda política, patriótica, cívica y religiosa* que esos hombres crearon y difundieron desde que declararon la independencia (Garrido, 2009), y con mucha más vehemencia desde que esta se consumó a comienzos de la década de 1820, con el fin de que todos los ciudadanos incorporaran y obedecieran sus mandatos, y que lo hicieran bajo la convicción de que así podrían mostrar su talante de buenos y auténticos *patriotas, ciudadanos y cristianos*. Ser un buen y auténtico patriota, ciudadano y cristiano, decían, era “servir a su país sin ambición ni viles intereses, tanto en la fortuna como en la adversidad [...]; cumplir fielmente sus obligaciones, [ser] obediente a las autoridades [...] y sumiso a las leyes” (*El Patriota*, 26 de febrero de 1823, p. 3). A tal efecto, los directores y maestros de escuelas debían obrar para difundir y afirmar ese mensaje; lo propio debían hacer todos los hombres ilustrados del país, empezando por los sacerdotes, a los cuales les correspondía trabajar arduamente para “instruir a los súbditos a ser obedientes y sumisos a las potestades que los [gobernaban]” (*El Atalaya*, 1824, pp. 5-6),³ y de esa misma manera debían actuar los padres de familia de modo que, haciendo suyos esos principios, propósitos y mandatos, lograran inculcarles a sus hijos el amor a la patria y la irrecusable obediencia a las

3 Sin fecha exacta de publicación.

autoridades (*El Huerfanito Bogotano*, 8 de abril de 1826, pp. 1-2).

Concebida en estos términos, la empresa educativa no debía entonces circunscribir sus objetivos a la alfabetización de la niñez y la juventud, sino que, considerando los enunciados propósitos trazados por los mentores y regentes de todo el andamiaje político e institucional que estaba constituyéndose, también debía ampliar sus escenarios de acción para difundir y generalizar ese patriótico mensaje. Ya no solo las aulas y los claustros debían obrar con tal fin; también el hogar, la Iglesia, la prensa y todas las instancias del Estado debían trabajar con el propósito de persuadir, convencer y hasta obligar a los destinatarios de su mensaje sobre la necesidad de guardar obediencia y sumisión frente a las autoridades, las leyes y las instituciones. De ese modo, los delineadores, ejecutores y panegiristas de todo ese proyecto político-cultural reafirmaron, una vez más, que la educación tenía que ser un instrumento para formar la moral y la virtud republicana, pero también una herramienta para construir y afirmar *la hegemonía* que ellos mismos estaban pretendiendo crear, instaurar y mantener sobre la sociedad colombiana, presumiéndose forjadores, regentes y guardianes del orden político y social.

Esa pretensión, puesta de presente tanto en las leyes y medidas que aquellos habían estado tomando y expidiendo, como en los discursos que crearon y difundieron con el ánimo de imponer su propio y particular universo de valores, principios y visiones de mundo, se expresó de manera mucho más abierta y vigorosa a propósito de las vicisitudes y rivalidades políticas que esos mismos hombres fueron incubando y desplegando durante aquellos años en torno a las enconadas disputas que tejieron por el control del Estado y, precisamente, por la imposición de sus particulares pareceres políticos, ideológicos, sociales y culturales. Pero ¿cuáles fueron esas vicisitudes, de dónde surgieron esas rivalidades y de qué manera ellas tuvieron su correlato en las discusiones que se tejieron en aquel momento sobre la educación?

Una educación para moralizar a la sociedad y reafirmar la imposición de la hegemonía

Pues bien, aunque la necesidad de legitimar el nuevo orden político e institucional republicano que se había instaurado recientemente en Colombia había persuadido a sus formadores y regentes sobre la necesidad de crear un sistema de educación pretendidamente laico y liberal que contribuyera a consumir ese objetivo, los abigarrados hechos políticos acaecidos en el país desde 1828 obraron, y con mucha fuerza, para reafirmar esa intención pero bajo otros paradigmas, esto es, bajo la idea de que la pervivencia de la república requería de una reforma del sistema educativo, y específicamente de los valores que la instrucción pública debía incorporar y difundir, y esto ya no solo entre los estudiantes, sino entre la sociedad toda. *Moralizar* a la sociedad inyectándole una buena dosis de “educación religiosa y moral” a fin de garantizar que se tornara dócil, obediente y respetuosa frente a las autoridades e instituciones fue la consigna que enarbolaron las autoridades políticas y eclesiásticas durante aquellos días, y esa, en efecto, fue la divisa que se le impuso a la educación en aquel turbulento momento de la historia nacional.

Tal y como lo ha documentado la historiografía sobre el tema (Bushnell, 1985; Calderón, 2022; Gutiérrez, 2017; Martínez, 2018; Uribe, 2019), desde el mismo momento en que la república de Colombia fue concebida, y especialmente desde que fue instaurada en 1821, las animadversiones afloraron entre quienes congeniaron con esa obra (especial y mayoritariamente militares y políticos simpatizantes de Simón Bolívar —principal mentor de esa república—) y quienes no la compartieron por considerar que unir a Venezuela, Nueva Granada y Ecuador en un solo cuerpo político nacional era tan innecesario como contraproducente. A tal efecto, y también en virtud de los términos en que había sido erigido ese orden político-administrativo (centralista y presidencialista), la divergencia de pareceres no tardó en manifestarse. En un comienzo, los desafectos a ese régimen

propusieron reformar la constitución con que se había instituido la república de Colombia, y luego, en 1828, cuando la mentada propuesta fracasó, los virulentos ánimos se caldearon aún más (Gutiérrez, 2017). El hecho terminó en el intento de asesinato del que fue víctima el Libertador y, en consecuencia, en el trastrocamiento del orden político e institucional. Amén de dicha situación, Bolívar no solo se investió con facultades y poderes especiales, sino que él y su gabinete tomaron una serie de medidas extraordinarias, entre las cuales incluyeron varias determinaciones que terminaron afectando directamente a la educación. Desde entonces, y en razón de la crisis política que se vivía, tanto las autoridades estatales como las eclesiásticas asumieron que la instrucción pública debía centrarse en un objetivo fundamental: *moralizar* a la sociedad.

Argumentando que algunos de los conspiradores eran estudiantes universitarios contaminados por las extravagantes e inmorales ideas pregonadas por los autodenominados liberales, el ministro del interior, José Manuel Restrepo, emitió una circular mediante la cual hizo saber que, siendo aquello un asunto deplorado por el Gobierno, lo mismo que por los padres de familia, en lo sucesivo las autoridades debían “tomar firmes decisiones para curar de raíz los vicios y la inmoralidad que esos peligrosos ideólogos habían sembrado en los jóvenes estudiantes” (*Gaceta de Colombia*, 30 de octubre de 1828, p. 3). Según lo expresó Restrepo (y esto, acaso, no tanto por convicción, como sí por la presión y el condicionamiento que la Iglesia impuso como contraprestación para apoyar el régimen instaurado por Bolívar),⁴ el Gobierno estimó que el problema radicaba tanto en los “perniciosos textos” que esos ideólogos estaban dándoles a leer a los estudiantes (especialmente los del jurista y teórico inglés Jeremías Bentham), como en la

4 Ante la crítica situación política en la que se hallaba el Gobierno, a Bolívar y sus ministros no les quedó otra opción que congraciarse, muy a su pesar, con los jefes de la Iglesia a fin de que estos contribuyeran a legitimar el régimen impuesto por el Libertador. En consecuencia, la Iglesia, que hasta el momento había sido relativamente debilitada en cuanto a la injerencia que había pretendido ejercer en la educación, volvió a tener una notoria influencia en ese particular asunto.

“inmadurez intelectual” de los estudiantes. Siendo esto último un factor que facilitaba la manipulación de las endeble conciencias de los jóvenes, y siendo lo otro un asunto que motivaba la proliferación de ideas contrarias a la religión y al buen orden político, ambos asuntos hacían necesario modificar el plan de estudios que el general Santander había creado y expedido en 1826.

En razón de esa situación (y en virtud de una extraña fe o convicción en el *poder moralizador* del idioma), el Gobierno decretó que en adelante los centros de educación secundaria y superior debían fomentar la enseñanza del latín, ya que el aprendizaje de este idioma permitiría que los estudiantes pudieran tener pleno conocimiento de la profunda esencia de la religión y de la bella literatura, las cuales no solo habrían de mostrarles el recto camino a seguir, sino que les proporcionarían las herramientas necesarias para combatir y desechar doctrinas engañosas y principios impíos. Correlativamente, las cátedras de filosofía impartidas en los centros de educación debían privilegiar la enseñanza de la moral, pues solo así se cosecharían los buenos y opimos frutos que los estudiantes y toda la sociedad requerían para guiarse recta y adecuadamente. En lugar de las cátedras de derecho universal que hasta el momento se enseñaba, en adelante se privilegiaría el estudio de las cátedras de derecho público, romano, patrio, canónico, civil, administrativo y constitucional, y desde el primer año de estudio universitario se obligaría a los jóvenes

[...] a asistir a una cátedra de fundamentos y apología de la religión católica romana, de su historia y de la eclesiástica [sic], [la cual formaría] parte esencial de sus cursos [...], y [duraría] uno o dos años [...], procurando que [fuera] el tiempo bastante para que los cursantes se [formaran] en los principios de [la] santa religión, y [pudieran] así rebatir por una parte los sofismas de los impíos, y por otra, resistir a los estímulos de las pasiones. (*Gaceta de Colombia*, 30 de octubre de 1828, p. 3)

Con la convicción de que los terribles males que padecía la república de Colombia obedecían a la inmoralidad de muchos ciudadanos, tanto el

Gobierno como la Iglesia aunaron esfuerzos para “inocular” a todos los ciudadanos con la educación moral que, a su parecer, estos debían incorporar. En el entendido de que esa era una empresa que prontamente habría de conducir a la efectiva y anhelada *moralización* de la sociedad, esta tendría que ser realizada en todos los espacios y ámbitos sociales e institucionales, de modo que la sociedad fuera rápidamente “liberada de las garras del mal”. Al efecto, y de acuerdo con la categórica admonición que el arzobispo de Bogotá les hizo a todos los sacerdotes y demás miembros de dicha institución, en adelante estos debían trabajar incansablemente para consumir ese objetivo:

Aunque en todos los tiempos son obligados los sacerdotes a enseñar y recordar en su caso a los fieles las máximas del evangelio, y muy particularmente las que conducen a mantener el orden y la tranquilidad pública, [...] me veo precisado a mandar bajo precepto formal de obediencia a todos los venerables curas y demás sacerdotes del arzobispado, que en el púlpito, confesionario y en cualquier otra reunión inculquen sin perder ocasión cuanto les sea posible, aquellas verdades tan cristianas como útiles a los ciudadanos, que les obligan ciertamente en conciencia, cuáles son las de vivir unidos entre sí y al gobierno que los protege, sostiene y defiende, para que de este modo se restablezca la paz y tranquilidad pública, haciendo también entender a sus feligreses y oyentes en público, y privadamente, los males gravísimos que produce el espíritu de división o partido, y mucho más el enorme crimen de sedición, con que marchitan sus almas. (*Gaceta de Colombia*, 5 de octubre de 1828, p. 3)

Por cuanto el asunto fue asumido como una prioridad social y nacional, las autoridades eclesiásticas y gubernamentales no tardaron en darle cumplimiento a ese mandato. Contundente, por ejemplo, fue la *pastoral* que el obispo de Santa Marta emitió con el fin de que los clérigos y los fieles siguieran y cumplieran rigurosamente su admonición. Para afianzar la sana moral y la correcta ilustración de los ciudadanos, dijo, era preciso proscribir “la lectura de muchos libros impíos” que (circulaban) y que

se halla(ban) en manos de quienes (ignoraban) los principios fundamentales de religión”, y combatir por todos los medios posibles a esos “falsos doctores” que, bajo el pomposo título de liberales, pretendían destruir el gobierno y rebajar la moral pública y cristiana” (*Gaceta de Colombia*, 23 de noviembre de 1828, pp. 5-6).

La *moralización* debía entonces extenderse a todos los grupos sociales, incluyendo a las mujeres. Así lo dictaminaron y así lo celebraron los promotores de dicha empresa al resaltar que esa obra debía promoverse entre las niñas y señoritas que fueran integradas al sistema de educación, pues con ello, no solo se aseguraba su alfabetización, sino que se reafirmaba el indefectible lugar y papel que ellas debían ocupar y cumplir en la sociedad, esto es, el de prepararse para ser buenas hijas, buenas esposas y buenas madres. Tanto el Estado como la Iglesia y los padres de familia debían obrar para que ese cometido se cumpliera en sus debidos y estrictos términos, librándolas de cualquier intento que se promoviera con el fin de proporcionarles una educación que no se correspondiera con ese objetivo y cuidando que la buena moral y los sanos principios de la religión fueran siempre el fundamento y la finalidad de su formación (*Gaceta de Colombia*, 11 de enero de 1829, p. 4).

Con esa arraigada concepción de por medio, y lamentando la situación política que se vivía en el país, los funcionarios del Gobierno, los integrantes de la Iglesia y muchos editores de periódicos arreciaron sus consideraciones y decisiones sobre los fines inmediatos que debían perseguirse con la implementación de un sistema de educación que se correspondiera con las necesidades del país. Diversos y elocuentes fueron los discursos, las opiniones y las sentencias que sucesivamente publicaron y difundieron con ese objetivo, y con mayor radicalidad procedieron desde que la república empezó a transitar hacia su inexorable declive. Así como en su momento habían denostado la doctrina utilitarista de Jeremías Bentham que el vicepresidente Santander y sus copartidarios habían promovido como fundamento de la educación universitaria, en esta ocasión los jerarcas de la Iglesia

enfilaron sus baterías contra los *ilustrados* franceses; esos pensadores a los que Bolívar tanto elogiaba y admiraba, pero a quienes los prelados detestaban y condenaban pública y ferozmente, sindicándolos de herejes, inmorales, obscenos y anarquistas.

Para empezar, y a más de defender con rauda excitación “la santa doctrina cristiana”, los integrantes del clero reaccionaron ante y contra cualquier intento que pudiera hacerse con el fin de darle cabida en el sistema educativo a hombres tan “perversos, impíos e infames” como Rousseau, Voltaire y Diderot. Proscribir de las aulas, de los hogares y de todo el suelo patrio a estos autores, lo mismo que a todo aquel que profesara ideas contrarias a la santa doctrina cristiana, fue uno de los discursos que aquellos, asumiéndose como los “defensores de la moral pública”, enarbolaron y difundieron con decidida fuerza y excitación. Las obras de Voltaire, dijeron, debían ser arrojadas a la hoguera, pues ellas estaban plagadas de horrores y atrocidades. Todo hombre sensato, virtuoso y decididamente cristiano debía desechar las ideas y pensamientos de ese

[...] hipócrita, enemigo del género humano, renacuajo arisco y revoltoso, sombrío energúmeno cubierto de orgullo, [...] patán, impío, ateaista y méndigo, que pudiera muy bien un día subir a la horca, [pues] merecía estar colgado en ella, por haber compuesto libros abominables. (*La Espada de Holofernes*, 28 de enero de 1830, p. 4)

Día tras día, y convencidos de que la educación debía seguir cumpliendo el fundamental propósito de *moralizar* a la sociedad para hacerla dócil y cumplidora de sus deberes, los defensores y promotores de tales ideas continuaron afirmando su concepción sobre esa materia. Tal y como lo habían planteado años atrás, antes de servir al objetivo de ilustrar a la población, la educación debía orientarse al propósito antedicho. La idea de que a los ciudadanos debía enseñárseles a leer con el fin de que conocieran las leyes, lo mismo que sus derechos, pero sobre todo sus deberes, fue asunto que muchos opinadores destacaron incisivamente durante aquella época.

Y esta, en efecto, fue la divisa con que continuó concibiéndose y estructurándose el sistema de

educación en el país durante aquellos años. Incansable e ineludible, dijeron los autores y comentaristas de esa obra, debían ser el esfuerzo y la postura que debían asumir los promotores y ejecutores de esa empresa con el fin de consumir el caro objetivo de hacer que ya no solo los estudiantes, sino todos los habitantes y ciudadanos del país fueran convertidos en *hombres de bien*, esto es, en sujetos respetuosos de las autoridades civiles y eclesiásticas y cumplidores de las leyes y mandatos proferidos por estas. Los argumentos y determinaciones que se expusieron y tomaron en aquel momento sobre los contenidos, fines y medios que con debía estructurarse el sistema de educación fueron mantenidos por un buen tiempo, y aunque la crisis y disolución de la república de Colombia implicó una nueva reforma del sistema de instrucción pública, los promotores y ejecutores de esta obra no abandonaron la idea ya bien afirmada que se había creado respecto del lugar y papel que la instrucción pública debía ocupar y desempeñar en cuanto a la modelación de la conciencia colectiva que, según sus mentores, debía instaurarse en el país. Tan vehementemente como lo había sido hasta el momento, fue el debate que en lo sucesivo desataron los gobernantes, legisladores, clérigos, jefes de partidos políticos y generadores de opinión respecto de ese histórico y trascendental asunto.

Conclusiones

Indagando por las medidas que los gobernantes y legisladores colombianos tomaron durante la década de 1820 con el fin de crear un sistema de educación para la naciente república, y persuadidos de que esa obra se llevó a cabo en el contexto en el que la institucionalidad estatal empezaba a formarse y buscaba afirmarse, quisimos inquirir por la relación que se tejió entre dicha situación y los proyectos y debates que se suscitaron en torno a la educación. Al proceder con ese propósito y al escrutar sus propias opiniones y decisiones, pudimos identificar y colegir que, junto a la formal intención que tuvieron para crear el sistema de educación con el fin de alfabetizar a la población, en el obrar de esos hombres también anidó el deseo de hacer de la educación un medio

para controlarla y un recurso de poder para construir y afirmar su *hegemonía*. Este particular aspecto, omitido, o si acaso tangencialmente tratado por los analistas del tema, es quizá la principal conclusión que se deriva de esta breve indagación, la cual, a su vez, habrá de dar pie para indagar sobre otras importantes cuestiones relacionadas con los efectos que ese modelo de educación generó en la formación intelectual de los educandos y con la constitución de las subjetividades de quienes fueron destinatarios de ese tipo de educación.

Referencias

- Acevedo, R. (2017). *Las letras de la provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821-1886*. Universidad de los Andes.
- Ahern, E. (1991). *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*. Traducción de (G. Cataño y G. Arévalo, trad.) *Revista Colombiana de Educación*, 22, 8-9.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bushnell, D. (1985). *El régimen de Santander durante la Gran Colombia*. El Áncora Editores.
- Calderón, M. (2022). *Aquella república necesaria e imposible. Colombia, 1821-1832*. Editorial Crítica; Universidad Externado de Colombia.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Garrido, M. (2009). Nueva Granada entre el orden colonial y el republicano: lenguajes e imaginarios sociales y políticos. En M. Palacios (ed.), *Las independencias hispanoamericanas. Interpretaciones 200 años después* (pp. 93-125). Norma.
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Gutiérrez, D. (2017). El momento agónico de la república de Colombia. En I. Vanegas (ed.), *El siglo diecinueve colombiano* (pp. 71-97). Ediciones Plural.
- Hensel, F. (2006). *Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852*. Universidad de los Andes.

- Jaramillo, J. (1989) El proceso de la educación en la república. 1830-1886. *Nueva Historia de Colombia* (t. 2). Planeta.
- Jaramillo, J. (2002). *Simón Bolívar. Escritos políticos*. El Áncora.
- Lane, J. (1994). *La reforma universitaria en la Nueva Granada, 1820-1850*, Universidad Pedagógica Nacional; Instituto Caro y Cuervo.
- López, L. H. (1990). *La obra educativa de Santander, 1819-1826*. Biblioteca de la Presidencia de la República.
- Martínez, A. (2018). *Historia de la primera república de Colombia, 1821-1831. ¡Decid que Colombia sea, y Colombia será!* Universidad del Rosario.
- Pita, R. (2017). *Patria, educación y progreso: el impulso de las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Academia Colombiana de Historia.
- Portelli, H. (1972). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI.
- Prado, L. (2018). Escuelas en la tormenta parroquial: conflicto y disputa local en la provincia de Popayán en el estado de la Nueva Granada, 1832-1851. *Historelo*, (19), 14-45. <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v10n19.60383>
- Restrepo, C. (1996). *El Congreso Constituyente de la Villa del Rosario de Cúcuta*. Universidad Externado de Colombia.
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. El Áncora; Universidad Nacional de Colombia.
- Uprimny, L. (2010). *El pensamiento político y filosófico en el Congreso de Cúcuta*. Academia Colombiana de Jurisprudencia.
- Uribe, D. (1977). *Las constituciones de Colombia*. Ediciones Cultura Hispánica.
- Uribe, M. T. (2019). La elusiva y difícil construcción de la identidad nacional en la Gran Colombia. *Coherencia*, (31), 13-44. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.31.1>
- Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Editorial Universidad de Antioquia.

Fuentes documentales

- Actas del Congreso de Cúcuta de 1821*. (1990). Biblioteca de la Presidencia de la República, 3 tomos.
- Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1825 y 1826*. Biblioteca Nacional de Colombia [recurso electrónico]. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/77916/0
- Grau, J. (1824). *Catecismo político arreglado a la Constitución política de Colombia para el uso de las escuelas de primeras letras*. Imprenta de N. Lora. https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75121/0

Fuentes hemerográficas

- El Atalaya*. (1824, sin fecha precisa de publicación). Prospecto.
- El Huerfanito Bogotano*. (1826, 8 de abril). Reglas particulares de buena crianza.
- El Patriota*. (1823, 26 de febrero). Catecismo en una sola pregunta.
- Gaceta de Colombia*. (1825, 21 de agosto). Educación.
- Gaceta de Colombia*. (1828, 30 de octubre). Educación pública. Circular.
- Gaceta de Colombia*. (1828, 5 de octubre). Pastoral del MR. ARZOBISPO DE BOGOTÁ.
- Gaceta de Colombia*. (1828, 23 de noviembre). Pastoral del obispo de Santa Marta.
- Gaceta de Colombia*. (1829, 11 de enero). Educación del bello sexo.
- Gazeta de la ciudad de Bogotá*. (1821, 29 de julio). Educación.
- Gazeta de la ciudad de Bogotá*. (1821, 7 de octubre). Congreso.
- Gazeta de Santafé de Bogotá*. (1819, 10 de octubre). Artículo de Oficio. Decreto.
- La Espada de Holofernes*. (1830, 28 de enero). Introducción.

La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales^{*, **}

Teacher Training
for Peacebuilding in
Rural Educational
Context

A formação de
professores
para a construção
da paz nos contextos
educacionais rurais

Yasaldez Eder Loaiza^{***} 

Hernán Humberto Vargas-López^{****} 

Diana Esperanza Carmona-González^{*****} 

* Este escrito surge de la tesis de doctorado de Hernán Humberto Vargas López, doctor en Educación de la Universidad de Caldas, la cual se desarrolla en el marco de las capacidades políticas de los maestros en los contextos educativos rurales; del proyecto de investigación “Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades de maestros y maestras para la construcción de paz”, inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrado de la Universidad de Caldas y de la Universidad de Sabaneta, Antioquia, y financiado por el Centro Nacional de Memoria Histórica; así como del Programa de Investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Pos-Conflicto en Colombia Código sigp 57579 con el proyecto de investigación “Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios”, código SIGP 57729, financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, contrato n.o FP44842-213-2018, y del proyecto “Escenarios de reconocimiento de prácticas de paz en las licenciaturas en Educación Física y Artes Escénicas del Eje Cafetero”, inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas con el código 0231118.

** Las imágenes utilizadas en el artículo corresponden al desarrollo de talleres pedagógico-investigativos realizados con maestros, maestras y estudiantes de las instituciones educativas, quienes autorizaron el uso de la imagen a través de la firma del consentimiento informado.

*** Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular y coordinador académico, Doctorado en Educación, Universidad de Caldas.

Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co

**** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Candidato a Doctor en Educación. Profesor, Universidad de Caldas. Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de artes y Humanidades. Investigador y coordinador del grupo de investigación Mundos simbólicos, estudios en Educación y vida cotidiana de la Universidad de Caldas.

Correo electrónico: hernan.vargas@ucaldas.edu.co

***** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Psicóloga. Profesora del Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas.

Correo electrónico: diana.carmona@ucaldas.edu.co



Para citar este artículo

Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vargas-López, H. H. y Carmona-González, D. E. (2024).

La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. *Folios*, (59), 70-90. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17284>

Artículo recibido
13 • 09 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

Resumen

Este artículo presenta reflexiones derivadas de dos años de recorrido por las escuelas rurales de varias regiones del país, a partir de varios procesos investigativos, los cuales guardan en común un interés por comprender las experiencias de maestras y maestros rurales en relación con el conflicto armado colombiano, identificando las formas como ellas y ellos han enfrentado las situaciones de violencia, así como las capacidades que han desarrollado para promover procesos de construcción de paz en los contextos educativos. De igual forma, se busca, a partir de ello, generar algunas propuestas que permitan enriquecer los procesos de formación de los nuevos docentes, atendiendo a las necesidades de los contextos rurales afectados por el conflicto armado. Metodológicamente, la investigación se ubica en el campo de los estudios cualitativos, trabajándose a partir de la fenomenología del encuentro, empleando como principales técnicas la entrevista en profundidad y el taller pedagógico en el que se dio protagonismo a recursos artísticos tales como el dibujo, la fotografía y el teatro imagen. Se pueden plantear las siguientes conclusiones: 1) Las brechas entre la educación urbana y la educación rural permanecen abiertas; 2) El lugar social que es dado a los maestros no es correspondiente al lugar que realmente ocupan en la sociedad; 3) La formación de maestros en Colombia requiere ser pensada desde un diálogo entre el saber disciplinar y el saber pedagógico; 4) Es fundamental que se reconozcan las realidades particulares de los contextos y se piense la educación desde la periferia y las bases; 5) En torno a la construcción de paz, es necesaria una mayor correspondencia entre la importancia que se le da y las acciones que se implementan.

Palabras clave

paz; formación de maestros; educación rural; capacidades

Abstract

This paper presents reflections derived from two years of exploration through rural schools in several regions of the country, based on multiple research processes whose share a common interest in understanding the experiences of rural teachers concerning the Colombian armed conflict. For this purpose, it has identified how rural teachers have faced situations of violence, and the capacities they have developed to promote peacebuilding processes in educational contexts. Likewise, it aims to generate some proposals to enrich the training processes of new teachers, attending to the needs of rural contexts affected by the armed conflict. Methodologically, the research is situated in the field of qualitative studies, employing the phenomenology of encounter, using as main techniques the in-depth interview and the pedagogical workshop that incorporated artistic resources such as drawing, photography, and image theater played a leading role. The following conclusions can be proposed: 1) The gaps between urban education and rural education remain open; 2) The social role given to teachers does not correspond to the place they occupy in society; 3) Teacher training in Colombia requires a dialogue between disciplinary knowledge and pedagogical knowledge; 4) It is essential to recognize the particular realities of the contexts, and considering education from the periphery and the grassroots. 5) Concerning peacebuilding, there is a need for greater correspondence between the importance given to it and the actions implemented.

Keywords

peace; teacher training; rural education; capacities

Resumo

Este artigo apresenta reflexões derivadas de dois anos de percurso por escolas rurais em várias regiões do país, a partir de vários processos investigativos, os quais têm em comum o interesse em compreender as experiências de professores rurais em relação ao conflito armado colombiano, identificando as formas em que enfrentaram situações de violência, bem como as capacidades que desenvolveram para promover processos de construção da paz em contextos educacionais; da mesma forma, busca-se a partir disso gerar algumas propostas que permitam enriquecer os processos de formação de novos professores, atendendo às necessidades dos contextos rurais afetados pelo conflito armado. Metodologicamente,

a pesquisa situa-se no campo dos estudos qualitativos, trabalhando-se a partir da fenomenologia do encontro, utilizando como principais técnicas a entrevista em profundidade e o workshop pedagógico em que foram dados destaques a recursos artísticos como o desenho, a fotografia e a imagem teatral. As seguintes conclusões podem ser levantadas: 1) As lacunas entre a educação urbana e rural permanecem abertas; 2) O lugar social que é atribuído aos professores não corresponde ao lugar que realmente ocupam na sociedade; 3) A formação de professores na Colômbia requer ser pensada a partir de um diálogo entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos; 4) É fundamental que as realidades particulares dos contextos sejam reconhecidas, e a educação seja pensada a partir da periferia e das bases; e5) Relativamente à construção da paz, é necessária uma maior correspondência entre a importância que lhe é dada e as ações que são implementadas.

Palabras-chave

paz; formação de professores; educação rural; capacidades

Encendiendo la cámara

La construcción de paz en Colombia, más que una noción, es una preocupación de orden social y político. Por ello, corresponde a la educación reflexionar en torno a la responsabilidad no solo de educar para la paz, sino también de lo que implica formar maestros que tengan las capacidades para hacerlo. Este artículo plantea entonces una pregunta desde los procesos investigativos de los cuales se deriva, la cual pretende develar de qué manera han enfrentado los docentes algunas situaciones relacionadas con los impactos del conflicto armado y qué capacidades han ido generando para promover procesos de construcción de paz en los contextos educativos; todo ello con el fin de plantear algunas apuestas en la formación de maestros.

Este artículo está escrito metafóricamente, en clave de exposición fotográfica, asumiendo una narrativa que refleja la forma en que, como principiantes en el tema de la fotografía, vemos y asumimos parte de una realidad, acontecida en el mundo de la vida cotidiana; en este caso, la formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. No se pretende mostrar este documento desde nuestra mirada; por el contrario, es el resultado de múltiples miradas de maestras y maestros rurales, que desde sus narrativas nos muestran distintas maneras de observar esa parte de la realidad, que de por sí es compleja. Denominamos esta sección inicial “Encendiendo la cámara” para enfatizar los elementos centrales que tuvimos en cuenta para abordar el tema de la formación de maestros para la paz; posteriormente, en el apartado “Definiendo el enfoque y la luz”, relacionamos los

aspectos metodológicos y el proceso llevado a cabo para consolidar la información; de allí pasamos a “Revelando y exponiendo las fotografías”, en la cual desarrollamos los resultados generales que pudimos derivar del proceso; finalmente, en “Enmarcando las mejores fotos”, nos referimos a las principales conclusiones a las que llegamos.

Abordar el tema de la formación de maestros para la construcción de paz en Colombia implica reconocer una necesidad evidente para el momento histórico que vive el país en el proceso de posconflicto, el cual convoca a pensar en lo que recientemente la Comisión de la Verdad ha denominado “una cultura para vivir en paz” (2022, p. 882); con esto, se refiere a la necesidad de asumir como sociedad el compromiso de transformar la cultura de la violencia, la cual se ha ido transmitiendo en las generaciones de los últimos cincuenta años, de manera que podamos ir construyendo otras formas de vivir en sociedad, y en ello, la educación tiene un papel protagónico. Así se menciona en el documento de *Hallazgos y recomendaciones*:

La primera recomendación se enfoca en el sistema educativo que tiene un rol fundamental en la configuración de sociedades pacíficas y democráticas, pues en él se desarrollan prácticas y se abren espacios de socialización a través de los cuales se imparte a las personas herramientas esenciales, conocimientos básicos, valores y aptitudes que les permiten fortalecer su identidad, comprender la complejidad y la diversidad de su propia sociedad y desenvolverse en ella. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 883)

Planteamos entonces que estos cambios culturales serán posibles a partir de transformaciones que

deberán tener lugar en el contexto educativo e invitamos no solo a formar en conocimientos, sino también ciudadanos que puedan tramitar los conflictos de maneras no violentas, es decir lo que la Comisión de la Verdad denomina: “sujetos capaces de vivir en paz” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 778). Todo ello implica reconocer al docente rural como ese agente de cambio y a la escuela rural como escenario que posibilita transformaciones sociales que apunten hacia la convivencia y la paz.

Respecto a la formación de maestros, entre las investigaciones recientes se destacan la de Restrepo (2019), quien indagó por las posibles articulaciones entre educación para la paz, pedagogía de la memoria y comunicación, reconociéndolos como elementos para la formación del maestro-mediador para la construcción de paz; dichas articulaciones posibilitan la intersubjetividad, la autonomía, la confianza, el diálogo, la empatía, la autorreflexión crítica. A tal efecto, el maestro-mediador debe formarse como un “sujeto con una condición ético-política y estética apta, para forjar, desde la experiencia, aprendizajes significativos que lleven a sus estudiantes a vivenciar y promover la cultura de paz” (Restrepo, 2019, p. 85).

Así mismo, Quintero (2020) examina algunos principios pedagógicos que fundamentan la formación de docentes normalistas y destaca tanto la necesidad de actualización constante de acuerdo a los cambios sociales y las realidades escolares particulares, como la importancia del desarrollo de capacidades investigativas y procesos reflexivos del maestro frente a su propia práctica educativa, la relevancia de implementar estrategias para la resolución de conflictos, la convivencia escolar, la reconciliación y la participación estudiantil. De igual forma, Rosero (2021) plantea la necesidad de incluir la mediación escolar en la formación de los nuevos maestros y enfatiza competencias como la sensibilidad social y la comunicación asertiva, las cuales son indispensables para una práctica pedagógica en contextos afectados por el conflicto armado.

Por otro lado, Ceballos *et al.* (2022) exploraron la manera como las prácticas pedagógicas de los

docentes en formación aportan a la educación para la paz en poblaciones que han pasado por situaciones de conflicto armado. Concluyen que dichas prácticas favorecen el reconocimiento, el respeto, el amor, la tolerancia, la empatía, el desarrollo de actitudes positivas y la solución pacífica de conflictos, no solo en la escuela sino también en la familia y la sociedad.

De otra parte, Loaiza-Zuluaga *et al.* (2022) analizaron el rol del docente en los procesos de desarrollo social, emocional y conductual de los niños y niñas, y plantearon la urgencia de rediseñar los procesos de construcción de paz a nivel educativo, partiendo de las condiciones del contexto, puesto que consideran que la formación docente no está impactando lo suficiente en la creación de ambientes que aporten a la construcción de paz y generen transformaciones eficaces en la escuela para potenciar la vida y desplegar la condición humana.

Es por ello que surge el interés y la necesidad de indagar aquellos aspectos que debe contemplar la formación de maestros para la construcción de paz, así como las principales capacidades que deben promoverse y fortalecerse en ellos y ellas para el desarrollo de su práctica pedagógica en contextos educativos rurales, los cuales tienen particularidades que vale la pena mencionar.

Sin duda, el conflicto armado en Colombia ha impactado gran parte del territorio, pero particularmente sus efectos han sido mayores en los contextos rurales; aunque en algunas ciudades se presentaron acciones armadas, nunca fueron tan prolongadas como en las zonas rurales, lo cual implica que el conflicto armado se ha vivido de maneras diferentes. Como lo expresa Ávila, “esto llevó a un país con dos realidades. Por un lado, unas zonas rurales que padecían intensamente la confrontación armada y, por otro lado, las principales zonas urbanas que estaban ajenas a la guerra. Eran como realidades paralelas bastante diferentes” (2019, p. 38). Al respecto, investigaciones recientes del Centro Nacional de Memoria Histórica, unidas a las cifras del Registro Único de Víctimas (REV), corroboran que demográficamente, un 86,6 % de las víctimas del conflicto armado fueron violentadas en el área rural,

mientras que el 13,4 % lo fueron en las cabeceras municipales (Fundación Compartir, 2019). Bautista y González (2019), haciendo uso de información del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, manifiestan que: “Colombia es ‘más rural que urbana’ [...] cerca del 95 % del territorio colombiano tiene uso rural, y el 5 % restante corresponde a uso urbano” (2019, p. 8). En consecuencia, la mayor parte de los maestros y maestras laboran en zona rurales. Según el resumen ejecutivo sobre docencia rural en Colombia, se trata de 106 679 docentes (Fundación Compartir, 2019).

Desde esas experiencias de maestras y maestros rurales emergen las reflexiones planteadas en el presente artículo, las cuales surgen de la coconstrucción de conocimiento desde los saberes de la escuela rural y buscan incidir no solo en la educación de los niños, niñas y jóvenes, sino también en la transformación de los procesos de formación de maestros para la ruralidad, que indiscutiblemente requiere pensar en las necesidades y particularidades propias de los contextos educativos rurales, planteando como necesidad imperante una práctica pedagógica encaminada a la construcción de paz.

En línea con lo expresado, hablar de paz implica referirse a un concepto en permanente construcción. Evocando la metáfora de la fotografía, podemos decir que es un concepto que tiene variaciones, dependiendo del lente con el cual se observe, o mejor, dependiendo de la cámara que se use para captarlo. Nos valdremos entonces de esta analogía para referirnos a las diferentes percepciones en torno a la paz, desde cuatro lugares de comprensión que presentamos a continuación.

La primera imagen representa una fotografía que se tomó con una cámara de rollo fotográfico, teniendo en cuenta todos los cuidados para que la fotografía quedara perfecta: el elemento central de la foto, la iluminación y el fondo; sin embargo, se presenta un daño y la fotografía no sale como se esperaba y el resultado es una imagen movida e incompleta, casi recortada. Así como al parecer ocurrió con el proceso de paz en nuestro país, de

donde surge la primera forma de comprender la paz, aquella que se basa en lo establecido en las normas, derivada de lo que se plantea en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia (C. P.) (1991), en el cual la paz se reconoce como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

Además de este, el artículo 95 de la C. P., en su numeral 6, plantea como responsabilidad de todo colombiano propender al logro y mantenimiento de la paz. Ambos asuntos fueron parte fundamental del acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), en el cual se destaca que “la paz ha venido siendo calificada universalmente como un derecho humano superior, y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 2).

Es claro que la intencionalidad tanto de la C. P. como del *Acuerdo final* es la de dar fuerza a fundamentos que aporten a la construcción y el mantenimiento de la paz; no obstante, en la práctica se evidencian continuas acciones y decisiones que van en contravía de lo establecido constitucionalmente. Por eso decimos que son el reflejo de una fotografía que no salió como se esperaba. No debemos dejar de lado que la paz tiene implicaciones sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales y personales; por ello, se plantea que es un concepto multidimensional; así mismo se esperaría que sea asumida no solo desde la educación, sino desde diferentes instancias, de manera que más que un concepto, se pueda ir constituyendo en un valor. Desde este primer planteamiento, se abre un camino para empezar a comprender la paz no solo como ausencia de guerra, pues, como lo plantea Galton (2003), la paz no se agota con la superación de la violencia.

Pasando ahora a nuestra segunda imagen, con la que trataremos de representar el concepto de paz positiva, encontramos una fotografía en la que se integran esos pequeños desaciertos, pero se logra una imagen que es bella y artística, pese a las imperfecciones. Como ese tipo de imágenes, imperfectas,

es nuestra segunda manera de comprender la paz. Desde esta perspectiva, la paz está relacionada con entenderla no como ausencia de conflicto, sino, por el contrario, reconociendo el conflicto como consustancial a las relaciones humanas (Gur-Zé'ev, 2010). Por lo general, escuchamos en los procesos educativos una intencionalidad de reducir los conflictos, puesto que social y culturalmente han sido entendidos con una connotación negativa, razón por la cual se busca evitarlos a toda costa. No obstante, no hace mucho se ha venido resignificando este concepto; por ejemplo, Jean Paul Lederach (2000) trabaja desde una comprensión positiva de los conflictos y plantea la necesidad de aportar a la búsqueda de una imaginación creativa y el fomento de alternativas para la resolución de conflictos.

De otro lado, también Muñoz (2004) incluye la conflictividad como parte de la cotidianidad de la vida y conceptualiza la idea de paz imperfecta para enmarcarla en una epistemología y metodología que permitan concebirla en su propia naturaleza y no como contrapeso de la guerra. En consecuencia, parte de la responsabilidad de las instituciones educativas podría centrarse no en evitar el conflicto, sino en establecer procesos que permitan la emergencia de mediaciones que ayuden a tramitar positivamente las conflictividades.

En tercer lugar, encontramos una imagen que ya no es tomada por una cámara fotográfica que usa rollo, sino por una cámara digital, en la que es posible revisar las fotografías para saber si han quedado apropiadas o si se requiere una nueva toma, evitando así que la fotografía final quede inservible. Así mismo, esta manera de comprender la paz implica una perspectiva desde la cual se busca evitar recaídas, tal como lo propuso el secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) Boutros-Ghali al referirse a la construcción de paz: “acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto” (ONU, 1992), con lo cual aboga por un diseño institucional que no solo ejerza acciones en el posconflicto sino como prevención y reparación.

De ella se desprenden apelativos usados por las organizaciones multilaterales y por la comunidad académica como *peace keeping* y *peace making*, que aluden a un proceso de la paz que se hace y a la paz que se mantiene. Los informes de esta organización han estado ligados tanto a la comprensión de la creación de estructuras para consolidar la paz y hacer frente a las causas profundas de los conflictos (paz positiva en contraste con la paz negativa), como a la generación de capacidades para que los mismos actores puedan mantener y resolver los conflictos por ellos mismos (Galtung, 2003). Situada la idea anterior en la educación, se plantea entonces la necesidad de convertir las instituciones educativas en escenarios ciudadanos, en los cuales se discutan y aborden asuntos de la realidad contextual y se creen condiciones efectivas para el desarrollo de capacidades que aporten a la construcción de paz.

La imagen que cierra esta serie no es demasiado elaborada, es fresca, del día a día, captada en el momento justo, tomada con el celular que encontramos a la mano. Se trata de una imagen que muestra la cotidianidad, las vivencias diarias, pues con ella queremos representar una cuarta manera de comprender la paz. En esta imagen se ubican posturas relacionadas con la construcción de paz como una transformación cultural, anclada en los postulados del construccionismo social, desde donde se reconoce que somos seres de relaciones que construimos discursivamente la realidad (Gergen, 2007). Desde esta perspectiva, la educación para la paz adquiere relevancia por cuanto tiene la intención de transformar hábitos y prácticas, formar en valores para la construcción de paz y desarrollar habilidades para la dignificación de la vida humana (Jäger, 2014).

Encontramos además en esta manera de comprensión la importancia del desarrollo de actitudes, creencias y valores desde las competencias ciudadanas (Chaux y Velásquez, 2014). Esto partiendo de la premisa de la educación como una herramienta para la transformación cultural, y para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Echavarría y Vasco, 2013). Las instituciones educativas se convierten entonces en espacios donde se pueden trabajar los conflictos

cotidianos que tenemos más cerca, particularmente en el contexto rural, no son solo los conflictos escolares sino también familiares y comunitarios. Desde esta última perspectiva, la paz se asume como una práctica cotidiana que se agencia desde una postura ética, estética y política en las relaciones humanas.

Por ello, el posicionamiento ético, político y pedagógico del maestro rural se plantea como eje articulador de los procesos de transformación social que requieren los contextos rurales del país (Carmona, 2019). El reto es pasar de un escenario en el que los maestros resuelven los conflictos de los estudiantes a uno donde estos últimos aprendan a resolverlos y tramitarlos, aportando de esta manera a la construcción de paz desde las pequeñas acciones cotidianas, aquellas que no generan cambios estructurales, pero sí transformaciones a nivel micro que a la vez se convierten en aprendizajes fundamentales para la tramitación de conflictos futuros.



Figura 1. Registro fotográfico del taller pedagógico Representación de la paz a través del teatro imagen

Fuente: archivo personal, Humberto Vargas y Diana E. Carmona.

En la mayor parte del documento los temas se abordan a partir de juegos de imágenes narradas por los autores e imaginadas por los lectores, en distintas tonalidades, con diferentes composiciones, encuadres, perspectivas, enfoques y contrastes. Se hace a manera de evocación, con el propósito de movilizar la reflexión y la discusión en torno al elemento central que se pone a disposición. Será pues un reto para el lector ir creando y configurando cada fotografía a medida que avanza en la lectura.

Esperamos que esta experiencia le permita sensibilizarse con la realidad de profesoras, profesores y escuelas de la ruralidad colombiana.¹

Finalmente, cada parte de este documento no solo refleja algunas perspectivas desde las cuales se vislumbra la formación de los maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales, sino que también destaca algunos asuntos sobre los cuales es necesario volver la mirada de manera reflexiva para construir socialmente una nueva escuela y crear nuevas capacidades para los maestros rurales.

Definiendo el enfoque y la luz

Los estudios de los cuales se deriva el presente artículo, se encuadran en la investigación cualitativa, entendida por Strauss y Corbin (2016) como

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros métodos de cuantificación. Puede tratarse sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (2016, pp. 11-12)

En similar dirección se manifiesta Galeano al expresar que

[...] los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegiando lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tiene los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (2017, p. 23)

En concordancia con lo anterior, Hernández *et al.* manifiestan que un enfoque cualitativo de investigación “utiliza la recolección de datos sin

¹ Cabe aclarar que no somos ni pretendemos mostrarnos como expertos en el tema de la fotografía; por el contrario, nos declaramos aprendices, inspirados en grandes conocedores del tema, seguros, eso sí, de la fuerza que tiene este componente en el campo de la investigación social, en la misma línea de Augustowsky (2007).

medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en proceso de interpretación” (2008, p. 8).

Efectivamente, la naturaleza del objeto de indagación lo ubica en la lógica cualitativa de la investigación por cuanto se preocupa por el sentido de experiencias de sujetos en un contexto sociocultural, a partir de la colección y análisis de información mediada por diferentes recursos, entre los cuales sobresale el taller pedagógico, acompañado de otros recursos creativos, tales como el teatro imagen, la fotografía y el dibujo. Hemos recurrido a dichos recursos dado que, como lo mencionan Pérez-Valero y Bru (2022), “a través del arte y la educación se consigue conectar con la sociedad y entrar en un proceso de transformación” (2022, p. 467). Así pues, el sentido al que nos referimos no acude a la cuantificación derivada de análisis mediados por las ciencias exactas sino a la interpretación posibilitada por la lingüística, y de ella, particularmente, por la semántica.

Para hacer posible el encuentro de sentidos, la comprensión del fenómeno estudiado, acudimos a nivel general como estrategia a la fenomenología del encuentro (Taborda *et al.*, 2022), que permite fijar la experiencia de los sujetos a través de diversos recursos (la escritura, la imagen móvil, la imagen fija, el diario de campo, el sonido, la fotografía, etc.), reducirlos a categorías y proceder a interpretaciones parciales y comprensiones profundas siguiendo un proceso de tematización (exposición y contraste) en el que investigador y actores sociales aportan a la construcción de las comprensiones mencionadas.

Particularmente, para la consolidación del presente escrito, partimos de las narrativas de veinte maestras y maestros que participaron en diversos encuentros a través de los talleres pedagógicos que se realizaron en escuelas rurales de diferentes contextos rurales afectados por la violencia, en torno a sus experiencias en relación con el conflicto armado, así como también a las principales formas en que hicieron frente a dichas situaciones; estas narrativas se complementaron con entrevistas en profundidad y talleres pedagógicos. Posteriormente, analizamos

la información e identificamos algunas categorías centrales, con las cuales construimos metodologías participativas que permitieran validar la información con los maestros y maestras, al tiempo que enfatizamos en tres asuntos fundamentales: el lugar del maestro en la sociedad, los contrastes entre lo urbano y lo rural en educación, y la formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales.

Para el proceso de validación, realizamos un taller en dos instituciones educativas de Marquetalia, Caldas, el cual contempló la reflexión grupal de 18 docentes en torno a los tres asuntos mencionados. Cada grupo se encargó de representar las conclusiones a las que llegó mediante dibujos en los que se evidenciaron diferentes cuestionamientos y algunas problemáticas que enfrenta la educación rural y, con ella, los maestros y maestras rurales en la actualidad. Finalmente, pedimos a cada grupo de maestros que expresaran lo que para ellos sería el ideal en cada uno de los aspectos debatidos mediante el teatro imagen. Es decir, con cada dibujo simbolizaron la realidad problémica que se vive en el contexto rural y, en contraste, con el teatro imagen representaron lo que sería la situación anhelada. A partir de ello se generaron nuevos espacios de conversación y reflexión que enriquecieron los testimonios y dieron fuerza y validez a los resultados. Así, metodológicamente, desde la fenomenología del encuentro, pudimos acercarnos a las experiencias de los maestros y maestras en el desafío diario de educar para la paz en contextos en los que el conflicto armado hizo parte de su vida cotidiana, y a partir de ello, esbozar algunos asuntos que deben tenerse en cuenta en la formación de los nuevos maestros.

Revelando y exponiendo las fotografías

Partiendo de lo hallado, nuestra exposición está compuesta por dos series de fotografías. Con la primera serie queremos abrir el panorama y mostrar el escenario de la formación de maestros en Latinoamérica y Colombia. En esta perspectiva, con la primera fotografía de esta serie mostramos el lugar que el maestro ocupa en la sociedad, en

contraste con el reconocimiento que se da a la profesión docente; la segunda presenta la manera en que se viene dando la formación de los maestros en América Latina y en Colombia, y la tercera, la formación de los maestros en un país de brechas, contrastes y desigualdades; para finalizar la serie, cerramos con una fotografía que refleja algunas de las necesidades más visibles en el escenario de la formación de maestros en el contexto rural colombiano.

Con la segunda serie, seguimos la línea propuesta para la exposición; esta vez con una composición de tres imágenes, miramos en perspectiva, tratando de no perder los detalles del contexto educativo rural. Con la primera imagen, nos fijamos de manera específica, es decir, hacemos zoom sobre el concepto de ruralidad; en la segunda, ubicamos en primer plano los matices de la escuela rural y, en la tercera, ponemos como elemento central del encuadre al maestro rural. En su mayoría, los testimonios que compartimos son de maestros rurales (MR) y maestros en formación (MF).

Primera serie: la necesidad de formar maestros que sean referente social en la ruralidad

Esta es una fotografía que está a la vista de todos, pero que muy pocos se detienen a observar en detalle. Muestra una escena que pone en contraste dos perspectivas: una de ellas colorida, con lindas tonalidades de un paisaje que invita a ser recorrido, frente a la otra, agrietada, desgastada, con un tono oscuro y envejecido que muestra lugares que no todos están motivados a recorrer.

En policromía, con un buen enfoque, aparente equilibrio de colores y un buen nivel de exposición, se presenta la manera en que diversos estudios en torno a los sistemas educativos europeos y latinoamericanos destacan, entre otras cosas, el lugar que ocupan los maestros frente a las necesidades y exigencias que trae consigo cada sociedad; el colorido gana intensidad al momento de presentar su capacidad e impacto en la dinámica social (Álvarez y Majmudar, 2000; Prats y Reventós, 2005), factor que coincide de plano con que a lo largo de la

historia se ha dado a los maestros y maestras un lugar de reconocimiento social, resultado de la impronta que su labor ha tenido en la formación de los sujetos. La parte más nítida de la imagen nos permite ver con intensidad y adecuada saturación los colores que, a pesar del tiempo, aún parecen vivos. Este lugar especial se ha mantenido, independiente de las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Gadotti, 1998). Esto puede soportarse a partir la relación entre un mayor nivel de formación de los sujetos, un mayor nivel de desarrollo de las sociedades (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012) y los testimonios que los maestros y maestras dan en torno al lugar del maestro en la sociedad.

La escuela es la base en un contexto, en este caso, en la vereda El Placer, cada escuelita es la base y por consiguiente, tiene un personaje que es el docente, que es el líder, es el consejero, el orientador, el formador, es el guía, el motivador, el integrador de esta comunidad. (MR)

Los colores vivos de la fotografía destacan la importancia que se da a la relación entre el maestro y la comunidad en los contextos educativos rurales, relación en la que hoy aún es reconocido como líder y promotor de procesos que buscan el beneficio de las comunidades y como un actor con la capacidad de integrar a la comunidad en la búsqueda de un fin común.

El docente viene cumpliendo un papel como desarrollador de capacidades de agenciamiento... Una posición que le brinda mayor importancia en el contexto rural. (MR)

Otro elemento que resalta el color vivo de la fotografía y que de alguna manera explica ese lugar que ocupa el maestro en la sociedad está relacionado con la formación permanente, con el reconocer que en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes la cualificación de los docentes es un asunto fundamental.

El papel del docente a largo de la historia ha experimentado bastantes cambios, entre ellos, se

ha avanzado en estudios académicos que facilitan el avance de los estudiantes. (MR)

En contraste con lo mencionado, vemos la parte menos colorida y agrietada de nuestra imagen. Allí podemos encontrar en tonalidades un poco oscuras y sombrías que, pese a ese reconocimiento al lugar del maestro, se reitera uno de los reclamos que ha sido permanente en los últimos tiempos al sistema educativo. Está relacionado con el lugar que la profesión docente viene ocupando en cada sociedad, en comparación con las expectativas y esperanzas que las sociedades depositan en ella. En estas se asume como un agente fundamental en la formación de los niños, niñas y jóvenes, lo cual no corresponde con el poco reconocimiento que tiene el ser maestro.

Actualmente el papel del maestro ha perdido importancia frente a otras profesiones sin tener en cuenta que es el artífice para otras áreas del conocimiento. (MR)

Según algunos autores, este es uno de los factores que hace poco atractiva la profesión docente. Esta es una de las consecuencias que consideramos más fuertes en el marco de una profesión que, además de conocimientos disciplinares, científicos, pedagógicos, didácticos, curriculares y sociales, requiere vocación, compromiso, entrega, sacrificio y amor por lo que se hace. Los jóvenes no ven hoy en este escenario de formación una gran posibilidad; al contrario, se ha terminado convirtiendo en una segunda opción para quienes no logran ingresar a las carreras profesionales que consideran más prometedoras (Freire, 2010, p. 67). Así lo muestran algunas expresiones de maestros en formación de un programa de licenciatura:

- Yo entré a la licenciatura porque no pase a la carrera que quería inicialmente y no podía quedarme sin hacer nada. (MF)

- Ser docente no me gusta tanto. Voy a buscar especializarme en otro campo diferente a la docencia. (MF)

Dentro de la composición de la segunda fotografía, ponemos dos escenarios en color sepia, enveje-

cido, sin calidez. El primero de ellos es el contexto educativo latinoamericano, en el que la formación de maestros, pese a ser destacada como fundamental, no ha tenido los alcances esperados, quedando sin saldar una deuda con la educación y con las sociedades que, de alguna manera, históricamente han vivido esto como parte de su cotidianidad. En esta perspectiva, la fotografía se muestra con un enfoque enrarecido que no logra evidenciar de manera clara y con nitidez por qué la formación de maestros sigue siendo un problema vigente, muy a pesar de las razones que explican la necesidad de educar nuestras sociedades, y en la misma línea, a los maestros encargados de tan importante labor.

En un sector más amplio de lo geográfico y lo político no goza de relevancia, acompañamiento y valor. Lo que nos convierte en público cautivo de las estrategias de administración y en instrumentos para la misma. (MR)

El segundo escenario en la composición es el contexto educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Las investigaciones de aula que recogen las voces de los hombres y las mujeres que ingresan a los programas de formación docente, representados a partir de sus cosmovisiones, muestran un panorama que impide ver con claridad un futuro prometedor en el marco de la formación de maestros. Dicho panorama es poco alentador en términos del proyecto de vida docente de los maestros en proceso de formación inicial.

- En los próximos 10 años no me veo como docente, quiero hacer una especialización y posicionarme como un entrenador en uno de los equipos representativos de fútbol. (MF)

- Quiero terminar y capacitarme para montar mi propio club, no me veo como profesor de colegio. (MF)

Este panorama es oscurecido mucho más por las contradicciones de un sistema que es exigente con los programas de formación (MEN, 2017) respecto a la apertura y flexibilidad en el marco de la vinculación de los maestros al sistema, estimulados a partir del Decreto 1278 de 2002, el cual permite que la labor

docente sea realizada por profesionales de diversas disciplinas, no necesariamente formados como maestros, que hayan pasado por un curso básico de pedagogía y lleguen a asumir tal responsabilidad sin contar, en ocasiones, con los conocimientos ni las capacidades requeridas para ello; elemento que de plano resalta una enorme contradicción frente a las condiciones de calidad de los programas de licenciatura, condensadas en la Resolución 18583 del 2017 (MEN, 2017).

Acá muchas veces nos mandan maestros sin tener el conocimiento de lo que es enseñar en una escuela rural. Muchos ni saben lo que es dar clase en un aula multigrado. No tienen conocimiento del contexto. (MR)

En términos de la relación que podría plantearse entre las exigencias y expectativas sociales frente a la labor del maestro y sus necesidades de formación para el cumplimiento de su rol, la Unesco manifiesta que la formación docente se vincula como uno más dentro de los temas de la calidad de la educación, perdiendo prioridad en la agenda de quienes definen los criterios de calidad y a su vez piensan en la formación de los maestros (Beca y Cerri, 2014).

La formación debe ser más constante, actualizada y abarcar la totalidad de los docentes para que de este modo podamos enseñar en cualquier contexto, sin sentir que se puede salir de su perfil y obligaciones, sino más bien que seamos docentes en cualquier situación. (MR)

La tercera fotografía de la serie busca mostrar el escenario de la formación docente en el contexto colombiano, un escenario de brechas y desigualdades. En esta panorámica, Colombia se aprecia como uno de los países más inequitativos y corruptos del mundo, según el ranking de percepción de los países, realizado por la *us News* (citado en *Infobae*, 2013), sumado a una historia de violencia con variados matices, entre ellos, a nuestro criterio, la más violenta de las violencias, la estructural. De ahí que la fotografía refleje un aspecto entristecido, con tonalidades bajas y poca luminosidad, en el que el contexto educativo presenta, por un lado, un sistema anacrónico y descontextualizado, que centra su mirada hacia la calidad en discursos hegemónicos

y asuntos netamente técnicos, bajo la intención de mostrarse como un sistema estable y eficiente —¡Nada más lejos de esto!—; por otro lado, un sistema de formación docente que tampoco se ajusta a las necesidades del contexto y, en consecuencia, aleja cada vez la posibilidad de brindar a nuestras sociedades una educación de calidad, que aporte a la formación de ciudadanos y ciudadanas con pensamiento crítico y un proyecto de vida claro.

La capacitación que a nosotros nos dan es la que nos mandan desde la Secretaría de Educación y es en temas, que también son importantes, para que vamos a decir que no, pero hay otros que son más necesarios para tratar las problemáticas de acá. (MR)

Si bien la panorámica muestra de manera general un sistema derruido, en primer plano encontramos el sistema de formación para los docentes en ejercicio, tema que se ha direccionado en el sentido de reforzar las capacidades de enseñanza en las áreas o temáticas que institucionalmente se consideran importantes. Este punto de partida hace a un lado los intereses particulares de los docentes y las propias necesidades de los contextos, asunto que va en contravía de la pertinencia de los procesos educativos, en un país netamente plural, diverso y multicultural, que requiere lógicas distintas a las que históricamente han marcado el sistema que den paso a dinámicas de construcción social que pongan en primer lugar la voz de los actores sociales en el marco de una nueva educación y una nueva escuela.

Los procesos de cualificación docente consideramos que no son tan precisos y tan significativos puesto que no se encuentran, en muchos de los casos, temas actualizados a las múltiples situaciones que se viven en la realidad actual, es imprescindible una resignificación a la cualificación docente. (MR)

En este mismo encuadre de nuestra fotografía, resaltamos que la formación de maestros en Colombia, por mandato de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como si fuera una tonalidad fija e inmodificable, ha sido responsabilidad tanto de las escuelas normales como de las universidades que cuentan con una facultad

de educación o una unidad formadora de maestros; sin embargo, pareciera que cada una de estas instituciones quisiera su foto aparte. El trabajo de manera articulada tal vez existió en otros tiempos. En este orden de ideas, conviene revisar de manera crítica el rol que están asumiendo las facultades de educación al pensar la formación de maestros. ¿Son los planes de estudios de las licenciaturas el resultado de un ejercicio consciente y reflexivo? ¿Atienden a las necesidades del contexto y de la sociedad? ¿Se han convertido en una estrategia de mercado? ¿Se han preocupado por mantener acciones conjuntas con las escuelas normales a fin de mejorar los procesos de formación docente?

Juan Deval (2004) menciona que la escuela está en permanente crisis y requiere de constantes reformas, sobre todo en lo que respecta a la necesidad de pensar el rol del maestro en las escuelas de hoy. Las sociedades son instituciones cambiantes que precisan que la práctica de los maestros se reconfigure con cierta frecuencia de acuerdo a las necesidades de sus aprendices y de la misma sociedad. Es inconveniente para cualquier sociedad que las escuelas permanezcan inflexibles a los nuevos retos y exigencias. Es imposible pensar en la formación de los niños, niñas y jóvenes de las sociedades actuales con prácticas docentes añejas y desgastadas.

Las necesidades [sic] que observamos es que la formación es más rezagada, ya que no los preparan para las vicisitudes presentadas en una escuela o aula de clase. (MR)

El análisis de la escuela tradicional ha demostrado que la educación debe superar las prácticas reproductivistas, que se preocupan solo por el desarrollo de contenidos y conceptos insuficientes a la hora de resolver situaciones de la vida cotidiana; asunto ratificado por Freire en su crítica a la educación bancaria. El maestro hoy debe asumir su posicionamiento político como agente de cambio (Carmona, 2019), debe ser un actor en formación permanente, debe estar a la altura de las exigencias que su labor le implica, ser capaz de generar vínculos con sus aprendices y de conectar sus contenidos con asuntos de la vida cotidiana; solo así sus palabras dejarán de ser “ideas inertes”.

Podemos presentar la cuarta y última de esta primera serie de fotografías como una panorámica que nos muestra, en sus diversos matices, algunas de las necesidades más destacadas en el campo de la formación docente, un horizonte con múltiples posibilidades y un amplio camino por recorrer. En esta línea resaltamos entre los diferentes elementos de la composición que las sociedades de hoy, más que nunca, requieren maestros y maestras preocupados por realizar cada vez mejor su práctica pedagógica y comprometidos plenamente con su quehacer.

Los docentes no estamos preparados ni motivados, nos falta acompañamiento. (MR)

Como elemento central, dentro de un escenario social eminentemente injusto, inequitativo y desigual, destacamos la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas que sean útiles a la sociedad, y ante todo convencidos de que su labor como maestros exige el compromiso ético y político de estar a la altura de las exigencias del contexto. Así como lo plantean Hargreaves (1996) y Tedesco (1998), el trabajo de los maestros debe reconocer el carácter cambiante de la sociedad y ser flexible en su labor con relación a dichos cambios.

Algunas miradas en torno a las teorías de la pedagogía crítica nos muestran otro camino que es necesario recorrer en este paisaje de necesidades que muestra nuestra panorámica. Freire (2010), McLaren y Kincheloe (2008), Flórez y Tobón (2004) advierten la necesidad de pensar en un maestro que va más allá de la orientación de contenidos en el aula, un maestro con la sensibilidad y la capacidad de hacer una lectura rigurosa del contexto, que le permitan identificar problemáticas y potencialidades presentes en la comunidad, comprometerse con el desarrollo educativo, la formación integral de niños, niñas y jóvenes, y la construcción de paz en el contexto que desarrolla su práctica.

Debe tener gran capacidad de adaptación al contexto y a las circunstancias, tener mucho amor y ser maestros de vocación. (MR)

Así pues, el maestro debe transformarse en un actor que asume su quehacer más allá del desarrollo

de currículos oficiales y de la enseñanza de contenidos puntuales. En este proceso de reconfiguración, por un lado, participa activamente en la transformación del concepto de escuela, comprende plenamente que esta trasciende el espacio escolar y genera canales de comunicación asertivos con los padres, madres de familia o adultos responsables de los niños, niñas y jóvenes. Se espera además que el maestro sea una persona que se acerca a la comunidad a partir del reconocimiento del saber propio y se vincula de manera activa en procesos comunitarios. Por otro lado, abandona el lugar tradicional de sujeto dueño del saber y centra su acción en el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes en su condición de humanidad, perspectiva desde la cual se tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes para vincularlos activamente en el proceso de construcción de nuevos conocimientos, anclados a su proyecto de vida (Arnot, 2009; Etcheberria, 2013; Jaramillo *et al.*, 2014; McLaren y Kincheloe, 2008; Murcia, 2012).

La escuela hoy, como ya lo hemos mencionado, debe comprenderse como un escenario de formación, en el que las prácticas pedagógicas de los maestros superen la mirada en la que el estudiante acumula y retiene contenidos, para luego reproducirlos a través de un examen. Esto con el fin de desarrollar procesos que permitan la comprensión de los estudiantes y que, a su vez, incrementen su capacidad de hacer uso de su saber en contextos reales, es decir, el saber construido en la escuela debe ser útil para la resolución de problemas de la vida cotidiana (Perkins, 2001).



Figura 2. Registro fotográfico de taller pedagógico Representación del lugar del maestro en la escuela rural a través del teatro imagen

Fuente: archivo personal, Humberto Vargas y Diana E. Carmona.

El cierre de esta serie se establece a partir de la creación colectiva, bajo la propuesta del teatro imagen. En esta construcción los docentes y los niños dejan ver su propuesta frente al deber ser de la escuela en torno al lugar del maestro. Se propone una escuela en la que se brinden diferentes posibilidades y diversidad en sus procesos de formación, atendiendo a las expectativas y al proyecto de vida que han venido construyendo los estudiantes.

En este caso, el desafío del docente es que sus prácticas aporten en el proceso de formación para la vida, lo que implica que estén enfocados en el proyecto de vida de los estudiantes. Según lo plantean los profesores:

Si es algo relacionado con la técnica, pues que sea la técnica la que llegue a instruirlo, y si es algo relacionado con el deporte o la formación en otros ámbitos, pues que les pueda llegar a ellos. Entonces ahí no tendríamos nosotros que empezar a hacer diferenciaciones de lo rural y lo urbano, sino de los gustos y necesidades. (MR)

Segunda serie: la necesidad de cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural

Iniciamos esta serie con una fotografía en la que mostramos el contraste desmedido entre dos contextos, el rural y el urbano, que se refleja en cifras y estudios de múltiples organizaciones que los presentan en puntos diametralmente opuestos, en la línea de comprensión que históricamente se ha instalado en nuestras sociedades. En una fotografía intentamos destacar algunas perspectivas de enfoque, desde las cuales ha venido siendo analizado el contexto rural, entre ellas, sin ser las únicas, podemos destacar la mirada desde lo económico, lo social, la violencia y lo político.

En la primera perspectiva, resaltamos la mirada que se instala en virtud del uso de la tierra en función de la productividad, marcada de manera profunda por la sociedad de consumo y el capitalismo extremo y voraz. En esta perspectiva, desaparece el interés por lo propio, por las tradiciones, por la cultura, por lo fundamentalmente humano, y dicho capitalismo extiende sus tentáculos, tratando de abarcar el

máximo posible. En esta lógica de pensamiento, los sujetos rurales son vistos como personas que deben permanecer allí, casi que obligados a adaptarse a un contexto que históricamente ha estado marcado por los altos niveles de pobreza pues, según las cifras, los pobres de la zona rural son mucho más pobres que los pobres de la zona urbana (FAO, IYPE y OREALC, 2004).

Se nos transmite esa herencia de ser maestros, porque somos varios maestros en la familia, pero otros no tienen la capacidad de estar en la ciudad, aunque hoy en día hay muchas facilidades para estudiar, pero entonces, no, siga en la Normal... y ¡a buscar el puestico! (MR)

En esta línea de comprensión, estas otras formas de ver el mundo se encuentran, en palabras de Sousa y Meneses (2014), “al otro lado de la línea”, denominado por ellos mismos, la zona de no existencia, de la invisibilidad, de la ausencia. Esta mirada está en profundo contraste con la comprensión de la naturaleza como un ser vivo, del cual, sin excepción, todos hacemos parte y, por tanto, deberíamos estar en armonía con ella.

Por otra parte, hay quienes centran su mirada en el aspecto social, en el que las tonalidades se oscurecen y aparecen grandes sombras que reflejan, como factor común, la falta de oportunidades, la distribución inequitativa de los recursos económicos por parte del Estado, el acceso limitado al uso de los servicios básicos de agua, salud, educación, entre otros. Es clara la diferencia que, en el marco de la distribución de los recursos, existe entre el contexto urbano y el contexto rural. Pareciera que lo rural es para los gobiernos y para gran parte de las sociedades como un contexto de segunda clase, al que se le distribuyen solamente las migajas.

En el área urbana existe mejor dotación que en la rural; la educación rural siempre será menospreciada. (MR)

Además de las anteriores perspectivas, hay quienes han centrado su mirada en el impacto que ha tenido el fenómeno de la violencia, acentuado con mucha fuerza en nuestro país, donde el rojo es el color que tristemente ha protagonizado la escena y en el que los datos muestran que no hay parte del

territorio colombiano que no haya sido de alguna forma afectado por ella; sin embargo, la generada por el conflicto armado es solo una de las tantas manifestaciones, entre las que es posible enunciar la estructural, psicológica, de género, intrafamiliar y la política, esta última considerada por nosotros como fundamental en el debate, pues también es una de las más agrestes, pues la ausencia de políticas públicas en torno a la ruralidad acentúan de manera reiterativa las prácticas de gobiernos que no han logrado enfocar con claridad las necesidades de los contextos rurales, para traducirlas en acciones reivindicativas de la población rural (Fundación Compartir)

Mire hoy día, hay que hacer un paro para que se le reconozca cualquier cosa, un derecho como a la salud ¿cierto? Y una cantidad de cosas que, empezando desde arriba, no le dan ese estatus como tal. (MR)

El segundo elemento de la composición es, en este caso, el énfasis en torno a evaluar las condiciones de la escuela rural; sin embargo, esta interesante perspectiva pierde su fuerza cuando nos muestra que las dinámicas investigativas en este escenario se enfocan en elementos relacionados con aproximaciones estadísticas sobre las necesidades de la escuela rural (Bustos, 2011). Hay una amplia gama de investigaciones sobre la educación rural, mas no hay suficientes procesos que acompañen a los maestros rurales en su formación como maestros investigadores, lo que genera falta de capacidades, de herramientas y motivación para investigar.

Un proceso de investigación requiere de una buena lectura, como la misma palabra lo dice, investigación, de ir a ver los antecedentes de lo que está ocurriendo, eso no se encuentra ahí. (MR)

En el tercer elemento de la composición, Jurado y Tobasura (2012) nos muestran algunas realidades, aún vigentes en la escuela rural. Por un lado, la movilidad de las familias como un factor que ha influido en la realidad de la escuela y se relaciona con la precariedad de los empleos, la falta de oportunidades y la necesidad de buscar nuevos horizontes de subsistencia y, por otro, la siempre débil cons-

trucción del proyecto de vida de los jóvenes, asunto que repercute fuertemente en la manera en que los niños, niñas y jóvenes se relacionan con la escuela.

Mirar esos programas como es que deben contextualizar el aprendizaje, mirar dónde es que estamos ubicados para podernos proyectar. No es lo mismo la educación de La Guajira a la educación de acá, claro que ya tenemos un mundo globalizado, es bueno conocer que hay otras culturas diferentes a las de nosotros, pero el conocimiento debe ser de acuerdo al contexto en el que estamos. (MR)

Como elemento final de esta composición, queremos destacar la preocupación por los efectos de la enseñanza multigrado sobre los resultados académicos (Bustos, 2010), pues aparece como un elemento instalado en el pensamiento de las comunidades que la calidad de la educación en el contexto urbano es superior a la que se lleva a cabo en los contextos rurales, lo cual deja a la vista otro estigma impuesto a la ruralidad.

El común de la gente piensa que la educación rural es de baja calidad, creen que es de mejor prestigio enseñar en las escuelas y colegios del área urbana, incluso piensan que los profesores el área rural ganamos menos. (MR)

Para continuar, quisimos poner la perspectiva de una escuela nueva en esta composición, un fondo que nos aparece desenfocado, pues así es como en realidad se percibe. Suponemos que en el fondo de las cosas está lo sustancial, lo verdaderamente importante; sin embargo, los matices y contrastes que se realzan en nuestra fotografía no dejan ver, desde los trazos establecidos por un sistema anclado en las dinámicas de la sociedad, y de por sí, imperfecto y desgastado, una posibilidad distinta para la escuela: políticas educativas adversas a las realidades, intereses por fuera de las necesidades de los contextos, procesos de enseñanza centrados en el desarrollo de contenidos, pruebas externas que observan con una lupa distinta.

Las falencias que encontramos sobre la ruralidad es la ausencia de políticas públicas y su implementación. (MR)

Estos elementos que se ponen de frente a nosotros, soportados en los testimonios de maestros y maestras, nos obligan a pensar en una escuela diferente, que se salga de lo que tradicionalmente ha estado instalado desde los discursos hegemónicos derivados del sistema.

- Nosotros manejamos seis grados, entonces uno se vuelve un ocho. Entonces la calidad no va a ser buena por más que uno quiera. (MR)

- Por ejemplo vemos el sistema de preescolar. Es la semillita, es el fundamento. Y esto tendría que ser manejado por un solo docente que esté capacitado en ello. (MR)

Es momento de que la escuela se reconfigure, que se salga de los parámetros tradicionales bajo los cuales ha estado sometida históricamente; es momento de que ponga como elemento central, más allá de los indicadores de lógica administrativa y gerencial, la formación de los niños, niñas y jóvenes; que tome como elemento esencial el saber propio, las expectativas, las cosmovisiones de los estudiantes, los usos y costumbres, en otras palabras, que se centre en el conocimiento de las particularidades del contexto.

[...] estamos viendo que por parte de las entidades como las universidades, el MEN, todas esas instituciones que, mirando el medio y el contexto, como es que yo proyecto unas capacitaciones que sirvan para el entorno en el que se está desarrollando el docente como tal. (MR)

Escuelas como estas requieren también maestros con gran capacidad de adaptación a las transformaciones y nuevas exigencias; es decir, que tengan las capacidades, los conocimientos, las habilidades, la experticia y principalmente la vocación para desarrollar procesos formativos incluyentes:

El profesor que viene a la ruralidad tiene que tener una gran capacidad de flexibilización frente a sí mismo, de cómo me adapto y mira cómo va el contexto, y sé que estoy aquí y esto es lo que tengo y lo tengo que aprender a querer y a dominar, entonces, hay que tener mucha capacidad de adaptación. (MR)

Es necesario que estas dinámicas partan del principio básico de promover el reconocimiento como un elemento central de su práctica pedagógica, pues este tipo de prácticas, tal como lo plantean Barcena y Melich (1997), van a permitir que los niños y niñas se identifiquen como sujetos únicos, pero también que reconozcan a los demás como sujetos que hacen parte de su comunidad con los que, a pesar de las diferencias, es factible concertar y llegar a acuerdos con los que sea posible convivir; a esto deben apuntar los procesos educativos que aporten a la construcción de paz en los contextos educativos rurales.

En la tercera fotografía queremos destacar, con todo el colorido, a los maestros de las escuelas rurales. En esta perspectiva, entendemos al maestro como un sujeto que “pertenece a una colectividad, a una nación o un país, que es resultante de una construcción histórica” (Pétris, 2005, p. 33), ubicado en el mundo de la vida cotidiana que, como tal, es un sujeto histórico-social que se configura a partir de las experiencias forjadas en los diversos escenarios de socialización (Berger y Luckmann, 1995); por tanto, es un sujeto que se afecta con lo acontecido, pero que tiene también capacidad de afectar, de crear, de construir y coconstruir en el contexto en que está inmerso.

El maestro es quien lidera los procesos, promueve actividades que favorecen a la población rural, es quien integra y pretende que haya una buena relación... (MR)

Es una imagen cuya composición se configura con tres elementos básicos. El primero es el enfoque que han usado algunas de las investigaciones que se han fijado en el maestro de zonas rurales. Este trayecto nos muestra cómo algunos investigadores, desde sus preocupaciones por la formación de los maestros, proponen, entre otros, tres campos de abordaje: el primero de ellos referido a estrategias de cualificación de sus capacidades, a partir de programas de formación bilingüe (Feltes y Resse, 2014); el segundo, parte de la premisa de que algunos de los maestros de las zonas rurales tienen un nivel de formación y capacidades insuficientes para llevar procesos educativos de cali-

dad en dichos contextos (Bustos, 2010; Domingo *et al.*, 2021; Mellado y Chaoucono, 2015); finalmente, el tercer campo de acción se refiere a la preocupación por la manera en que las características personales y creencias de los profesores rurales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los estudiantes puede influenciar su desempeño profesional, así como las dinámicas que se dan en el aula multigrado, lo cual necesariamente incide en el desempeño de los estudiantes (Bachmann *et al.*, 2012; Mellado y Chaoucono, 2015).

El MEN saca unas capacitaciones y dice... meta-mos acá a los profesores. Sin mirar si realmente la requieren o cuál va a ser el impacto que va a generar esa capacitación... en este momento estamos necesitando capacitación para población rural dispersa con necesidades educativas especiales. (MR)

El segundo elemento de la composición muestra al maestro de las escuelas rurales con capacidades para analizar de manera crítica el contexto educativo en el que se encuentra inmerso.

Lo que se requiere...hablamos mucho en la parte urbana y la parte rural y decimos que hay una brecha en conocimientos, pero no es la brecha de conocimientos, son las oportunidades que tienen, en algunas cosas, los del área urbana con relación al área rural. (MR)

En este sentido, el análisis crítico de la realidad es una de sus tareas cotidianas; las dinámicas de la sociedad global y los acontecimientos en torno a lo social, político, cultural y económico necesariamente deben nutrir las discusiones formativas que surgen entre docentes y estudiantes al interior de la escuela urbana y rural. De ahí la ponderación de lo que tiene en sus manos, la gran responsabilidad de aportar a la construcción de una mejor sociedad; como lo plantea Blackburn (2006), de reflexionar de manera crítica y tomar las mejores decisiones en virtud de la formación de los niños y niñas. Su quehacer requiere un gran compromiso ético.

El docente viene cumpliendo un papel como desarrollador de capacidades de agenciamiento.

Desarrollar sociedades cogestionarias y autogestionarias que dan como resultado la transformación social... (MR)

En el tercer elemento de la composición ponemos algunas perspectivas planteadas por maestros y maestras rurales de diferentes contextos educativos, quienes siempre que se proyectan las posibilidades que se vislumbran en el ejercicio de ser maestros destacan la intención de aportar de manera decidida a la formación de los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos con capacidad de pensar críticamente; la necesidad de educarse para superar las experiencias vividas en su proceso de formación; de ofrecerle a los niños y niñas posibilidades de formarse como personas de bien, perspectivas que dejan ver de manera contundente que se vislumbra como una profesión en la que aún hay esperanza y certeza de su aporte a la construcción de sociedad y a la resolución de problemas sociales.



Figura 3. Registro fotográfico del taller pedagógico *Representación del cierre de brechas entre lo urbano y lo rural a través del teatro imagen*

Fuente: archivo personal, Humberto Vargas y Diana E. Carmona.

La fotografía muestra la construcción y representación de la letra I de inclusión, en la que esa brecha que siempre se ha marcado y que aún se mantiene entre lo urbano y lo rural vaya desapareciendo al brindar mayores posibilidades y oportunidades a lo rural. Una escuela y una sociedad que ofrezcan posibilidades a los niños, niñas y jóvenes de tener oportunidades de permanecer en el campo con condiciones dignas o salir de allí y encontrar también oportunidades y condiciones dignas para progresar.

Enmarcando las mejores fotos

Para cerrar este recorrido, deseamos proponer algunos asuntos a manera de conclusiones a partir de lo dicho hasta el momento. Siguiendo con la metáfora de la fotografía, deberíamos entonces plantear aquí los criterios para una foto perfecta; sin embargo, lo que hemos aprendido es que para lograrla no hay un listado de criterios que se acomode a todos los tipos de fotografía; por el contrario, dependiendo de la foto que se desee lograr, los criterios van a ser particulares. Lo mismo ocurre con la formación de maestros y con la construcción de paz, donde cada realidad educativa va haciendo emerger los aspectos a tener en cuenta para que dichos procesos sean pensados, planeados y llevados a cabo de manera adecuada. Pese a ello, lo que vemos en nuestro sistema educativo es que a veces desconocemos esta realidad y pareciera que nos ubicamos de espaldas a lo que ella nos expone, nos muestra y nos reclama. Para finalizar, presentamos algunas de las contradicciones identificadas y formulamos posibles apuestas.

1. Existe una contradicción entre el lugar social que es dado a los maestros y maestras respecto al lugar oficial que ocupan realmente en la sociedad, el cual, lejos de centrarse en el reconocimiento a su labor, se enfoca en exigencias y responsabilidades que le han sido asignadas y a partir de las cuales juzga su rol. Nuestra sociedad debe dar un paso hacia el conocimiento y reconocimiento real de la labor que desempeña el maestro, la cual, para el caso de los contextos rurales, va mucho más allá de cumplir con su papel de docente, pues en las

- comunidades rurales el maestro se convierte en un actor clave, en un gestor de cambios, en un líder comunitario, en un modelo a seguir.
2. La formación de maestros en nuestro país está siendo pensada desde lo disciplinar y no desde lo pedagógico, los currículos de las licenciaturas han dado más peso a los componentes que tienen que ver con disciplinas específicas, mientras que las actividades académicas relacionadas directamente con asuntos pedagógicos y didácticos son cada vez más reducidas. Se requiere entonces repensar nuestros currículos desde una postura que apunte a formar maestros con capacidades para ejercer su labor, más que especialistas en un campo de conocimiento.
 3. La calidad de la educación en Colombia se ha medido y se continúa calculando en cifras, los estudiantes en muchos casos se han convertido en un número y dejan de ser los actores principales del proceso educativo. Una educación que se mide en cifras deja por fuera muchos otros componentes que están inmersos en los procesos formativos, tales como la convivencia, el proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes, la construcción de paz, el bienestar de los maestros y los ambientes de aprendizaje, asuntos que claramente tienen incidencia en los desempeños académicos. Es tiempo de que la educación deje de ser pensada desde el centro y desde arriba, desconociendo las realidades particulares de los contextos, y se piense desde la periferia y desde las bases, con la implementación de procesos que sean construidos a partir de las necesidades, potencialidades y expectativas de la misma comunidad educativa.
 4. Las brechas entre lo urbano y lo rural, lejos de irse cerrando, en muchos casos se están ampliando; las oportunidades que tienen tanto los estudiantes como los maestros de contextos educativos rurales no son las mismas que se tienen en los contextos urbanos; sus realidades y condiciones son distintas. Sin embargo, son educados, evaluados y medidos bajo los

mismos parámetros. Nuestra apuesta es por una educación que tenga en cuenta un enfoque territorial con todo lo que ello implica, que no desconozca los asuntos sociales, culturales, económicos e históricos de la población rural; que legitime su saber, que, en lugar de acrecentar las condiciones de inequidad, procure reducirlas, reconociendo que la educación rural no puede seguirse pensando desde lo urbano, sino desde un conocimiento profundo de las realidades rurales de nuestro país.

5. La importancia que se ha dado a los procesos de construcción de paz en la escuela es clara; sin embargo, las acciones que se vienen implementando desde las instituciones educativas, en muchos casos no son tan evidentes, o están apuntando a evitar toda conflictividad, pues no la asumen como parte de los procesos de interacción. Consideramos pertinente que desde las instituciones educativas se apunte más que a evitar los conflictos, a tramitarlos adecuadamente y por las vías pacíficas, dando participación real a los actores involucrados. En este sentido, se requiere consolidar procesos pensados para la comunidad educativa, desde la misma comunidad educativa y con ella; esto permitirá mayor impacto y sostenibilidad de las acciones implementadas. Finalmente, insistimos en la importancia de ubicarnos en una perspectiva de la paz que se construye día a día, desde las acciones cotidianas, desde cada territorio, cada familia, cada escuela, y cada lugar donde llevemos a cabo procesos de interacción; asunto que, para la realidad latinoamericana, debe ser parte de los aspectos contemplados en la formación de maestros, ya que es inherente a la realidad de cada contexto educativo.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. FCE.
- Álvarez, B. y Majmudar, J. (2000). *¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento?*

- Organización de Estados Iberoamericanos.
<http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/>
- Annot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Asamblea Nacional Constituyente, Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. <https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147-177). Noveduc.
- Avila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Planeta.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto*. Fundación Compartir. <https://www.premiocompartir.org/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>
- Beca, C. E. y Cerri, M. (2014). Política docente como desafío de Educación para todos más allá de 2015. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post 2015*, (1).
- Benavente, D. (2019). Artes de la comunicación y aprendizajes. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 255-265). Ediciones Manantial; Flacso; OSDE.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blackburn, P. (2006). *La ética, fundamentos y problemas contemporáneos*. FCE.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Carmona, D. E. (2019). *Paisajes de la niñez rural, posicionamientos políticos de niñas y niños de una municipalidad del departamento de Caldas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales].
- Ceballos, N., Barrientos, M. y Otálvaro, J. (2022). *Educación para la paz: estudio de caso acerca de las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en formación, que aportan a una Educación para la Paz de niños, niñas y adolescentes, familiares de firmantes de paz en la ciudad de Medellín*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Congreso de la República, Colombia. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación*.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*.
- Deval, J. (2004). *Los fines de la educación. Siglo XXI Editores*.
- Domingo, L., Boix Tomàs, R. y Champollion, P. (2012). Estado de la cuestión del proyecto de investigación educativa. La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural. ¿Es un modelo transferido a otra tipología de escuela? *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37(3), 225-236.
- Echavarría, C. y Vasco, E. (2013). *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Universidad de La Salle.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Catarata.
- Feltes, J. M. y Resse, L. (2014). La implementación de programas de doble inversión en escuelas multigrado rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, (43), 1-18.
- Flórez, R. y Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrángelo, trad.). Siglo XXI Editores.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratus.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes.
- Gur-Zeév, I. (2010). Philosophy of peace education in a postmetaphysical era. In S.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Infobae. (2013). *Colombia está dentro de los diez países más corruptos, según percepción mundial de US*

- News. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/09/29/colombia-esta-dentro-de-los-diez-paises-mas-corruptos-segun-percepcion-mundial-de-us-news/>
- Jäger, U. (2014). *Peace education and conflict transformation*. Berghof Foundation. http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/jaeger_handbook_e.pdf
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Catarata.
- Jaramillo, D. A., Mazeneth, E. V. y Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras del imaginario*. Centro Editorial UCM.
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 66-77.
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Mejía-Manrique, M., Arcila-Rodríguez, W. O. y Betancur-Giraldo, H. (2022). El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la Escuela. *Encuentros*, 20, 70-83. <https://doi.org/10.15665/encuen.v20i02-Julio-dic.2955>
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Mellado, M. H. y Chaucon, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes para la educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_anexo1.pdf?binary_rand=4264
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583 de 2017*.
- Muñoz, F. (2004). La paz. En B. Molina y F. Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada.
- Murcia, P. N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2004). *Seminario “Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina”: Alimentación y Educación para Todos*. FAO; IIEP.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1992). *An agenda for peace: Preventive diplomacy, peacemaking and peacekeeping*. Reporte del secretario general Boutros Boutros-Ghali, United Nations ga and sc, a/47/277, s/24111. <https://undocs.org/es/S/24111>
- Pérez-Valero, M. y Bru, M. (2022). Herramientas de acción-investigación artística durante el confinamiento por covid-19 a partir de la obra *Viaje alrededor de mi habitación* de Xavier de Maistre. *Revista KEPES*, (25), 463-498. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.16>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Pétris, R. (2005). Ciudadanos del mundo responsables y solidarios. En L. Arcudi et al., *Comprensiones sobre ciudadanía* (pp. 23-32). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Prats, J. y Reventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?* Fundación La Caixa.
- Presidencia de la República, Colombia. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Quintero, D. A. (2020). Formación docente en educación para la paz, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz - Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 77-103. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.73>
- Restrepo, K. (2019). Propuesta de formación del maestro-mediador para la consolidación de la cultura de paz en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22(22), 67-91. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.52>
- Rosero, J. P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rict.v13i1.1315>

Sousa Santos, B. de y Meneses, M. P. (2014). *Epistemología del Sur (perspectivas)*. Akal, S.A.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Taborda, J., Nieto, S. y Loaiza, Y. (2022). “Fenomenología del encuentro” [documento no publicado]. Universidad de Caldas.

Tedesco, J. C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5876>

Vera Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 297-310.

Three Decolonial Research Methodologies: Interrogating Qualitative Research in English Language Teaching Education

Três metodologias de pesquisa decolonial: interrogando a pesquisa qualitativa no ensino de língua Inglesa

Tres metodologías de investigación decolonial: interrogando la investigación cualitativa en la educación para la enseñanza del Inglés

Adriana Castañeda-Londoño* 

Julia Posada-Ortiz** 

Yolanda Samacá-Bohórquez*** 



Para citar este artículo

Castañeda-Londoño, A., Posada-Ortiz, J. y Samacá-Bohórquez, Y. (2024). Three Decolonial Research Methodologies Interrogating Qualitative Research in English Language Teaching Education. *Folios*, (59), 91-111.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-17267>

Artículo recibido
06 • 09 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Doctor of Education, Universidad de los Andes.

Correo electrónico: a.castanedal@uniandes.edu.co

** PhD in Education, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: jzposadao@udistrital.edu.co

*** Ed. D. Candidate, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: ysamacab@udistrital.edu.co

Abstract

Along this reflection paper, we confront our former understandings of research as women-teachers-researchers who intend to take the Epistemologies of the South as ways of being-feeling-thinking-doing English language teacher education and research. A personal, academic, and collective journey has intersected and driven us into *the decolonial turn to research* *ELT*. Moreover, in this paper, we will share our uncertainties and struggles in an overt attempt to question our personal fine-grained colonial paradigms to find possible ways to *demonumentalize* research. Our research *methodologies* are *intended* to overcome a Western rationality of knowledge production that ingrains the ways through which our knowledge, research, and pedagogical practices are to be constructed. Walking the paths of decoloniality, we have moved from universal to more pluriversal understandings; we have constructed, co-constructed, valued and rescued situated knowledges emerging from our experience in our Global South. In the process, we have lived a mobilization of visions and pathways that destabilize and relocate our practices with a deep relation to that sense of locality that is ours. The aim of the following paper is to socialize how, through our research projects, we have envisioned inter-epistemic relational methodologies, hybrid, and testimonial narratives to portray ways to research English language teacher education with a decolonial spirit.

Keywords

decoloniality; educational research; English language teacher education; epistemologies of the south

Resumo

Ao longo deste texto de reflexão, confrontamos nosso entendimento prévio sobre pesquisa como mulheres-professoras-pesquisadoras que pretendem tomar as Epistemologias do Sul como modos de ser-sentir-pensar-fazer nos processos de ensino de língua inglesa e sua investigação. Uma viagem pessoal, acadêmica e coletiva se cruzou e nos levou a uma virada *decolonial* para estudar o ensino de inglês. Além disso, neste texto compartilharemos nossas incertezas e conflitos, tentando criticar abertamente nossos paradigmas de pesquisa coloniais e encontrar maneiras de *'desmonumentalizar'* a pesquisa. As nossas metodologias de investigação pretendem superar uma racionalidade ocidental de produção de conhecimento que dita como o conhecimento, as práticas e a investigação devem ser construídas. Pelo caminho da decolonialidade, passamos de compreensões universais para compreensões mais pluriversais; construímos, co-construímos, valorizamos e recuperamos o conhecimento situado que emerge do nosso sul global. Nesse processo, temos experimentado uma mobilização de visões e rotas que desestabilizam e realocizam nossas práticas, com uma relação profunda com nosso senso de local. O objetivo deste artigo é socializar como, por meio de nossos projetos de pesquisa, usamos narrativas híbridas, metodologias de relações intepistêmicas e narrativas testemunhais para mostrar caminhos de pesquisa no ensino de língua inglesa com espírito decolonial.

Palavras-chave

decolonialidade; pesquisa educacional; formação de professores em Inglês; epistemologias do sul

Resumen

A lo largo de este texto de reflexión, confrontamos nuestro entendimiento previo sobre investigación como mujeres-profesoras-investigadoras que tienen la intención de tomar las Epistemologías del Sur como modos de ser-sentir-pensar-hacer los procesos de enseñanza de la lengua inglesa y su investigación. Un viaje personal, académico y colectivo se ha cruzado y nos han llevado a una perspectiva *decolonial* para estudiar la enseñanza del inglés. Además, en este artículo compartiremos nuestras incertidumbres y conflictos intentando abiertamente criticar nuestros paradigmas coloniales investigativos y encontrar caminos para *'demonumentalizar'* la investigación. Nuestras metodologías de investigación tienen la intención de superar una racionalidad occidental de producción del conocimiento que dicta como se deben construir los conocimientos, las prácticas y las investigaciones. A través del camino de la decolonialidad, hemos pasado de comprensiones universales a comprensiones más pluriversales; hemos construido, co-construido, valorado y recuperado saberes situados que emergen de nuestro sur global. En el proceso, hemos vivido una movilización de visiones y rotas que

desestabilizan y reubican nuestras prácticas, con una relación al sentido nuestro de lo local. El propósito de este artículo es socializar cómo, a través de nuestros proyectos de investigación, hemos usado las narrativas híbridas, metodologías de relación inter-epistémicas, y narrativas testimoniales para mostrar caminos de investigación en la enseñanza de la lengua inglesa con un espíritu decolonial.

Palabras clave

decolonialidad; investigación educativa; formación de maestros en inglés; epistemologías del sur

Introduction: Our grasp of Decoloniality in ELT Education

Recalling a Charla

Julia: I think I have always been interested in decoloniality. When I was doing my postgraduate studies in literature teaching, I focused on Afro Colombian writers of the Pacific coast, and I started to learn issues related to the way they see the world and their struggles in our country; and then, I left that aside because I focused on teaching English. When I started the master's program, I realized that I was connected to decoloniality again, but from the critical pedagogy standpoint. Finally, in the doctoral studies, we were challenged to propose a research project with a decolonial perspective.

Adriana: But were you conscious that you were doing decolonial thinking?

Julia: Not at the beginning. When I was doing my thesis related to literature teaching, I was not aware that... that it was decolonial, but I think somehow, my mind has always been decolonial.

Yolanda: I told you once! I think you've always been asking 'ways otherwise'¹ to do your research, your teaching; but what I have found is that being educated within the system entailed following the Global North² ELT literature. When critically situating it in our contexts, we notice there is

a mismatch between what it is said, and what happens in our real schools and universities. We face uncertainties and tensions on the ways we teach or do research, interrogating our ways of knowing, being and doing situates the epistemological confrontations we live when doing research and brings to the discussion the what, why and how to do it; but above all, it constitutes an inquiry about the what for and with whom we research. I think our reflections as language educators on our ways of doing second language teaching and research are connected to the academic growth we have constructed through our years of experience, and realities, having an interpersonal growth with the people we shared with and learned about, co-constructing our worlds.

Julia: You brought up an interesting issue: Especially as English teachers, we are somehow framed within certain methodologies that come from the North. We have always followed the pedagogies and methodologies from white American or European teachers and writers; the same is true when we do research. I have always been in charge of research seminars as a teacher-educator, and I have realized that teachers and research methodologies have been framed within a positivist view. I struggle against this feeling: I am following the curriculum, but I know that I need to show other possibilities: arts-based research, decolonial approaches to research... I don't teach English anymore, but I realize that when I taught it, all the methodologies I used were framed within what pedagogues from the North decided for us to do.

Adriana: I think we never questioned who the ones were making the decisions on how to teach, what to teach, why to teach that way, why to teach those topics. As we are becoming more mature language teachers, we start noticing that we could also have our own discourses. I felt identified with

1 The term 'ways otherwise' is the author's take of the concept 'knowledge otherwise' (el saber otro) used by Escobar (2003), referring to the study of the ways of knowing from subjects of the Global South.

2 We acknowledge the tensions around the concepts of Global North and Global South. We conceptualize the Global South as the regions of the world where there has been a geopolitical impact of Globalization, Capitalism and Western Modernity as carried out by Enlightened Europe and North America (Global North)

you Julia, when you were talking about your path to decoloniality. I think my first encounter with it was when I read the writings of Fray Bartolome de las Casas... “A brief account of the destruction of the Indies” which I read as an undergraduate student. I was also reading Columbus’ diaries... about what Europeans thought on indigenous communities here. But I was not aware... like what to do with that info pedagogically speaking. I guess there were some seeds of decolonial thinking on approaching those readings. My first conscious encounter with it was by reading the *Epistemologies of the South*; however, reading didn’t mean that I was really able to carry out a decolonial research project. At that time, 2016, it was still very abstract to me...

Communal Laughter.

ELT sometimes has been really an aseptic field; but if we look further, a real teacher should know history, geography, geopolitics, so that teaching can be strengthened. I was not prepared, but perhaps, I am much more conscious now. (2021)

The previous excerpt is a transcription of one of our various *charlas*³ discussing decoloniality as PhD fellow classmates and friends in our coffee-study time while evoking the lessons learned in a course on the decolonial turn in a summer course in Barcelona and our sessions at the Doctoral Program. Many of our *charlas* have revolved around our insights, tensions and ruptures with English language teaching education faced along our personal and professional experiences. These talks have helped us situate our decolonial positionalities which entail 1) tracing the colonial effects of the European modernity in our constructions of teaching; 2) recognizing and praising our own ways of being, feeling, thinking, and doing ELT within the particularities of our territories; 3) finding other ways to document our practices; 4) co-constructing knowledge as a

³ *Charlas* in our Colombian culture are informal dialogues we have with family, friends, peers, and colleagues, among others, with whom we feel comfortable to share our feeling and thinking (*sentipensar*, Fals Borda, 2003) intersected by our personal, cultural, pedagogical, and historical experiences regarding the ways we are constructing knowledges. We have been inspired by the term *pláticas* from Flores et al., (2021).

collective body; and 5) moving to a pluriversal view of ELT in which diverse perspectives, cosmologies and ways of thinking can enrich it. As Grosfoguel (2013, p. 66) explains, “decolonization of knowledge would require to take seriously the epistemic perspective/cosmologies/insights of critical thinkers from the Global South thinking from and with subalternized racial/ethnic/sexual spaces and bodies.”

Therefore, assuming decolonial positionalities implies interrogating colonial practices in our profession that are expressed in social practices, such as standardized teaching and learning, corporate knowledge production⁴, rankings, epistemic denial of knowledge production from Global South teachers, or invisibilization of such production through gate-keeping practices in top-tier publications (Diversi & Moreira, 2009). Thus, we have been trying to overcome harsh research, and teaching patterns from the Western rationality to vindicate that there are other valid ways of researching, not visible or acknowledged by the hegemonic Western thinking (Samacá-Bohórquez, 2021; Posada-Ortiz, 2020; Castañeda, 2021).

Our more conscious encounters with decoloniality took place when we read *Epistemologies of the South* (EoS) by De Sousa Santos (2009), in 2016 as first semester doctoral students. By that time, it was abstract knowledge that started to make sense afterwards. On our journey to Barcelona, as part of our doctoral coursework, we derived a few more understandings of decoloniality. Basically, we reflected on the research methodologies of our doctoral research projects, and on ways to challenge the limiting frames of Western research paradigms. Using the tenets of EoS was a challenge posed by one of our doctoral studies tutors. Therefore, the doctoral program was an important site to make sense of decoloniality. We understood the triangular structure of coloniality implicit in scholarship, that is, the coloniality of power, knowledge and being (Castro-Gómez, 2007).

⁴ By corporate knowledge production, we mean the current tendency to produce knowledge so that scholars’ cognitive published ideas rank the universities in scales of success or failure.

The coloniality of knowledge in scholarship determines what is worth learning and what is not. Hence, as teachers from the Global South, we recognize that we had overprivileged the knowledge coming from the Global North (The academic work and ways of knowing from white-upper class-patriarchal North American and European scholars) and had been ignoring the knowledge constructed in the Global South (i.e, Latin American, African, and Asian marginalized and subalternized thinkers). We understood that it was necessary to document and share these knowledges⁵ that have remained unknown or subalternized in a way that we could start overcoming the coloniality of our beings or our own perspectives based on the idea that the knowledges produced in the Global South are less valuable.

This reflection article is the product of a collaborative work aimed at feeling-thinking, theorizing and sharing our initial attempts to develop decolonial thinking in ELT research. De Sousa Santos (2018) explains that Northern Epistemologies favor writing over talking to express knowledge, as writing gives knowledge a sense of being precise, stable, and perpetual. Meanwhile, the EoS foreground that knowledges can be a collective, oral endeavor; they are in collective memory; they might flow orally even in the most mundane of conversations and can be partial and localized. As well, oralizing knowledges works as a strategy to *demonumentalize* science⁶ (De Sousa Santos, 2018) and build knowledge collaboratively. That is why the three studies we introduce here integrate verbatim thoughts expressed either by us or the research companions-collaborators.

In our view, it is impossible to separate the concept of decoloniality from the EoS because the latter provides a theoretical background to carry out research projects with decoloniality as a walking path. De Sousa Santos (2009) suggests

5 We have intentionally used the word knowledges to make reference to the plurality of knowledges that have been constructed in the Global South.

6 By demonumentalizing science, we acknowledge that, as with any other thing, science is a social- human construction shaped by broader and deeper understandings of social, cultural, racial, and political views and cosmogonies from those who live in the Global South, and whose knowledges have not been recognized.

finding the absences (the absent knowledge, the absent practices, the absent perspectives) that the Western canon of thought has generated. Similarly, we should turn the absences into emergences (i.e the comprehensions that *emerge* as a result of digging into the absences). In particular, we found three important absences in research in the ELT field that are discussed throughout this paper.

The first absence encompasses the analysis and questioning of the straightforward views of the English Language Teaching Practicum in the current agendas and educational policies, as well as the multiple understandings of the teaching practicum through the experience and interrelations of the subjects involved in it (Samacá-Bohórquez, 2020). The second absence concerns the issue of community that in initial teacher education has been conceptualized around modern concepts of Target Communities (Higgins, 2012), Imagined Communities (Norton, 2013), and Communities of Practice (Wenger, 1998). The third absence deals with an understanding of knowledge for English teaching that does not exclusively relate to cognitive or socio-cultural perspectives (e.g. Johnson, 2009; Freeman et al., 2019) but that embraces knowledge for teaching as incarnated, situated and bodily experienced. We bring these research topics to the fore in the following sections because by using the lens of decoloniality and the EoS, we can introduce fresh perspectives on topics that appear not to have further discussion (Anzaldúa, 2000, 2009; Rendón, 2009).

The three individual sections of our manuscript will focus on our interpretation on what it means to carry out non-extractivist relational methodologies, by which we mean, paths walked and shared with knowing subjects who are recognized within the research processes and experiences. We highlight the co-construction of knowledges that provokes more horizontal perspectives through the research experiences and the understanding of learning together. The first section will focus on the use and analysis of *relatos*⁷, and what they can teach us about

7 *Relatos*, for the purpose of the study, are descriptions and reflections of experiences in the pedagogical practicum.

the pedagogical practicum in ELT. The second one focuses on the use and analysis of autobiographies to comprehend the concept of community for ELT future teachers. The final part will delve into testimonial narratives to make visible in-service teachers' knowledges and practices rooted in their realities and experiences. The three experiences have used decoloniality as a background while appropriating some tenets of the EoS in terms of theory, methodology and praxis.

Yolanda: Demonumentalizing Research. A Huge Rock to Crack Out

Demonumentalizing is a very challenging word that sometimes scares, worries, and destabilizes me, for what it might imply. The responsibility is huge to understand its meaning when entering into a critical self-reflective process about doing research and interrogating both the rational and critically-situated comprehensions of doing research. The former maintains the status-quo, and the latter calls to represent our world in our own terms (De Sousa Santos 2018; Mignolo, 2007). *Demonumentalizing* might contain several meanings: On the one hand, to rupture the static concepts of research, brought from a universal paradigm that has to do with the forms through which objectivity, validity, and reliability, methods, subjects objectivization, world's view naturalization through unique homogenized views have been framed; to break boundaries to understand and do research in ways that claim for more horizontal views with those who work with us in a project; to discontinue the mandates of traditional research frameworks; to fracture the universal paradigm that validates knowledges. On the other hand, *demonumentalizing* might interrogate the possibilities of situating research as a lived experience; to confront our understandings of research and the ways we learned about them; to self-value the knowledges that we have constructed through our personal and professional lives, which have developed personal, pedagogical, research, and contextual growth; to acknowledge the contributions of those who share with us their understandings.

De Sousa Santos (2018) has brought the term *demonumentalizing* to the discussion in an attempt to interrogate the codified views and the subjects' objectivization in the Western rationality of knowledge. As I mentioned above, *demonumentalizing* sometimes scares me because what I used to know and do regarding research stemmed from the Global North. However, through the personal and academic encounters with family, students, friends, peers, colleagues, professors, and sources of inspiration about life, the system, education, the economy, the 'must-be discourses, I have developed a deep context-sensitive-emotional critical- consciousness on my positionalities, and passionate responsibility that, as a language educator, have allowed me not to feel afraid of the unknown, for which I do not have an explicit answer.

On the contrary, I think that this has shed light on the person and teacher I am still becoming and the alternatives students and teachers might have to envision critically-situated English language teaching processes through our dialogues and experiences and with the communities we are involved in. These conscious and unconscious conversations and doings are liberatory expressions of knowledges because sharing not only the stories of success, but also those of struggles, difficulties, and concerns ruptures the homogenizing system. It is undeniable that valuing a more sensitive-political human being dimension in our daily encounters will give room for those lived knowledges to be born in our contexts, with our people, interrupting the hegemonic ways to research in English language teaching.

Then, *Demonumentalizing research*, becomes an act of resistance provoking learnings, unlearnings, more uncertainties than certainties, more reflections, and ethical responsibilities. It becomes an act of contestation where we experience epistemological displacement transformations. Likewise, it becomes an act of advocacy for research paths and praxis, interrogating the forms and ways of doing research in order to visibilize our subalternized knowledges and ways of doing as valid and the right for social, cultural, epistemic, racial, and linguistic justice,

understanding that our realities imply our subjectivities, detaching from static traditions. It is worth mentioning that the ELT Colombian research praxis has gone through deep transformations, situating and constructing collective understandings that are more consistent with our realities, bringing to the conversations what is lived in our contexts and communities, a praxis that not only recognizes the coexistence of paradigms, approaches and the voice of the expert, but also the plurality of voices in the Global South. These transformations have to do with questioning the instrumental vision of the language and claim for a social cultural vision that interrogates not only the didactic dimensions of ELT, but also the fields of Applied Linguistics, critical applied linguistics, critical pedagogies and decoloniality, which culturally, socially, and politically inhabit our praxis, our people and our contexts.

Mapping Hybrid Narratives, a Decolonial Research Path

Demonumentalizing in my doctoral research, whose purpose is to unveil the senses of the pedagogical practicum from the experience and interrelations of those subjects involved in the process (pre-service teachers, school teachers-mentors and university mentors), encompasses several and unresolved momentums that are individually and collectively constructed with the teachers who have voluntarily accepted the invitation to be part of this research project. A first momentum has to do with establishing dialogical relationships with students and teachers, with whom I have shared between three and five years of pedagogical- experiential work. These encounters have nurtured both pedagogical and research views of ELT. My political consciousness about who we are as teachers, learners, researchers has grown as well.

These experiences have taken me to situate a more horizontal feeling and reasoning on the teaching practicum, where all research companions' knowledges are valued and dialogued. Understanding that we are subjects with non-universal conditions helps us decolonize our stories, placing our objectivity and subjectivity in localized and delocalized

interrelationships (Balash & Montenegro, 2003, as cited in Díaz, 2015, p. 57). In this research experience, I am also actively involved as a university mentor because I am part of all what I want to understand, I am where I think, (Mignolo, 2000). I recognize myself as a teacher researcher who feels passionate about language education and understand that as language educators who recognize the plurality of visions of languages, we might transcend the instrumental practice of teaching a language in this era of standardized education (Magrini, 2014).

Mapping a decolonial path in this research experience has caused me to think about hybrid narratives (Díaz, 2015), which are also complemented by Walsh (2013) and Haraway (1995) as ways to respond to our experience in the teaching practicum. Thus, a second momentum copes with the different ways in which we could start sharing our experiences and thoughts. Hybrid narratives are constructed through dialogues, texts in an individual and inner freedom to share; but also, they are constructed through a collective dialogue. This entails a flexible process which gives us the freedom to share what we want with the right to maintain, change, or expand on what we have listened to, read, and oralized. These *relatos*, constructed through daily conversations and texts some of them wrote, situate our time, placing us simultaneously inside and outside of what we are living in the teaching practicum, contrasting, for example, the dominant views in ELT with our own realities. *Relatos* place us in a participative collective dialogue that intends to compose multidimensional narratives that go from the individual to the collective and go back to us.

A simultaneous third momentum deals with developing sensitivity towards understanding *relatos*, being aware that they might take different forms through which we start sharing our stories. They are told to understand that "there will always be things that will be forgotten because the perspectives from which we interpret the world and our relationships, cannot be named and questioned". (Merchán et al., 2016, p. 129)⁸. Thus, the partialities of our views

⁸ Translated by the author.

in everything that we express and analyze indeed recognize the need to interact with other partialities (Haraway, 1995), in order to understand that our *relatos* are not only about giving voice to those who are invisible. Accordingly, these *relatos* may have a *responsive* character; they do not speak to us about the subjects themselves but speak to us through a network of stories arising from the relationships and partial connections of those who write them. The following momentums in this methodology are still in dialogue and co-construction.

The subsequent extract, for example, portrays our discomfort with the realities of the school system. This is a dialogue between Ernesto, a pre-service teacher, Stella, the school teacher and Yolanda, a university mentor. Stella comes from her classroom, greets us, and we start talking about her students' attitudes and behaviors in the class which just finished:

Stella: ...They are good students, but these are high voltage classes (meaning that students' attitudes and behaviors are sometimes rude) and this is our reality... When I read journals, everything seems to be the pedagogical perfection... So, I say no... I was given my degree just by chance. Reality is quite different from what is presented in journals. So, I think is the school wrong, or am I the one who is wrong?

Yolanda: most of the times we idealize our work. Don't you think the same?

Stella: It is that it seems everything is perfect. All children learn, all behave well... This doesn't happen here. In 6-3 (way to call a particular school class) I have 5 good students, see what I can do with the other 25. Some of them try, but there are others who don't know why they are coming to school. Literature sometimes works, but not in the ways it has been stated.

Yolanda: I don't know if this has happened to you when dialoguing with pre-service teachers... It looks as if the teaching practicum seems to be reduced to the classroom and the validation of theories, but if it has to do with other dimensions... then. It is not the practicum. This is as

if we don't recognize those other encounters with students... The conflicts, the situations that emerge in our daily life.

Stella: Learning to handle conflict... There are complicated students. Those who think they are not allowing anyone imposed ideas on them... One has to start teaching them how they're going to be people, when leaving school, they are going to crash into realities, they have to learn to be people.

Yolanda: We live in times of absences and turbulences and high voltage classes.

Ernesto: I think about what I want to be... I have always questioned ethics in everything, it became so abstract that one does not see those moments, what is ethics in our daily lives?

Yolanda: Hey, we have a dialogue pending. Our students do not want to teach at schools... Our future teachers.

Stella: God willing, talk to them, they want to work at institutes, universities, where they are going to be paid better and have less pressure, because in terms of well-being associated with us, we are below the lowest for society. In *El Tiempo* (a national newspaper) an article dated about two months ago, mentioned that if parents don't respect teachers, their children won't either. Parents don't love us... (September, 2019, originally written in Spanish)

By Way of Closing

This short but powerful dialogue might represent a confrontation with the homogenizing ideologies constructed about ELT, the should-be, the struggles we go through when contrasting this literature with our realities. A confrontation that provokes feelings of dissatisfaction and despair when it is expected by our societies that everything should work properly at schools, when and where the responsibility lies on teachers with no regard to the specificities and particularities of our school contexts and our people. Also, there is a confrontation that provokes discomfort when we see that our work is neither respected nor visibilized. Likewise, such discomfort becomes

a social endeavor with a deep relation to that sense of locality (Pennycook, 2013), advocating for the right to be wrong, to embark on the unknown, and to name otherwise.

Starting to walk a decolonial path in the pedagogical practicum entails the recognition that pre-service and in-service teachers' knowledges and practices are underlined by personal, professional, and situated co-constructions of our realities and our contexts; they bring with them several knowledges and several inquiries about be-being and becoming a language teacher. The singular, collective and polyphonic comprehensions pre-service teachers, school and university mentors have about our profession are valorized to understand not only the *what-how*, but more importantly the *why-where* we teach, and how our knowledges also come and belong to our local histories. Therefore, dialogue(s), interaction(s), communal immersion within the school contexts unveil our feeling-thinking-doings that transcend the endless instrumental visions of language and second language pedagogy. In the following section, Julia will argue for a vision of community that her doctoral study has revealed, walking a decolonial path as well.

Julia: From the Eye of Providence to the Eye of Horus: Changing the Gaze in Educational Research

The Eye of Horus is one of the oldest amulets in Egypt that represents prosperity, protection, nature, male and female forces (Refaey et al. 2019; Mackey, 1982). It was replaced in the Western culture by the Eye of the Providence, a symbol that portrays an eye, often enclosed in a triangle, and surrounded by rays of light, meant to represent divine providence, whereby the eye of God watches over humanity. This symbol can be traced to the Greek classics and represents divine watchfulness (Kopel, 2021). The symbol can be seen in the US \$1-dollar bill and on the reverse side of the US great seal. I think these two symbols are interesting because the eye is related to the gaze, and there is a close relationship between gaze and scientific paradigms (Montaño, 2021). For

example, the gaze is evident in the Research Ethics Committees that some universities have and that supervise that the research groups comply with ethical research processes and procedures.

According to Kovach (2018), we need to see beyond the totalizing and homogenizing Western "gaze" that has ruled academic and research practices to challenge them and assume responsibility for what we look at, what we look for, and how we look at it, when seeking to understand a culture, subjects, phenomena, as well as facts, and then say something "new" about them (Montaño, 2012). That is, to move away from the Eye of the Providence, in which the researcher is the one who has control over the whole research process and above all they are the ones who produce "new knowledge" to the Eye of Horus, in which the participants' knowledge also counts, and they are active members in the research process and not only respondents. This is a fertile territory to create a new view of research one in which the researcher's process becomes meaningful for everyone, where the researcher learns from the participants and the participants learn from the researcher in a reciprocal process to make or any other perspective that makes our research less extractivist (De Sousa Santos, 2018) and more relational (Chilisa, 2012; Ortiz-Ocaña and Arias-López, 2019). In my doctoral dissertation, I implemented a non-extractivist research methodology that included a relational ontology, epistemology, and axiology based on the Indigenous Research Paradigm (Chilisa, 2012). This methodology allowed me to address a colonial situation related to the fact that in initial teacher education, the term community has been conceptualized around modern concepts such as Target Communities, Imagined Communities, and Communities of Practice.

In this way, Target Communities are understood as a mostly cohesive group of people who speak a (standard) language in relatively homogeneous ways, and whose cultural practices likely differ significantly from those who study the target language of that community (Norton, 2017). This view of community constructs the English language preservice teachers through the dichotomy of

Native Speaker of English vs Non-Native Speaker of English. Imagined Communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of imagination (Anderson, 1983). Within this view, the world is a global village where everybody shares an affiliation by speaking English (Guerrero, 2010). Communities of Practice entail processes of learning within communities by developing certain competencies (Wenger, 1998). People who seek to affiliate with communities usually try to adapt to the community norms of that community. In this sense, the English preservice teachers would adapt and seek to be accepted by the target community by adopting the role of apprentice.

The concepts explained above appear in the most recent literature in English Teacher Education. Nevertheless, what about the communities the English preservice teachers envision for themselves?

I must confess that at the beginning of my doctoral study, I was following the modern framework previously mentioned. However, derived from the readings about the anti-essentialist philosopher Roberto Esposito (2009; 2012) and the Latin American sociologists Liceaga (2013), Rivera-Cusicanqui (2015; 2016), and Esteva (2016), I proposed an alternative framework. In this alternative framework, I conceptualize Community as a struggle. This concept is dynamic and integrative; dynamic because it refers simultaneously to the past, present, and future, and integrative because it includes not only relationships with people but also with nature. Through this concept, it is possible to understand the struggle the English Language Preservice Teachers go through in their interplay with the different communities during their coursework and that they identified during the interaction to exchange and generate knowledge (the way I named the process of data collection and analysis). During that process, I learned that young people want to build a good life, that is, a different model from that of development and consumerism. Building a good and beautiful life in which we can all be heard, and we all have value and are valued. Let us remember that The *Buen Vivir* is the alternative

discourse proposed by indigenous people to contest the neoliberal developmental and economic growth discourse and to resist a system that is destroying nature and therefore human beings themselves.

Community as immunity represents the way we are positioned within the matrices of power and entails a political aspect of community. When the governmentality of community prevails, such community rejects or excludes anything that threatens its identity. This is a defensive aspect of immunity. At the same time, a community offers the opportunity to become a member, and that membership becomes a privilege. It is a privilege to be a university student, for example.

Community as a commodity has to do with the dominance of the market economy that has reached education and, of course, Teacher Education. The English Language Teacher Education Programs become communities governed by standards and competencies that English Language Preservice Teachers should reach to graduate. We know that standards and competencies are part of the neoliberalist project, where education becomes a commodity. Teachers and students become marketable products. Fortunately, due to the characteristics of the program where the researchers and collaborators of this research project were enrolled, they did not see education as a business.

About Non- Extractivist Methodologies

According to De Sousa Santos (2018) “[e]xtractivist methodologies are geared to extract knowledge in the form of a raw material —relevant information— that is provided by objects, whether human or non-human” (p.130). Because of the fact that extractivist methodologies privilege the relationship subject-object, they share some common characteristics as follows, 1) They are unilateral: the researcher can extract information, but no information can be extracted from the researcher; 2) The researcher controls the whole process including the right to speak for the others (Alcoff, 1991).

The extractivist methodologies prevail because positivist and post-positivist paradigms have been

positioned as those authorized to do science and have colonized the intellectual world and knowledge to replicate forms of control and production of knowledge. However, according to Chilisa (2012), there is a new transformative paradigm that denotes a family of research designs influenced by various philosophies and theories with a common theme of the emancipation and transformation of communities from within. This family includes critical theory, feminist theories, Freirian theory, critical race theory, decolonial theories, and postcolonial indigenous research methodologies. It is to the latter that I would like to resort in order to show the possibility of thinking about research methodologies that include other worldviews that can boost transformation in the way we teach and carry out research in teacher education programs, and especially to promote a less extractivist approach to research.

At the end of the twentieth century, adopting the indigenous perspective of doing research in universities was rare, and there was a need to consolidate an indigenous research approach. This concern gave birth to the Indigenous Research Paradigm (IRP, hereby), whose principle and relationality, involve three key components: an ontology, an epistemology, and an axiology (Arevalo, 2013; Wilson, 2008).

According to Chilisa (2012), relations with people, with the environment/land, with the cosmos, and with ideas are immersed in a relational ontology. The author also pinpoints that within the community life of indigenous people, affiliations with them are quite valuable. Therefore, one important role of the researcher is to establish the proper conditions for the participants to relate with one another. Due to this, as a concerned researcher, I created such relationships for my doctoral research study by incorporating autobiographies that the participants wrote. They agreed on the topics for this exercise beforehand. Following the writing process, I held meetings with these four future language teachers, to read those autobiographies aloud and add more relevant details to them. In addition to this, I created a blog where the autobiographies were published and open to comments. As a researcher, I also shared my autobiography with everyone, becoming another member.

Within the IRP, the relationship with the environment plays a fundamental role, according to Chilisa (2012). Hence, to produce knowledge the place where the research is carried out must be carefully chosen. Thus, I met the preservice teachers in a yoga room, which was a calm and relaxing setting where the preservice teachers were able to expand their grasp of each other's experiences. As for the cosmos, Wilson (2001) contends that it has to do with our own connection to the universe, a closeness to a superior entity, humankind, or the natural world. For that reason, I intended to activate the cosmos by doing mindfulness exercises and in this way, bridge knowledge with mind, body, and universe.

Unlike the individual ways of knowing, proper of Euro-Western epistemologies (Chilisa, 2012), relational epistemologies entail social practices in which people make sense as one (Romm, 2015). Consequently, I and all my research participants contributed to the comprehension, analysis and categorization of the information covered in our autobiographies, complying with the relational methodology. For Arevalo (2013), the emotional and cognitive experiences are inseparable; also, a research study should recognize the diversity of the researcher and the participants' subjectivities.

Approaching relationality holistically during the research process is paramount in the IRP. This stance gives research a unique feature that positions the participants as part of a process that collectively constructs knowledge in a close connection with the natural world, the universe, and their predecessors (Chilisa, 2012). I followed a relational research methodology involving an inter-epistemic dialogue (Parra & Gutiérrez, 2018) between Narrative Inquiry (Barkhuizen, 2013; Barkhuizen et al., 2004; Clandinin & Connelly, 2000), Narrative Pedagogy (Goodson & Gill, 2011) and IRP (Arévalo 2013; Chilisa, 2012; Smith, 1999, Wilson, 2001; 2008).

The interepistemic dialogue explained above was possible due to the intersections and resonances among Narrative Inquiry, Narrative Pedagogy, and the IRP, being one of them, the use of narratives to

understand people's experiences and what they learn from them, and their interest on privileging the participants' voice. However, Narrative Pedagogy and Narrative Inquiry belong to the Western tradition and the IRP honors ancestral knowledge (Posada, 2020). I would like to clarify that, although I used IRP, I did not work with indigenous students; in that way, I used it because it resonated with me, and I think it is a non-extractivist methodology because of the characteristics I mentioned above.

The relational methodology I used as part of my doctoral dissertation was developed into three stages. During the first stage, I looked for some pre-service teachers who wanted to take part in a study that sought to comprehend the senses of 'community otherwise'. I explained to them the purposes of the research project; they signed a consent form and then, we decided that we were going to write autobiographies to publish in blogs. Afterwards, we carried out five sessions following a protocol that in the IRP is a way to show respect towards the participants. By the time we started these sessions, I was granted academic leave. This diminished my authority figure, I guess. Then the participants asked me to teach them how to analyze data. We did follow Bandura's autobiography and Miles, Hubberman and Saldaña's (2014) process of coding and pattern coding. Then, we had a group session to work on the participants' autobiographies and finally, one to one session mainly with the purpose of understanding each participant's analysis.

During the data analysis sessions, that I called interaction, to exchange and generate knowledge because we co-constructed knowledge, I asked the preservice teachers if they had any ideas for us to represent the data, and they said they did not have any as they were in the sixth semester, I explained to them about Poetic Representation (Leavy, 2020; Richardson, 2001) which is a way to represent data away from the academic discourse that names and categorizes people. As the four participants liked literature, they agreed to use Poetic Representation, and we re-presented the data through narrative poems taking extracts from the sessions and blogs. Two of the participants wrote the poems on

their own, and I wrote the poems on behalf of the other two as they had started to work. These two preservice teachers granted me permission to do it. Therefore, the resulting poems had a dialogical character (Bakhtin, 1984) since they contain my perspective and the preservice teachers' words.

Poetic Representation (PR) is a form of Arts Based Research that poses serious challenges to qualitative methods' conventions. It can be used to collect data or to represent it through the use of poems (Leavy, 2020). I used to in the representation stage, as stated earlier. The use of PR is aligned with relational methodologies since it offers new directions in the process of data analysis. Data analysis is usually carried out by the researcher. However, PR permits the confluence of different voices. There is the voice of the one who writes the poem, the one who interprets it (the reader, the researcher, and the writer themselves). The use of poetry "has the potential to shift the researcher's perspectives, to take alternative stances, and to view research fields more critically" (Chawla as cited in Naide, 2014, p. 3). I would like to state that I was not sure at the beginning that using PR would echo the doctoral studies. Nevertheless, I found the support of my tutor and evaluators, who not only found PR innovative, but also valid and, above all an opportunity to acknowledge the role of the participants in the construction of knowledge.

I would like to close this part sharing a poem by Luna, one of the participants who identified her English Language Teacher Education Program as one of the communities she belongs to and thus invite the reader to interpret Luna's poem:

X⁹

The Education Program is good,
They make great teachers there,
They make you reflect,
About your culture
And other cultures as well.

9 This poem was written in 2019. It was originally written in English.

Languages and cultures relate
Along the process
I have wanted to quit,
But then I stop and think
What does be an English teacher mean?
Is it about the language?
Is it about research?
Is it about giving grades?
An answer I get,
Change yourself
And then change the world,
Be with the ones
Who contribute to
To make the world a better place

Inconclusive Remarks

In sum, resorting to an epistemic dialogue that takes into account the intersections and resonances between Western research and ancestral practices that privilege the participants' voices and experiences is a possibility to bring about different voices in the comprehension of learning experiences within academic contexts. The inclusion of those participants in data analysis is another way to approach research, and it constitutes the emergence of possibilities *otherwise* (Mignolo & Walsh, 2018). Finally, problematizing the hegemonic concept of community makes it possible to imagine English teacher education beyond the global designs, since it is a way to acknowledge the voices of the Global South scholars whose view of community differs from the modern concept of community. Now, we would like to share how Yolanda used the Epistemologies of the South to research teachers' knowledge.

Adriana: Using the Epistemologies of the South to Research Teacher's Knowledge

Beginning my PHD coursework, I was not aware of what it entailed to be geopolitically/epistemically located somewhere. Despite that, as a woman-

teacher-researcher epistemologically located in the Global South, I have received the effect of such a geopolitical location, but I had hardly reflected upon it. Pursuing a doctoral degree in my own country, within a program that embraces the EOS, eventually meant that my former taken for granted truths underwent re-shaping. I think-feel that our profession will keep on being re-thought as we are moving ahead with toppling the statue of a single knowledge hierarchy as taught through Western approaches to research. In the remainder of this section, I will explain how I used tenets of the decolonial turn to research teachers' knowledge in ELT, and how I dissociated myself from previous research traditions in such endeavors.

Having carried out a literature review on the issue of knowledge to teach English with a decolonial lens (Castañeda-Londoño, 2019), I noticed that historically such knowledge has mostly revolved around skills, beliefs, cognition, and accumulated experiential knowledge, as observed through the lens of cognitive, socio-cultural or poststructuralist perspectives. However, conceptualizations about teachers' knowledge from a critique to Western modernity were missing; previous perspectives of knowledge for teaching English did not include the junctions of body, mind, emotion, geopolitical location, or intersectionalities (gender, class, race) in explanations of teachers' knowledge —much less of teachers located in the Global South.

Another puzzling theme referred to the cliché types of research questions asked to investigate teachers' knowledge. Normally, they revolved around what knowledge was necessary to teach 'well', how teachers should proceed with such a repertoire of ideas, practices, and experiences, how knowledge increased or decreased as time went by, but not around how teachers experienced their relationships to knowledge, or even how we could think of knowledge as thinking-feeling in a particular body that is physically present, in a certain time and space, and with a particular family history, personal and social struggles, certain social class, and privilege —or lack of it.

Knowledge for ELT had been investigated via questionnaires, journals, in situ observations, teachers' lesson plans or narratives. Yet, because I wanted to understand how teachers related to knowledge from a more, let us say, visceral perspective, I was not convinced that ticking items, writing reflections, or analyzing lesson plans could lead me to unpack experiences of knowledge. Reading about and embracing the decolonial turn tenets also opened a window to learning about complementary currents of thought, such as Latin feminist theory. I felt compelled by Castro Gomez & Grosfoguel (2007, p. 17) when stating, "we need to look outside of our paradigms, approaches, disciplines and fields of knowledge". That is what I did by adopting the use of testimonial narratives as understood in the Chicana Feminist tradition (Benmayor, 2012). This type of writing and talking entails preparing the mind/body/emotion to write about the experiences that have made us grow personally and professionally while using free writing, memory recall activities, dialogue with other teachers so that stories can be enriched.

Research in ELT has explored storied knowledge (Golombek & Johnson, 2004) to cognitively understand teachers' practices; narratives are normally used as tools to document teachers' development or as cognitive vehicles to inner cognition, though. Still, I was more interested in storied knowledge hardly documented in ELT: the stories that hurt, changed, or stuck in the mind/body/emotion for their meaning. Similarly, the EoS made me reflect that I had to tackle the issue of not considering research participants as mere informants in the data collection process. Therefore, the teachers who participated in the study were also invited to communally interpret and analyze their own testimonial narratives.

My aim was to re-think the knowledge *needed* for teaching English. I was interested in finding out *absent* knowledges or experiences of knowledge that had not been documented in mainstream ELT research. Such *absence* of studies about the theories in the flesh (Anzaldúa, 2000, 2009) is mainly because, in my view, ELT research is meant

to document the stories of success but not those of failure, fear, and despair embedded in teaching. I wanted to advance the concept of knowledge for English teaching beyond socio-cultural or cognitive perspectives by locating knowledge at the emotional and bodily levels of our teaching personas as bodies located in the Global South. Hence, my argument is that we experience knowledge in our mind, our emotions, and our body at once.

To conduct the study, I taught part of a course in second language acquisition to a group of teachers doing M.A degree in Applied Linguistics to TEFL with a strong critical theory component. A part of each lesson was devoted to critically analyzing our own teaching experiences through the lens of vivid memories. I Marveled at the use of testimonial narratives in Chicana Feminists studies of Latinos' life stories, I understood that such writings 'in the flesh' (Anzaldúa, 2009) could document teachers' professional lives. Saturated with 'how to' approaches (i.e., how to teach strategies, how to teach grammar, or how to use CLIL) to knowledge for English teaching, I resorted to more holistic concepts of knowledge that considered body, emotion, and cognition (e.g. Rendon, 2009). The teachers who participated in the study also read samples of this type of writing from the Latino Life Story class of Benmayor (2012) to see the epistemic potential of this kind of knowledge production practice.

To produce testimonial narratives, memory-recall activities were used. Teachers found moments of despair along their professional lives that, for some reason, stuck in the mind, and that simultaneously opened a window to the unsaid, to the so-called tacit knowledge. They shared their initial ideas and drafts with other teachers. The last step was developing communal interpretations of teachers' own narratives to enrich perspectives and have a more collaborative research process following the tenets of the EoS. Testimonial narratives as the following one could be thought of as *narratives of despair* in which teaching episodes that are stored in our bodies, hearts, and minds can have a way out to be shared, and communal meaning-makings

are foregrounded in an overt attempt to oralize experiential knowledge. Hence, different levels of meaning-making can be reached; co-interpretations or communal meaning making talks are used to dismantle the view of researchers as the (lonely) finders of truths via research.

Josue's Testimonial Narrative and Communal Interpretation with Other Teachers

Josue: "What I did is part of my passions. I hope you can enjoy it..."

(Josue sang a rap song he had been preparing for at least a month based on his grasp of the concept of testimonial writing. Other 8 teachers were listening to him, including me):

RULE OF THREE

That morning I prepared my bag.

It was full of certainties and confidence.

when I came back home, I felt I was dragged

by panic, trying to seek for sense.

A 21-year-old guy assuring knowing it all.

A 21-year-old guy eager to cry

when these guys didn't care but kicked a boy on the floor.

No one told him what to do, he just tried.

Students without break time, shouted and mistreated

felt his disappointment and fragility.

He wanted to make them reason thoroughly,

all he got was whisper and laugh about it.

Chorus

When you open that door and see their faces,

a bunch of emotions come to me on the spot.

I see myself as rising from the ashes,

I see myself as doing something more than just using my throat.

Six am, tired of monotony I make up the stratagem.

Employing their discourse, I rescue the root,

I feel like breathing more than oxygen...

rough and tough but there we are, challenging the plot.

Six of them, often times fewer,

tell me how they feel, what they do,

how often they dream, and what they remember.

They look at me as the expert,

I show myself just as a dude.

Pressed and overwhelmed by the standards

and the role of clerk rather than of educator.

I visit my texts, my classmates, and professors,

and I convince myself that I am not that braggart.

Chorus

When you open that door and see their faces,

a bunch of emotions come to me on the spot.

I see myself as rising from the ashes,

I see myself as doing more than just using my throat.

Sitting down on my years, I see myself valuing my tears.

Every breath, every risk and every sacrifice

will have been worth it all, and I'll be going beyond the advice,

I'll have beaten the anxious, low-esteemed and full of fears:

Changing selves and breaking chains, including mine...



Figure 1. Testimonial narrative illustrated by artist Felipe Camargo Rojas.

Source: Felipe Camargo Rojas, (2021).

At the end of the course ‘theories of second language acquisition’, two sessions of four hours were devoted to sharing and interpreting aloud what the read stories inspired. They all listened to these recorded sessions to reflect on what they had written, shared, and learned from themselves and the others. Below an excerpt of communal interpretation of the previous testimonial narrative:

Josué: ... The three things I talked about were: first of all, frustration; then, happiness; and finally, hope...

Alex: For me, the first part... It is like a reminder of a past experience. Probably, when you were doing teaching practicum. If I’m not wrong at 21, I was also doing my practicum. I could relate it a little bit with me... That university prepares you to teach, gives you the tools how to do it, but when you enter a classroom as a student-teacher reality is totally different, right? Sometimes we assume that because we have an excellent lesson plan the class is going to be excellent but sometimes, we have, like shocking experiences... In this first

part, you are retelling a very shocking experience of violence or physical aggression...

Javier: ...He feels pressed by the system itself... When he mentions education as a business, right? when he says: “the role of a clerk rather than of educator”. When he says: “visit my texts, my classmates”, he is recognizing the value of continuing studying as a way of liberation. Something that Freire would affirm as well. Probably, somehow, he feels oppressed by education, but he himself believes in the role of change... Breaking the chains...

...He needs this discourse of education as a liberating tool, in order to continue... To... To cope with frustration... At the beginning he had such a shocking experience, but he still believes in the power of education... “They look at me as an expert, I show myself as a dude”, he is trying to break down that top-down model of education.

...Josue recognizes himself as a subject, right? What I have perceived so far in our readings...Is the condition of teachers as objects and how we, in certain practices, even make small changes, we can show agency, we can see ourselves as subjects.

...He is being a subject, not just being a clerk but a subject.

Adriana: ... It’s been seven years since you last rapped, you said, what motivated you to come back to this?

Josué: ... It was not easy because somehow there is an inner feeling; it comes from my childhood; I didn’t know how to handle certain situations. Then, I kept that for years and years. Every bad situation... I stored and stored this feeling. When I entered the classroom, the first classroom was the opportunity like for a critical moment. I was alone in that classroom, there was no homeroom teacher. They were not even teens, they were kids. They were in second grade. They threw papers, telling each other rude words. I thought I would have their attention: “please listen to me, it’s important”, they didn’t care. They were kicking each other. Five of them started to kick one on the floor. I dragged him, and one of the guys kicked my leg. I did my

practicum in Palermo, close to my parents' home. I used to smoke. That day I was walking home. That distance I walked, I smoked like five, six cigarettes. It was so shocking for me. [Approaching Javier] Now that you talk about the subject, I'm subject now in terms of language. Somehow, I can do things, but I am subjected to an epistemology, to a vision of reality. I am subjected still today.

Adriana: ...How did you transition from the image of the expert to the image of the dude?

Josué: It is because of an international exam I took last year... IELTS. I saw the job market and with a C1 level in terms of this framework... I would have a good salary; I wanted to get married. I wanted to do many things. So, I knew that if I wanted to make that happen, I would have to look for this opportunity. In XXX institute, you have different salary scales. I was put at the very beginning in the highest. My partners said: "Wow you took academic IELTS", "C1", I was... Wow, there... In the clouds. It was also a discourse I self-imposed, the expert. I started touching the ground again; I realized I am not a braggart. I had an egotistical part because we are complex beings like Bakhtin said replicating... replicating like a ventriloquist.

Adriana: It was not your voice?

Josué: Exactly, it was not my voice. I started detaching from that. That's why I mention you guys and my professor. I came back to my roots.

(... Dialogue continues). (2019)

Knowledge Experienced through Emotions, Reflection, and Resistance.

If Josué's words were examined with a frame of content knowledge or disciplinary knowledge, what he expressed would pass as something abstract not related to knowledge at all. It would not fit any categorization as analyzed by normal ELT frames. However, from a decolonial lens, it could be said that Josué's knowledge experience is first approached through emotion and feelings as observed in descriptive, physical, and emotional verbs such as: 'cry', 'shout', 'whisper', 'laugh', 'see faces', 'breath', and

'see oneself'; as well as adjectives such as: 'pressed', and 'overwhelmed'. Also, He experiences knowledge within a sort of tension of what he expects: being a dude, as opposed to what the knowledge society expects from him: an expert, a discourse he felt he self-imposed to thrive in the system.

Teachers are constructed in the Western canon as experts and such expertise, at least in the ELT case, is to be demonstrated (via IELTS), enacted (within institutional frames), sustained through economic perks (having different salary scales, depending on competency level) and hopefully praised through social mobility for the most outstanding teachers so that personal goals can be achieved (getting married). Josué experiences knowledge in a conflicting tension insofar, as not wanting to be constructed as a braggart as the system pushes him to be. The current system of language education as thought of by language institutes constructed him as a language expert, and he abides by it, but Josué feels he is more than that; he wants to be seen as an educator.

The distress relates to the concept of knowledge with market value and knowledge without market value; teachers value knowledge that is not usually traced in test-taking practices or standards, but the kind of experiences that lack validation because they surpass what is of most worth in the knowledge economy. Therefore, what it feels like to experience school violence, deprofessionalization, subject positions (a braggart, a dude, or an expert) are far less important to what counts as knowledge of teaching currently. The phrase, "I see myself as rising from the ashes", tells us that a constant re-birth is needed to keep on being a teacher in Global South classrooms. Josué seems to experience knowledge through emotion, reflection, and social practices such as resistance. Resistance that can be observed in his written reflection: "I draw on these dominant discourses to intend to revert what they do". Drawing on dominant discourses to revert them may to some extent challenge Lorde's (1984, p. 1) seminal thought that "the master's tools will never dismantle the master's house", because Josué actually uses the master's tools to dismantle the master's house.

Ideas such as “sitting down on my years, I see myself valuing my tears”, “Five of them started to kick one on the floor. I dragged him, and one of the guys kicked my leg” or “That day I was walking home... That distance I walked, I smoked like five, six cigarettes. It was so shocking for me”, Josué reminds us that his experience of knowledge is lived in his very flesh. As a teacher-researcher engaged with a decolonial perspective I align with Diversi & Moreira (2009) when “refusing to erase the flesh from the study of humans” because “humans... experience the world through a very specific physical location: their bodies...bodies are physical, psychological, social, cultural, and political, all at once always.” (p. 32) Therefore, our bodies also hold the experiential knowledge collected along the process of living teaching experiences.

Based on the critique of the colonality of knowledge (Mignolo 2009), I bring to the fore that Josué is not a delocalized, disembodied, and universalized knowing being, but a person that experiences knowledge in particular local Colombian contexts, being them public schools or language institutes that have unique impacts on his teaching persona: through school violence or epistemological subjection. Within an epistemology of wholeness (Rendon, 2009), Josue dives into dehumanizing knowledge practices such as the survival of the fittest (i.e having better perks due to higher competence levels) recognizing himself as a subject of knowledge while feeling bound to a modern epistemology. He made evident his constant cognitive, emotional, and bodily struggle of maintaining his status of “expert” that can secure him economic stability without having to resort to turning into “a braggart”, a dehumanizing identity of a language teacher for him.

Provisional Coda

Probably, we have taken for granted that the knowledge required to teach ELT should be found in lectures, books, articles, methods, approaches, strategies, and discourses, to name but a few. Knowledge, therefore, appears to be something pure: free from conflict, gender, race, class, emotion, body,

or geographical location. Drawing on the EoS, there are absent epistemologies that need to be rescued, that is, they do exist, but they have been made invisible by the Western canon. Such awareness led me to enquire: How do ELT teachers experience knowledge? Comprehending, appropriating, and adapting a few tenets of the EoS have allowed me to walk new paths towards a decolonial horizon in ELT. The process is worth being experienced, for it leads to much needed localized and context-bound experiences and interpretations of our realities. Still, there is a long path to walk.

Concluding charla:

Adriana: How do you think this paper may inspire readers?

Yolanda: Well, more than inspiring our readers, I think we are advocating for collective work that recognizes teachers and learners’ knowledges that have been constructed through their experiences, practices and deep introspections on who they-we are be-being and becoming. In this vein, developing sensitive-critical and political consciousness and doings, we are challenging and resisting the modern, technical colonial rationality of research.

Julia: I like that metaphor by Corona Berkin (2020, p. 33), who suggests seeing research as “*quitarle el micrófono hegemónico a la investigación regida por criterios científicos*” (taking away the hegemonic microphone to research ruled by scientific criteria). We have to start thinking of research as something worth doing for everybody not just for professors to get points. More than giving research recipes, the former ideas are ways to invite to see research differently. By the way, we have been questioned on why this paper was written in English?

Adriana: Well, English... because we want to reach a larger audience, and decolonial projects abound all around the world. So, it is not a discussion of the code per se, but one related to the tenets of Western epistemology being produced in colonial languages. We just can’t help that.

Julia: You're right. What is that author you mentioned when we were discussing why we wrote this article in English?

Adriana: Ah it was Audre Lorde. Dismantling the master's house with the master's tools.

References

- Alcoff, L. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural critique*, (20), 5-32.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. Verso.
- Anzaldúa, G. (2000). Quincentennial: From victimhood to active resistance. In Keating A, (ed.) *Gloria Anzaldúa: Interviews/Entrevistas*. Routledge.
- Anzaldúa, G., & Keating, A. L. (2009). *The Gloria Anzaldúa reader*. Duke University Press.
- Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y multiplicidad*, 51-78. In: <https://poraquipasocompadre.files.wordpress.com/2017/09/reportando-desde-un-frente-decolonial-paradigma-indc3adgena-de-investigac3b3n.pdf>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2004). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Routledge.
- Barkhuizen, G. (2013). *Narrative research in Applied Linguistics*. CUP.
- Benmayor, R. (2012). Digital testimonio as a signature pedagogy for Latin@ studies. *Equity and Excellence in Education*, 45(3), 507-524. In: <https://doi.org/10.1177/1474022208088648>
- Castañeda-Londoño, A. (2019). Revisiting the Issue of Knowledge in English Language Teaching, a Revision of Literature. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (18), 220–245. In: <https://doi.org/10.26817/16925777.452>
- Castañeda-Londoño, A. (2021). Rastros del conocimiento otro... Experiencias de conocimiento de docentes de inglés. [Doctoral Thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Institutional Repository of Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. In: <http://hdl.handle.net/11349/26322>.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Chilisa, B. (2019). *Indigenous research methodologies*. Sage publications.
- Clandinin, D., & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative. Research*. Jossey-Bass.
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del sur*. Clacso Ediciones.
- De Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Díaz, A. (2015). *Narrativas híbridas decoloniales de mujeres colombianas migradas/residentes en Valencia*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Valencia, España.
- Diversi, M., & Moreira, C. (2009). *Between talk: Decolonizing knowledge production, pedagogy, and praxis*. Left Coast Press.
- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86. In: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1683>
- Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu/editores.
- Esposito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu/editores.
- Esteva, G. (2016). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 15(23), 171-186. In: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473010.pdf>
- Fals Borda, O., & Mora-Osejo, L. (2004). La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0.
- Flores Carmona, J., Hamzeh, M., Delgado Bernal, D., & Hassan Zareer, I. (2021). Theorizing Knowledge with Prácticas: Moving Toward Transformative Qualitative

- Inquiries. *Qualitative Inquiry*, 27(10), 1213-1220. <https://doi.org/10.1177/10778004211021813>
- Freeman, D., Webre, A., & Epperson, M. (2019). What Counts as Knowledge in English Language Teaching. In S. Walsh., & S. Mann (Eds), *The Routledge handbook of English language teacher education*. Routledge.
- Grosfoguel, R. (2013). The epistemic decolonial turn beyond political-economic paradigms. In *Globalization and the decolonial option* (pp. 65-77). Taylor & Francis Ltd.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. In D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-345). Cátedra.
- Higgins, C. (Eds). (2012). *Identity formation in globalizing contexts: language learning in the new millennium*. Library of Congress Cataloguing-Publications Data.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kopel, J. (2021). The Eye of Providence and the Hamsa in medicine. In *Baylor University Medical Center Proceedings* (pp. 1-3). Taylor & Francis.
- Leavy, P. (2020). *Methods Meet Arts. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press.
- Liceaga, G. (2013). El concepto de comunidad en las ciencias latinoamericanas: apuntes para su comprensión. *Cuadernos Americanos*, 145. In: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1205/ca145-57.pdf?sequence=5>
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Mackey, A. G. (1882). *The Symbolism of Freemasonry*. Forgotten Books. In: <https://www.gutenberg.org/files/11937/11937-h/11937-h.htm>
- Magrini, J. (2014). The destruction of the language of learning in social efficiency. In *Social Efficiency and Instrumentalism in Education. Critical Essays in Ontology, Phenomenology, and Philosophical Hermeneutics* (p. 34-61). Routledge
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C., & Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales. Poéticas de alteridad*. Universidad Pedagógica Nacional
- Mignolo, Walter D. (2000) *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton.
- Mignolo, W. (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), pp. 273-283, In: <https://doi.org/10.1080/13688790.2011.613105>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods Sourcebook* (Third edition.). SAGE Publications, Inc.
- Montaño, N. M. (2021). Descolonizar la mirada para una epistemología desde el sur: aportes desde la investigación cualitativa en diálogo con la educación popular para reconocer otros modos del conocimiento. In: Amador Baquiro, J.C.(Ed). *Comunicación (es) - educación (es) desde el sur /* (pp. 103-122). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. In: https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/descolonizar_la_mirada_para_una_epistemologia_desde_el_sur_aportes
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. H Longman/Pearson Education.
- Norton, B. (2017). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (ed), *Reflections on language teacher identity research* [Kindle Version 1.20.1 (47037)]. Routledge.
- Ortiz Ocaña, A., & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. In: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991>
- Pennycook, A. (2013). Language policies, language ideologies, and local language practices. In Wee, L., B.H., Goh, R., & Lim, L. (Eds.), *The Politics of English South Asia, Southeast Asia and Asia Pacific* (p.1-18) John Benjamin Publishing Company.
- Posada-Ortiz, J. (2021). *Desembalaje del futuro sentido de las comunidades de los profesores de idiomas desde una perspectiva otra del conocimiento: descolonizando la investigación en la formación docente en Colombia*. [Doctoral Thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Institutional Repository of Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. In: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26727/Posada-OrtizJulia%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ReFaey, K., Quinones, G. C., Clifton, W., Tripathi, S., Quinones-Hinojosa, A. (2019). *The eye of horus: The*

- connection between art, medicine, and mythology in ancient Egypt. *Cureus*. doi: 10.7759/cureus.4731. In: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31355090/>
- Rendon, L.I. (2009). *Sentipensante (sensing/thinking) pedagogy: Educating for wholeness, social justice, and liberation*. Stylus Publishing.
- Richardson, L. (2001). Poetic representations of interviews. In Gubrium, J., Holstein, J. (Eds.), *Handbook of interview research: context and method* (pp. 876-891). Sage Publications.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). Violencia e interculturalidad: paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, (15), 49-70. In: <file:///D:/Users/Rocio/Downloads/Dialnet-ViolenciaEInterculturalidad-5447270.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2016). Clausurar el pasado para inaugurar el futuro. Desandando por una calle paceña. *Premio Internacional CGLU-Ciudad de México-Cultura*, 21. In: https://premio.agenda-21culture.net/sites/default/files/files/documents/minidocuments/src_article_spa.pdf
- Samacá- Bohórquez, Y. (2020). Towards A Decolonial Project: A Quest between ELT Colonial Ideologies in the ELTP and the Interrelations among Its Subjects. In H. Castañeda, C., Guerrero, P., Méndez, A., Castañeda, A., Dávila, C., Arias, E., Lucero, J., Castañeda, J., Zoraida, & Y. Samacá (Comps.), *Methodological uncertainties of research in ELT education I* (pp. 163-182). UD Editorial. In: https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/towards_a_decolonial_project_a_quest_between_elt_colonial_ideologies_in_the_eltp_and_the_interrelations_among_its_subjects.pdf
- Samacá-Bohórquez, Y. (2021). Exploring the Landscape of Researching the Teaching Practicum in the ELT-Context. *Enletawa Journal*, 14(1), 71-113. <https://doi.org/10.19053/2011835X.13116>
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Todd, S. (2001). Bringing more than I contain: ethics, curriculum, and the pedagogical demands for altered egos. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (4), 431-450.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad* (1)1, 17-31
- Wenger, E. Communities of Practice. (1998). *Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, S. (2001). *What is indigenous research Methodology? Canadian Journal of Native Education*, 25 (2). pp. 175-180.
- Wilson, S. (2008). *Research Is Ceremony. Indigenous Research Methodology*. Fernwood Publishing.

English-Medium Instruction for the Internationalization of the Curriculum: Teachers' Motives and Expectations

Inglês como meio
de instrução para a
internacionalização
do currículo: motivos
e expectativas dos
professores

Inglés como medio de
instrucción para la
internacionalización
del currículo: motivos
y expectativas de
docentes

Edgar Oswaldo González-Bello* 

Isabel María García-Meza** 

Etty Haydée Estévez-Nenninger*** 



Para citar este artículo

González-Bello, E. O., García-Meza, I. M. y Estévez-Nenninger, E. H. (2024). English-Medium Instruction for the Internationalization of the Curriculum: Teachers' Motives and Expectations. *Folios*, (59), 112-126. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17340>

* Doctor in Social Sciences. Universidad de Sonora, México.

Correo electrónico: edgar.gonzalez@unison.mx

** Master's Degree in Educational Innovation. Universidad de Sonora, México. (Corresponsal).

Correo electrónico: isabelgarciam.96@gmail.com

*** Doctor in Science with a specialization in Educational Research. Universidad de Sonora, México.

Correo electrónico: etty.estevez@unison.mx

Artículo recibido
28 • 02 • 2023

Artículo aprobado
20 • 09 • 2023

Abstract

This research article presents the results of a research that aimed to analyze the motives and expectations of teachers from a public university in northwestern Mexico when participating in the internationalization of the curriculum through English-medium instruction (EMI). The analysis is based on the variables such as discipline, seniority, type of contract and frequency of teaching in English. A mixed methodology was employed to analyze quantitative and qualitative data, collected through a digital instrument addressed to a total of 42 teachers who were accredited to teach subjects in English, and 36 complete questionnaires were answered. The results allow us to conclude that most professors from all disciplines agree that their main reason for participating in internationalization through EMI is “to support institutional initiatives”; in contrast, “receiving economic incentives from institutional programs” was a reason for participation with marked differences according to discipline and type of contract. The qualitative analysis concludes the existence of positive conceptions around this type of education, as it is favorable for the university and a possible source of economic remuneration. Although teachers express an intrinsic motivation towards training and teaching in English, the lack of equal economic incentives could be a cause of limited teacher participation.

Keywords

international education; higher education; curriculum; English; teachers

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os motivos e expectativas de professores de uma universidade pública no noroeste do México ao participar da internacionalização do currículo através do uso do inglês como meio de instrução (EMI). A análise é baseada a partir das variáveis tais como disciplina, antiguidade, tipo de contrato e frequência de ensino em inglês. Para a análise de dados quantitativos e qualitativos, seguiu-se uma metodologia mista, coletados por meio de instrumento digital dirigido a um total de 42 professores credenciados para lecionar disciplinas em inglês, e foram respondidos 36 questionários preenchidos. Os resultados permitem concluir que a maioria dos docentes de todas as disciplinas concordam que sua principal razão para participar da internacionalização por meio do uso do EMI é “apoiar iniciativas institucionais”; por outro lado, “receber incentivos econômicos de programas institucionais” foi um motivo de participação com diferenças marcantes conforme a disciplina e o tipo de contrato. A análise qualitativa conclui a existência de concepções positivas em torno dessa modalidade de ensino, por ser favorável à universidade e como possível fonte de remuneração econômica. Embora os professores expressem uma motivação intrínseca para a formação e ensino em inglês, a falta de incentivos econômicos iguais pode ser uma causa da participação limitada dos professores.

Palavras-chave

educação internacional; ensino superior; currículo; Inglês; professores

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que se propuso analizar los motivos y las expectativas de docentes de una universidad pública en el noroeste de México al participar en la internacionalización del currículo mediante el uso de inglés como medio de instrucción (EMI por sus siglas en inglés), el análisis se basa a partir de las variables, atales como disciplina, antigüedad laboral, tipo de contratación y frecuencia de enseñanza en inglés. Se empleó una metodología mixta para analizar datos cuantitativos y cualitativos, recopilados mediante un instrumento digital dirigido a un total de 42 profesores que estaban acreditados para impartir asignaturas en inglés, y se obtuvieron 36 cuestionarios completos respondidos. Los resultados permiten concluir que la mayor parte de los profesores de todas las disciplinas están de acuerdo en que su principal motivo para participar en la internacionalización mediante uso de EMI es “apoyar iniciativas institucionales”; en contraste, “recibir incentivos económicos por parte de programas institucionales” fue un motivo de participación con diferencias marcadas según la disciplina y el tipo de contratación. El análisis cualitativo concluye la existencia de concepciones positivas en torno a este tipo de enseñanza, por ser favorable para la universidad y como posible fuente de remuneración económica. Aunque los docentes manifiestan una motivación intrínseca hacia la formación y enseñanza en inglés, la falta de incentivos económicos igualitarios podría ser una causante de la participación limitada del docente.

Palabras clave

educación internacional; educación superior; currículo; Inglés; profesores

Introduction

In higher education, the internationalization of the curriculum (IoC) has been evolving and, especially since the pandemic (Knight, 2021), although de Wit (2020) evidences the difficulty ahead in going beyond intentions and successful practices that occur in isolation. While the analysis of universities in Latin America warns of an increase in the actions of this type of internationalization in recent years (Gacel-Ávila, 2020), it has been a constant that many institutions lack policies for this purpose and a tiny percentage have concrete international learning outcomes for students; in particular, Mexico scores low in terms of educational policies to promote internationalization.

However, various institutions —especially in non-English speaking countries— have been establishing internationalization policies and plans to ponder linguistic aspects and take advantage of the benefits of English, as it is considered the world language of science and education (Fortanet-Gómez, 2020; Altbach & de Wit, 2020). As a result, English-medium instruction (EMI) has become a relevant action for the promotion of the IoC, whose evolution is reflected in the number of English taught subjects that universities are beginning to offer (Jon et al., 2020).

Internationally, teaching with EMI is considered a curricular approach that integrates disciplinary and language learning, whose empirical research in higher education arises and abounds mainly in European and Asian contexts (Hu & Lei, 2014; Nikula, 2017). From this line of knowledge, various studies have emerged (Jon et al., 2020; Banegas et al., 2020) that argue the lack of understanding of how teachers respond to teaching in English, especially in Latin America and Mexico, where empirical research has been scarce.

In addition, there has been an emerging change, quite evident, with the uncertainties that higher education has faced due to the pandemic and the need for emergency remote teaching. According to Marinoni et al., (2020) virtual mobility and COIL (Collaborative Online International Learning)

courses emerged as alternatives for the IoC in 60% of universities worldwide. Although the COIL methodology has been promoted for some years, various research (Edersheim & Dobson, 2022; Kigotho, 2022; Seneviratne, 2022) have shown that the pandemic period highlighted its value in promoting collaborative education and sharing courses with faculties from other countries, mostly in English. Thus, a key element where teaching with EMI and COIL courses for IoC can converge, is precisely the use of English.

From a regional approach in northwestern Mexico, the analysis of the recent reports and annual programs of the main universities with respect to their commitment to the international dimension evidenced the offer of English-taught subjects and COIL courses in some universities, although scarcely. Therefore, the IoC in the universities of this region seems to require strategic planning, since it appears to depend mainly on small individual initiatives promoted mostly by the teaching staff (Stallivieri, 2020).

Specifically, the situation of a public institution in Mexico (University of Sonora) is analyzed, where a program for the training and accreditation of teaching staff in EMI methodology has been promoted since 2017 to increase English-taught subjects for undergraduate and graduate programs. Since the beginning of the training program, 44 teachers have been accredited (UNISON, 2019; 2022a), among whom certain characteristics stand out. On the one hand, in STEM disciplines (Exact and Natural Sciences, Engineering, Biological, and Health Sciences) there is the largest number of accredited teachers (78%), while in non-STEM disciplines (Humanities and Fine Arts, Social Sciences, and Economic— Administrative) the number is lower (22%). On the other hand, of all the teachers who have been accredited, only 23% taught one or more subjects in English between the 2020-2022 period, while the rest (77%) have never taught, despite being accredited.

This situation becomes complex when considering various situations of institutional regulations, such as: 1) study plans and programs are required

to offer a certain percentage of their subjects in English; 2) the type of contract (full-time/per hours) determines that only full-time teachers can access economic incentives through institutional programs, where teaching in English is one of the activities considered; 3) empirically, teaching with EMI evolves and appears also in the virtual stage through COIL courses.

The relevance acquired by the COIL courses is because they contribute to the IoC process, due to a combination of different factors, being considered as an alternative for virtual mobility, involving collaboration with academic peers and between national and international students, in some cases, the use of another language —mainly English. Between 2020 and the beginning of 2022, the institution under analysis reported the participation of 18 academics in COIL courses, of which 78% belong to non-STEM disciplines (UNISON, 2022b).

Based on the evolution that the IoC has had, it has been suggested that divided opinions persist about its importance, for which reflections and studies are required on the perceptions of its actors (de Wit, 2020). Therefore, the process of IoC through teaching with EMI could acquire different meanings among teachers, due to the differences that exist between the disciplines and the needs to internationalize their curricula, as well as the perceived usefulness of English in teaching. Although some teachers — albeit few — have shown interest in participating in the EMI training program, various situations could be preventing the development and continuation of this type of teaching.

This allows us to question, what motivates teachers to participate in the IoC through teaching with EMI? What are the expectations —academic, institutional, work, and personal— that you have about this? Do disciplines and working conditions make a difference? These questions are situated within the framework of different approaches (Clarke & Hui, 2019; Fragouli, 2021; Knight, 2021; Peluffo, 2010) that point to the relevance of considering the perspective of teachers to understand this type of internationalization, as it is a strong influence for development.

Likewise, different studies (Amador, 2016a; Wimpenny et al., 2019) already warned of the need to analyze the motives for teacher participation, the role of the training they receive, and their language proficiency, as well as the particularities of this type of internationalization in the universities of Mexico.

This text aims to analyze the motives and expectations —political, economic, academic, and sociocultural— of teachers in the IoC through teaching with EMI and compare them according to discipline, seniority, type of contract, and frequency of teaching in English.

Theoretical framework

Although there is a typology of practices that are considered forms of IoC (Knight, 2021) such as double degrees, classes in foreign languages, curricula with international themes, interdisciplinary programs, curricula with intercultural approaches, among others, Casallas (2020) postulates how each institution defines, structures, and establishes nuances that make its internationalization process unique.

Some investigations (Amador, 2016b; de Wit, 2020) point out that the main error of universities is to consider internationalization as an objective, instead of a means to improve education's quality; partly, this confusion arises from the definitions and descriptions that institutions attach to this process. In addition, Knight (2021) warns about disagreements that arise around this process among teaching staff, considering it a Western and hegemonic construction, when motives and strategies of other cultures are erroneously included in its definition. There may be multiple local and institutional motives for internationalizing higher education.

In several countries, this process has had an uneven implementation, dictated from theoretical and practical particularities, in addition to regulations of the universities; Sá and Serpa (2020) point out the absence of a single internationalization model for all educational systems, since it is their local contexts that influence its implementation. The IoC is a dimension in which less progress has been made, since discussions of the subject focus on a

more abstract or political level (Foster & Carver, 2018). Thus, research at the classroom level and on teacher participation in specific aspects of this type of internationalization becomes relevant since a fragmented understanding of this process prevails in institutions (Wimpenny et al., 2019).

The IoC is understood as the integration of the international/intercultural/global dimension in the curriculum and the teaching-learning process, whose goals are to develop the understanding of diverse cultures, promote intercultural competence and the use of foreign languages (Arango & Acuña, 2018). Recently, it has also begun to relate to the use of technology and virtuality in the classroom (Knight, 2021), while also reflecting on the before and after internationalization in reference to the pandemic (Hudzik, 2020; Burquel & Busch, 2020), in which it is proposed to rethink this process and adapt it to new possibilities.

At the local and institutional level, a notorious difficulty is overcoming the differences that mark the disciplines according to their particularities; by being communities with different practices and needs, the disciplinary issue has been discussed in relation to the IoC (Clifford, 2009). Disciplines continue to be an important variable to differentiate academic activities, locating them by STEM (hard sciences) and non-STEM (soft sciences) areas (Clark, 1987; Becher, 1992; Estévez et al., 2021). Likewise, two other variables stand out for their relevance when investigating the teaching staff in Mexico and measuring changes in the academy: seniority (academic career stage) and the type of contract (full-time/per hours) (Estévez et al., 2020; 2021).

Another difficulty involves misconceptions, which include beliefs that the IoC is similar and/or that it only refers to teaching in English, or that intercultural competence does not need to be assessed (de Wit, 2011). Although one way to promote this competence is through the offering of programs/subjects taught in English, Leask (2001; 2009) emphasizes the need to explicitly address intercultural communication problems. Due to the importance of language proficiency, and

specifically of English, teaching with EMI is highly relevant for the internationalization of universities. This approach is also known as English as a Lingua Franca (ELF), Integrating Content and Language (ICL), Content and Language Integrated Learning (CLIL), depending on the authors and the context (Hu & Lei, 2014). As diverse as they may seem, they share the interest—to a different degree—and lie in developing and investigating pedagogical models and approaches that involve and integrate the learning of content and languages (Lin, 2016).

The resistance and debates against using EMI have been explained by the erroneous monolingual conception of this teaching (Şahan & Sahan, 2021); on the contrary, there are multiple variations of its implementation. For instance, cases like in China with a bilingual education where both languages (native and foreign) can be used without favoring either, or in Sweden where the simultaneous use of both languages in EMI-type courses is called *parallel use*. This is closer to what Gustafsson and Valcke (2021) call English-medium education (EME), a broader perspective interested in promoting multilingualism, multiculturalism and interdisciplinarity.

This vision is consistent with the internationalization process and its quest to establish multilingualism as an inherent characteristic of universities (Lasagabaster, 2021). However, there is more literature regarding EMI, in which recent studies (Gustafsson & Valcke, 2021; Hunter & Lanvers, 2021; Lasagabaster, 2021; Lee et al., 2021; Şahan & Sahan, 2021) confirm the benefits—improvement of language skills, development of intercultural competence—and limitations of its implementation—little teaching support, excessive emphasis on language skills—.

Similarly, with EMI and the multiple terms that have emerged, in Latin America the COIL methodology is also related to virtual mobility, even though it is more than a simple exchange, since it implies changes in teaching, strategic planning with an academic peer, and mostly handling another language in class (Alvarez & Steiner, 2019; Barbosa et al., 2020). Thus, central aspects relate to

the use of EMI and COIL in universities: the use of a foreign language in the teaching-learning process through planning and mediation by teachers, which can contribute to promoting intercultural competence in students, one of the objectives of the IoC (Arango & Acuña, 2018). However, COIL is arguably a more complex way of using EMI, involving collaboration with teachers and students outside the classroom, as well as using the language in real-life situations.

Although some research in Mexico (Banegas et al., 2020; Meza, 2020; Nuñez-Asomoza, 2015; Pantoja & Goodman, 2021; Ramírez-Marín et al., 2020) have shown that teaching in English, under various approaches (EMI, CLIL, and more recently COIL), begins to develop in institutions as part of their actions for IoC, knowledge about the teaching perspective regarding their motives and expectations for participating is still limited. Specifically in the northern region of the country, it is documented that the IoC can be negatively affected by the practices, values, and cultural expectations that are generated in the universities (King, 2020; 2021). However, the international exchange that is fostered by these teaching approaches can promote the documentation of experiences and practices that favor flexibility in curricular planning (King, 2022; Pantoja & Goodman, 2021).

In this sense, the theoretical notion developed by de Wit (2002) is useful to analyze the motives (rationales) for internationalization in higher education, distinguishing them in 4 types: political, economic, academic, and sociocultural. As Friesen (2012) argues, these motives can be used to analyze the perception and expectations of various groups within an institution, such as disciplines, regarding their participation in the process of IoC. Identifying the motives and expectations of teacher participation that underlie teaching with EMI can contribute to the understanding of convergence and divergence points between teaching and institutional perspectives.

Method

To address the process of IoC through teaching with EMI, this research was defined from a pragmatic

paradigm logic (Morgan, 2014) and a concurrent mixed design (Creswell, 2003; 2007), with the aim of generating a complete and understandable vision of the study object, presenting quantitative and qualitative data. Based on the definition of a non-experimental, descriptive, and cross-sectional study (McMillan & Schumacher, 2005), an online questionnaire was applied with the purpose of collecting data that would allow an approach to the institutional setting.

Participants

The analysis of the study object was carried out at the University of Sonora, a public institution of higher education located in northwestern Mexico. The selection of participants considered all teachers accredited to teach subjects in English: 27 men and 15 women (UNISON, 2019). In total, 36 teachers participated by answering the survey, obtaining representativeness of both areas of knowledge (STEM/non-STEM) with the following characteristics: 86% are full-time and 14% per hours; 69% have less than 20 years of work seniority and 31% more than 20 years; lastly, regarding the frequency of teaching in English, it was found that 45% have taught more than once, 22% only on one occasion, and 33% of the teachers have never experienced this type of teaching.

Data collection and analysis

The survey was used as a technique, and an online questionnaire¹ was applied to teachers, which was sent by email and indicated that the information provided would be anonymous, confidential, reported in a grouped manner, and used for academic purposes. The instrument consisted of two parts: a quantitative part (closed questions) with response options on a 5-level Likert scale (to measure the degree of agreement-disagreement) and a qualitative section (open questions) that allowed arguments about their positions.

For the structuring and analysis of the quantitative data, a database was created in the *SPSS*

1 Online questionnaire: <http://mie.uson.mx/internacionalizacion/>

24 program (Statistical Package for the Social Sciences), and descriptive statistics were used to analyze, classify, and present the data. For qualitative data analysis, the *Atlas.ti 7* program was used for transcription, coding, and category creation. This allowed the delimitation of different categories to later link them with the theory for analytical purposes.

Together, both procedures made it possible to analyze and present results as follows: 1) the participation motives expressed quantitatively by trends according to the disciplines —STEM and non-STEM areas—; 2) the type of contract, seniority; and 3) the frequency of teaching in English — none or more than once—. Subsequently, 4) the teaching staff expectations expressed qualitatively, differentiated by disciplines, and presented by categories.

Findings

Any internationalization process needs to be analyzed from emerging positions, especially those related to teacher participation motives (Korhonen & Weil, 2015). Thus, through the theoretical notion used by de Wit (2002) and Friesen (2012), teachers' perceptions and expectations are examined, and the main findings are presented.

The interest in expanding the personal resume, compared to the rest of the motives, was the one that stood out the least (see Table 1); in addition, the differentiation between disciplines reveals that this motive was higher in STEM areas (73%), and lower in non-STEM (59%). On the contrary, supporting institutional initiatives was the participation motive that obtained the highest degree of agreement from both populations (non-STEM 100% and STEM 79%).

Table 1. Participations motives by type of discipline.

		Disagree	Not agree nor disagree	Agree
To support institutional initiatives	non-STEM	0%	0%	100%
	STEM	7%	14%	79%
To receive economic incentives	non-STEM	57%	14%	29%
	STEM	21%	24%	55%
To expand personal resume	non-STEM	29%	14%	59%
	STEM	10%	17%	73%

Source: Created by the authors, (2021).

Receiving economic incentives from institutional programs was a participation motive, with a significant discrepancy in both populations. Just over half of STEM teachers agree with this (55%), while in non-STEM areas the opposite occurs with 57% disagreeing, revealing that economic incentives do not influence their participation in teaching with EMI.

When analyzing this participation motive according to the type of contract, it was found that per hours teachers are mostly in disagreement with this (80%), as they are not considered in the incentive programs. Opposite case with full-time teachers, to whom these programs are directed, with 58% agreement. These incentive programs have been the subject of research (Castillo et al., 2017),

finding differences between disciplines, being relevant in STEM areas, while in non-STEM ones are considered to encourage individualistic work in the institution.

Participation promoted for teaching preferred subjects varies considerably according to seniority (see Table 2). While just over half of teachers with less than ten years of seniority agree with this motive (58%), all teachers with more than 30 years perceive it as an important participation motive. It is inferred that teaching staff, with the longest working seniority, choose to teach their preferred subjects in English because the experience they have in teaching them, and perhaps feel comfortable enough to do it in a different language.

Table 2. Participation for teaching preferred subjects according to seniority.

	Disagree	Not agree nor disagree	Agree
Between 1-10 years	25%	17%	58%
Between 11-20 years	15%	0%	85%
Between 21-30 years	0%	14%	86%
More than 30 years	0%	0%	100%

Source: Created by the authors, (2021).

Another important finding was the motive of experiencing new forms of teaching (see Table 3), with a high degree of agreement both in teachers who have never taught and in those who have taught one or more times in English. It can be deduced that both populations have an intrinsic motivation towards this type of teaching, which can generate

positive long-term effects and is not related to external stimuli, such as the economic ones from institutional programs (Castillo et al., 2017). In contrast, the motives of considering internationalization as a commitment of all teachers and taking advantage of their own language skills, increase their degree of agreement the more they teach in English.

Table 3. Participation motives by frequency of teaching in English.

		Disagree	Not agree nor disagree	Agree
To take advantage of the language skills	Have not taught	8%	17%	75%
	Once or more	4%	4%	92%
Internationalization as a teacher commitment	Have not taught	33%	8%	59%
	Once or more	4%	4%	92%
To experience new forms of teaching	Have not taught	8%	0%	92%
	Once or more	4%	4%	92%

Source: Created by the authors, (2021).

Among the different values that underlie the policies, strategies, and reasons for participation in the process of IoC, the academic purposes stand out, such as improving the quality of teaching and learning, which function as a driving force for internationalization in universities (Marinoni, 2019). However, this process acquires different

forms, values, and qualities in the disciplines (Agnew, 2013). For this reason, the benefits that teachers perceive from teaching with EMI, which prompt their participation, were inquired. Academic benefits stood out, mainly in STEM areas, while in non-STEM personal and academic benefits were mentioned equally (see Table 4).

Table 4. Benefits of teaching with EMI by types of discipline.

	Academic	Institutional	Labor	Personal
STEM	55%	28%	10%	7%
non-STEM	43%	14%	0%	43%

Source: Created by the authors, (2021).

Finally, the expectations of teachers regarding their participation in this process were investigated based on the frequency in which they have taught subjects in English. When analyzing these expectations (see Table 5), it was found that: 1) teachers who have never taught have personal expectations; 2) teachers who have taught on one occasion have academic expectations regarding their participation;

and 3) the ones with experience teaching more than one subject in English express expectations at the institutional level. It can be assumed that the greater the participation in teaching with EMI, the more expectations evolve from a personal level to an institutional one, in which the importance of this type of teaching is recognized and the benefits that it implies/can be obtained on a large scale.

Table 5. Expectations of teaching in English by frequency of participation.

	Academics	Institutional	Labor	Personal
Have not taught	17%	25%	8%	42%
Just once	38%	25%	12%	25%
More than once	38%	44%	6%	12%

Source: Created by the authors, (2021).

Qualitative analysis

The recognition of expectations helps to clarify the opportunities and benefits of teaching with EMI, as well as the recognition of divergent motivations among teachers. In addition, since the quality of the process of IoC requires the commitment of the teaching staff, as well as the management and administrative staff, it is relevant to recognize its various manifestations in context, based on key questions: why, how, and what of internationalization, if the aim is to promote its adoption and obtain satisfactory results (de Wit, 2011; Agnew, 2013). Hence, teachers' expectations regarding their participation in teaching with EMI are analyzed, in which three main aspects stood out: the positive conceptions around this type of teaching, the favorable trend that it is for the university, and the possible economic remuneration that this type of education entails.

Among the positive conceptions, it was found that teaching with EMI is a process that challenges and encourages teachers to improve and perfect their teaching practice. Likewise, they conceive the ability to teach in English as a quality requirement of every teacher, which increases their teaching experience and preserves their language skills:

“To know how students face the T-L (teaching-learning) process in English and compare it with our

own experience; it will be a good experience and a challenge to our own development as a teacher.” Informant 21, non-STEM, (2021).

The expectations' analysis allowed to recognize that teachers characterize this process as a favorable trend in terms of globalization for the university and the different programs. The most notable finding was the awareness of certain aspects to consider:

“Not only with classes in English we are going to internationalize (the university), but it is an opportunity for students.” Informant 9, STEM, (2021).

It can be inferred that teachers are aware of the benefit of this type of teaching, without assuming that this is the only means to internationalize, coinciding with de Wit (2011), regarding the misconception that teaching in English equals as being an internationalized institution. However, it is considered as an opportunity to practice and increase language skills, for both teachers and students, in their areas of knowledge:

“An opportunity for local and English-speaking students. Students gain confidence by speaking it and prepares them for future challenges.” Informant 8, non-STEM, (2021).

An important issue arises, as teaching with EMI is considered beneficial to both local and English-speaking students who could potentially

come on exchanges to the university. Likewise, they express that, whether they agree or disagree, English is a requirement in their academic work since all innovation, in most areas of knowledge, is diffused in this language. English is the world's scientific language and the key to the education of the future, as it has consequences on fundamental aspects such as research methodology, publication, and academic orientation (Altbach & de Wit, 2020). This reveals that English proficiency is considered as an essential requirement in various knowledge fields and its adoption in teaching has several implications:

"Students' English proficiency as an entrance to a world order in their knowledge field." Informant 20, non-STEM, (2021).

However, tension emerges in Latin America regarding the promotion of English, as it is considered as an element of hegemonic internationalization that relegates the linguistic and multicultural diversity of the region (Oregioni, 2016). Nevertheless, teachers consider that teaching in English can have an enriching cultural and educational impact on students and teachers, by diversifying the teaching-learning experience:

"To exchange training, experiences, and information with people from other cultures. To enrich our own culture and training, to contribute about our own culture and training." Informant 29, STEM, (2021).

"To offer learning experiences that diversify their (students) skills and to test their academic performance in English." Informant 35, non-STEM, (2021).

From these results, it can be assumed that internationalization will continue to be a central force in higher education; even though their long-term trends such as teachers' perspectives are strong and stable, various uncertainties can affect their development (Altbach & Knight, 2007). An example of these uncertainties is the necessity to reward those who teach in English. Since not everyone can access financial support programs, teacher participation could be significantly hampered:

"I have the skill, but it must be paid to justify the extra effort." Informant 5, STEM, (2021).

Internationalization is a process that requires key efforts and strategies (Taylor, 2004), and even though the results demonstrate that teachers are aware of the benefits of teaching with EMI. Beelen (2011) emphasizes that teacher engagement will be the result of a well-structured and long-term supported institutional policy that offers training and support to teachers during the implementation.

These findings allow us to reflect on the need to go beyond the design and execution of various teaching approaches where the use of English is involved, and to also identify other factors and situations that influence the expectations of EMI courses and their variants with technology. In this sense, King (2022) recommends taking advantage of the lessons learned during the pandemic to cultivate practices that favor student-centered teaching.

Conclusions

The analysis yielded results from among the four categories (political, economic, academic, and sociocultural), proposed by de Wit (2002) and Friesen (2012), in which mainly academic and political motives stood out, while sociocultural and economic motives were less prominent. The motives and expectations of teacher participation clearly show an intrinsic motivation towards the IoC with EMI, since they want to experience new forms of teaching, which in addition to increasing their teaching experience also allows preserving their language skills. However, when implementing approaches such as EMI, CLIL or others, Marsh and Díaz (2018) explain that, although teachers may be intrinsically motivated due to benefits that they perceive, it is convenient to provide incentives to encourage extrinsic motivation.

Among the motives and expectations of a political nature, in both disciplines (STEM and non-STEM) the interest to support initiatives that the institution undertakes stood out, being a little higher in the non-STEM disciplines. This unfolds two situations: 1) the willingness of teachers towards the IoC

through EMI; 2) the population that teaches the least in English (non-STEM) is the one that has the greatest disposition towards this type of teaching. Moreover, it was identified that, in general, there is an affinity with said process in the disciplines, although it is necessary to establish an institutional synergy towards the interdisciplinary approach during its implementation to achieve greater benefits and results in learning (De la Garza, 2019). However, it is pertinent to continue investigating the cases of the disciplines and to implement specific actions that increase teachers' participation.

In addition, the fact that teaching with EMI is considered as a favorable trend for the university due to the compulsory nature of the language in all disciplines, the job/academic opportunity it represents for students, and the possibility of attracting foreign students, evidences an alignment between institutional and teachers' expectations. According to Friesen (2012), teacher engagement is more severe when institutional and individual rationales are aligned. It can be expected that this type of internationalization will continue to be a central force, even more so due to the growing adoption of COIL-type courses and the interest in virtual exchange, which incentives the use of languages.

Despite this trend, its development in Latin America will continue to be immersed in tensions and debates, due to the danger of linguistic homogenization and the tendency to internationalize exogenously, encouraged by the mercantilist logic (Oregioni, 2017). Consequently, research of this type provides fundamental knowledge on the development of the IoC at the national and regional levels, as it explains how this teaching process is directly experienced and identifies the local reasons that promote it.

Contrary to the importance given to the IoC, its execution is considered mainly as an institutional responsibility; ideally, being a shared responsibility at different levels (Marinoni, 2019). Sociocultural motives and expectations indicate that teachers' commitment to internationalization through EMI increases there more they teach in English. However,

it will be relevant to continue evaluating the results of teaching in English through satisfaction surveys, interviews, and meetings with different disciplinary groups, as proposed by Fortanet-Gómez (2020).

Regarding the motives and expectations of an economic nature, various situations were identified. On the one hand, the differences between STEM and non-STEM disciplines regarding economic incentives are an important participation motive for the former, but not for the last. This evidences once again the need to recognize the diversity of the disciplines and thus know how to stimulate their participation, based on their different needs and/or interests.

On the other hand, the distinction between the types of contracts revealed that teachers per hours do not have access to programs that encourage and/or remunerate their participation, which could affect their interest in participating in this process. However, some studies indicate (Castillo et al., 2017; Jon et al., 2020) that institutional programs/policies sometimes have limited impact on internal practices, organization, and performance of academic activities. That is, economic incentives are not necessarily the primary tool to motivate teachers to carry out changes in their practice.

From this study, it is concluded that IoC through EMI is a viable and beneficial process in the analyzed context, but it is not exempt from complexities and aspects to consider. Although teachers display an intrinsic motivation towards training and teaching in English, the lack of remuneration and/or equal economic incentives could be a cause of limited teacher participation. Although teachers' expectations are similar to what the university seeks to achieve with this type of internationalization, there is a risk of falling into a programmatic understanding (Friesen, 2012): to interpret this process from a merely organizational and theoretical point of view, rather than functional and practical one about what is expected of teaching with EMI.

To conclude, there is a need for further analysis, from different perspectives and the people involved in the implementation, regarding how the disciplinary content and the language are integrated into

classes in various contexts in Mexico (Jon et al., 2020; Villabona & Cenoz, 2021). As Knight (2021) argues, even though internationalization is facing a scenario where its concepts evolve, the understanding of this process and the ways of implementing it seem to suffer few changes. As a result of the pandemic and the rapid adoption of COIL courses, in which teaching in English has a key role as well, it would be advisable to monitor teachers and investigate what is happening with this type of teaching, now also in virtual settings.

References

- Agnew, M. (2013). Strategic planning: An examination of the role of disciplines in sustaining internationalization of the university. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 183-202. <https://doi.org/10.1177%2F1028315312464655>
- Altbach, P., & de Wit, H. (2020) El dilema del idioma inglés. *International Higher Education*, 100, 26-28. Retrieved from: <https://issuu.com/ceppechile/docs/ihe100>
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Alvarez, L., & Steiner, M. (2019). Collaborative online international learning. From a systematic review of literature about barriers to an implementation plan. *ASEM Education in a digital world*, 18-29. Retrieved from: <https://bit.ly/46poI33>
- Amador, G. (2016a). Características de la dimensión internacional del currículum en la Universidad de Colima, In Hernández & Amador (Coords.) *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos en la Universidad de Colima*. BIBLOS.
- Amador, G. (2016b). El significado de la dimensión internacional de la educación superior, En Hernández y Amador (Coords.) *La dimensión internacional del currículum: los primeros pasos en la Universidad de Colima*. BIBLOS.
- Arango, A., & Acuña L. (2018). La Internacionalización del currículum y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, 35-49. <https://bit.ly/2HyILWv>
- Banegas, D., Poole, P., & Corrales, K. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (2), 283-305. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.4>
- Barbosa, B., Santos, S., & Prado-Meza, C. (2020). There is no one way to internationalization at home: virtual mobility and student engagement through formal and informal approaches to curricula. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 85-98. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle47.06
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos [The disciplines and identity of academics]. *Universidad Futura*, 4 (10).
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: A critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8(2), 249-264. <https://bit.ly/374wwd0>
- Burquel, N., & Busch, A. (2020, April 25). Lessons for international higher education post COVID-19. *University World News*. <https://bit.ly/3R9EkQN>
- Casallas, M. (2020). Internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad académica, en Guerrero (Comp.) *Internacionalización del currículum y experiencias pedagógicas, pertinencia y aprendizaje global en educación superior*. UNIMINUTO.
- Castillo, E., González, E., Félix, D. & Rojas, D. (2017). *Programas de evaluación del trabajo académico en México, políticas, significados y efectos*. Qartuppi. <https://bit.ly/38lZCFU>
- Clark, B. (1987). *The academic profession*. University of California Press.
- Clarke, M., & Hui, L. (2019). Internationalization: perspectives from university faculty in the Republic of Ireland. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1028315319888469>
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. <https://bit.ly/3li6XKu>
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, Sage Publications.

- Edersheim, K., & Dobson, G. (2022, January 15). A new model for international higher education provision. *University World News*. <https://bit.ly/3uf9oEc>
- Estévez, E., González, E., Valdés, A., Arcos, J., Ramiro, F., & Gutiérrez, L. (2020). Teaching and Research of Academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey APIKS. *Higher Education Forum*, 17, 99-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289802.pdf>
- Estévez, E., González, E., Valdés, A., & García-Meza, I. (2021). Orientation of Teaching, Research, and External Engagement Activities of Academics in Mexico. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 173-192. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.12>
- Fortanet-Gómez, I. (2020). The dimensions of EMI in the international classroom: training teachers for the future university. In M. Sánchez-Perez (Ed.) *Teacher training for English-Medium Instruction in Higher Education* (pp. 1-20). IGI Global.
- Foster, M., & Carver, M. (2018). Explicit and implicit internationalisation: Exploring perspectives on internationalisation in a business school with a revised internationalisation of the curriculum toolkit. *The International Journal of Management Education*, 16(2), 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.02.002>
- Fragouli, E. (2021). Internationalisation of the curriculum: Challenges & opportunities. *International Journal of Higher Education Management*, 7(2), 24-30. <https://bit.ly/48C87KP>
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 209-227. <https://doi.org/10.1177%2F1028315312451132>
- Gacel-Ávila, J. (2020). Internationalisation of Higher Education in Latin America and the Caribbean: In Need of Robust Policies. *International Journal of African Higher Education*, 7(2), 141-157. Retrieved from: <https://bit.ly/3PEkcWW>
- De la Garza, A. (2019). Internationalizing the curriculum for STEAM (STEM + Arts and Humanities): from intercultural competence to cultural humility. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1028315319888468>
- Gustafsson, M., & Valcke, J. (2021). Multiple dimensions of English-medium education, striving to initiate change, sustainability, and quality in higher education in Sweden. In: Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe* (pp. 215-236). University Press.
- Hu, G., & Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, 67(5), 551-567. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9661-5>
- Hudzik, J. (2020, May 2). Higher education internationalists need to be disruptive. *University World News*. Retrieved from: <https://bit.ly/3uqvEvK>
- Hunter, M., & Lanvers, U. (2021). Affect in EMI at a German university: Comparing insights from teachers, home, and international students. In Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe* (pp. 327-357). University Press. <https://doi.org/10.5117/9789463727358>
- Jon, J., Cho, Y., & Byun, K. (2020). Internationalization by English-Medium Instruction? Professors' decoupling behaviors to EMI policy in Korean higher education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 17(2), 297-318. DOI: 10.22804/kjep.2020.17.2.007
- Kigotho, W. (2022, January 27). Programme aims to build bridges, bring academics together. *University World News*. Retrieved from: <https://bit.ly/36yQPSZ>
- King, C. (2020). Influences of academic culture in Collaborative Online International Learning (COIL): Differences in Mexican and US students' reported experiences. *Foreign Language Annals*, 53(3), 438-457. DOI: 10.1111/flan.12485
- King, C. (2021). Global citizenship education through collaborative online international learning in the borderlands: a case of the Arizona-Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 83-99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>
- King, C. (2022). Virtual exchange in Latin America: a profile of faculty and staff participants. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 105-132. <https://doi.org/10.21827/jve.5.38284>
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 65-88. <http://170.210.83.53/index.php/redalint/article/view/3090>

- Korhonen, V., & Weil, M. (2015). The internationalisation of higher education: Perspectives on self-conceptions in teaching. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 198-212. <https://doi.org/10.1177/1475240915615447>
- Lasagabaster, D. (2021). EMI in Spain, striving to maintain a multilingual balance. In Wilkinson and Gabriëls (Eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe* (pp. 77-95). University Press.
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100-115. <https://doi.org/10.1177%2F102831530152002>
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Lee, Y., Davis, R., & Li, Y. (2021). International Graduate Students' Experiences of English as a Medium of Instruction (EMI) Courses in a Korean University. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 38-51. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.9.3>
- Lin, A. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) context: Theory and practice*. Springer.
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally, IAU 5th Global Survey*. International Association of Universities. Duz Medienhaus. Retrieved from: <https://bit.ly/2S2aHXB>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report.
- Marsh, D., & Díaz, W. (2018). *Shaping the future: A KDI framework for building CLIL environments in Higher Education*. Universidad de Guadalajara.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson Addison Wesley.
- Meza, O. (2020). *El modelo COIL, una experiencia intercultural transformadora*. Memoria del XX encuentro de formación docente verano de 2020. De La Salle Ediciones.
- Morgan, D. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative inquiry*, 20(8), 1045-1053. <https://doi.org/10.1177/1077800413513733>
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European approach to bilingual education. In N.V. Deussen-Scholl y S. May (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-13), Springer. <https://bit.ly/2UZKbwg>
- Núñez-Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 111-124. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.47065>
- Oregioni, M. S. (2016). Aportes conceptuales sobre internacionalización universitaria: Una mirada desde América Latina. En M. Oregioni y F. Piñero (Eds.), *Herramientas de política y gestión para la internacionalización universitaria. Una mirada Latinoamericana* (pp. 31-48). RIESAL.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>
- Pantoja, M., & Goodman, E. L. (2021). El impacto de los cursos de negocios a través de colaboración en línea para la internacionalización del Currículo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2532>
- Peluffo, M. (2010). Gestión del conocimiento tácito: buenas prácticas y lecciones aprendidas en la internacionalización universitaria. *Innovación Educativa*, 10(51), 43-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421038005>
- Ramírez-Marín, F., Núñez-Figueroa, L., & Blair, N. (2020). Collaborative online international learning: language and cross-cultural experiences of university students. *Matices en lenguas extranjeras*, 14(1), 118-162. <https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144>
- Sá, M., & Serpa, S. (2020). Cultural dimensión in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(375), 2-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10120375>
- Şahan, Ö., & Sahan, K. (2021). The Driving Forces Behind Monolingual and Bilingual English-Medium Instruction: A Comparison of Students' Perspectives in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 15(2), 81-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320265>
- Seneviratne, K. (2022, February 16). Digital transformation of international HE gathers momentum.

- University World News*. Retrieved from: <https://bit.ly/3qm80hS>
- Stallivieri, L. (2020, May 23). International virtual education needs greater support. *University World News*. <https://bit.ly/3AuPqdg>
- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalisation: Lessons and practice from four universities. *Journal of studies in international education*, 8(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/1028315303260827>
- UNISON (2019). *Académicos habilitados en la enseñanza en inglés*. Unidad de Transparencia de la Universidad de Sonora.
- UNISON (2021). *Informes anual 2020-2021*. Universidad de Sonora. Retrieved from: <https://bit.ly/3ujQYBR>
- UNISON (2022a). *Académicos habilitados en la enseñanza en inglés*. Unidad de Transparencia de la Universidad de Sonora.
- UNISON (2022b). *Clases y maestros COIL*. Unidad de Transparencia de la Universidad de Sonora.
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2021). *The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers*. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Wimpenny, K., Beelen, J., & King, V. (2019). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): a qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1691559>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press.
- De Wit, H. (2011). Globalization and internationalization of higher education. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 241-248. <https://bit.ly/2OJ9q5Z>
- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>

Análisis de la gamificación como metodología para fomentar el hábito lector

**Analysis of
Gamification**
as a Methodology to
Encourage the Reading
Habit

**Análise da
gamificação**
como metodologia para
promover hábitos de
leitura

Roberto Lorenzo Benítez* 

Nathaly Tatiana Calle-Espinoza** 

Gloria Yessenia Mora-Erazo*** 

Cristopher David Herrera-Navas**** 



Para citar este artículo

Lorenzo-Benítez, R., Calle-Espinoza, N. T., Mora-Erazo, G. Y. y Herrera-Navas, C. D. (2024). Análisis de la gamificación como metodología para fomentar el hábito lector. *Folios*, (59), 127-142. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17016>

* Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

Correo electrónico: lbr@pucesd.edu.ec

** Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

Correo electrónico: ntcallee@pucesd.edu.ec

*** Magíster en Innovación en Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Santo Domingo.

Correo electrónico: gymorae@pucesd.edu.ec

**** Magíster en Pedagogía con mención en Educación Técnica y Tecnológica, Instituto Superior Tecnológico Japón.

Correo electrónico: dherrera@itsjapon.edu.ec

Artículo recibido
07•07•2022

Artículo aprobado
31•07•2023

Resumen

El docente contemporáneo debe adecuarse a condiciones y necesidades generacionales de su contexto en pro de atender sus problemáticas; una de las principales es la mala comprensión lectora por la carencia de su praxis. Este artículo de investigación presenta los resultados de un estudio que tuvo como propósito fomentar el hábito lector a través de la gamificación como metodología. Se utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental de tipo explicativo que contó con una muestra de 56 estudiantes. El instrumento aplicado fue la Escala de Motivación Lectora (*Motivation to Read*), inventario parametrizado con una validación de alfa de Cronbach de 0,82. Como principales hallazgos se obtuvo en el pretest que el 44,64 % de la muestra tenía un hábito lector medio y el 33,93 % bajo; por ende, se diseñó y aplicó una propuesta fundamentada en los principios de la gamificación a través de las siguientes plataformas y medios: Genially, Nearpod, Pixton, ComicBook+, Wattpad y redes sociales. En el postest, el 96,49 % de los estudiantes lograron un hábito lector alto. Por ello, se puede concluir en que la gamificación es una metodología que aporta significativamente a la mejora del hábito lector, optimizando el autoconcepto lector de los estudiantes y aumentando el valor que le otorgan a la lectura.

Palabras clave

comprensión del texto; juego; gamificación; hábito lector; metodologías educativas

Abstract

The contemporary teacher must adapt to the generational conditions and needs of their context in order to address their problems. One of the main ones is the poor reading comprehension due to the lack of praxis. The purpose of this research article was to encourage reading habits through gamification as a methodology. Therefore, the study has a quantitative approach, with an explanatory quasi-experimental design, using a sample of 56 students. The instrument applied was the reading motivation scale (*Motivation to Read*), a parameterized inventory with a Cronbach's Alpha validation of 0.82. Thus, the main findings of the pretest were that 44.64 % of the sample had an average reading habit and 33.93 % had a low reading habit; therefore, a proposal based on the principles of gamification was designed and applied through the following platforms and media: Genially, Nearpod, Pixton, ComicBook+, Wattpad and social networks. In the post-test, 96.49 % of students achieved a high reading habit. Therefore, it can be concluded that gamification is a methodology that contributes significantly to the improvement of the reading habit, optimizing the students' reading self-concept and increasing the value they place on reading.

Keywords

text comprehension; game; gamification; reading habits; educational methodologies

Resumo

O professor contemporâneo deve adaptar-se às condições e necessidades geracionais do seu contexto a fim de resolver os seus problemas; um dos principais é a baixa compreensão da leitura devido à falta de sua práxis. O objetivo deste artigo de pesquisa foi encorajar o hábito de leitura através da gamificação como metodologia. Portanto, o estudo tem uma abordagem quantitativa, com um desenho quase experimental de tipo explicativo, com uma amostra de 56 estudantes. O instrumento aplicado foi a escala de motivação de leitura (*Motivation to Read*), um inventário parametrizado com uma validação *Alfa de Cronbach* de 0,82. As principais conclusões foram que 44,64 % da amostra tinha um hábito de leitura médio e 33,93 % tinha um hábito de leitura baixo. Portanto, uma proposta baseada nos princípios da gamificação foi concebida e aplicada através das seguintes plataformas e meios: Genially, Nearpod, Pixton, ComicBook+, Wattpad, bem como as redes sociais. No pós-teste 96,49 % dos estudantes atingiram um elevado hábito de leitura, portanto. Pode-se concluir que a gamificação é uma metodologia que contribui significativamente para a melhoria do hábito de leitura, otimizando o autoconceito de leitura dos estudantes e aumentando o valor que estes atribuem à leitura.

Palavras-chave

compreensão de texto; jogo; gamificação; hábito de leitura; metodologias educativas

Introducción

La palabra *hábito* se asocia con la repetición mecánica e inconsciente de una conducta; no obstante, pese a tener un nivel alto de automatismo, en la mayor parte de procesos internos, también requiere de voluntad, valor y conciencia personal (Espinoza, 2014). Haciendo referencia a sus implicaciones en las conductas, Covey define el *hábito* como:

[...] una intersección de conocimientos representada por el paradigma teórico, que responde al qué hacer y el por qué, la capacidad es el cómo hacer y el deseo la motivación es el querer hacer. Para convertir algo en un hábito se requiere de estos tres elementos. (2004, p. 11)

Por tanto, no basta con tener la capacidad para generar un hábito, sino que hace falta una sincronía entre deseo, dedicación y constancia. Sucede de manera semejante con el hábito lector. Para comprender a qué hace referencia este concepto, primero es preciso analizar qué es la lectura y lo que implica. Venezky menciona que “leer implica comprender el texto escrito” (1984, p. 22), aludiendo a que sin comprensión no se puede hablar de lectura. Por su parte, Bransford y Johnson mencionan que:

Entender los símbolos lingüísticos no se fundamenta en los conocimientos de un lenguaje por parte del que comprende por el contrario es el entender todo el entorno que lo rodea permitiendo de esta manera desarrollar sus potencialidades innatas y adquiridas, durante su existencia. Sus estudios afirman que las experiencias del sujeto con la comprensión de un texto se ven involucrado el mundo en que se desarrolla la persona. (1973, p. 4)

Es decir, pese a que el hábito lector no depende directamente de la capacidad de leer, sí tiene relación con la capacidad comprensiva, pero también interviene el contexto en el que se desarrolló el sujeto. Sin embargo, para mejorar la comprensión de lo que se lee, es necesario someter el texto a un análisis interno que va desde un nivel literal, inferencial hasta llegar a uno crítico valorativo, teniendo en cuenta que el sujeto lee y comprende de acuerdo a sus experiencias y conocimientos previos.

Más allá de sus implicaciones teóricas, también es preciso definir que la lectura es “un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizar, construye su propio significado” (Gómez, 1996, p. 1). En otras palabras, la lectura constituye un proceso de construcción, donde —en dependencia del texto— el significado último del escrito no es una propiedad del texto.

De manera particular, a diferencia de otras capacidades humanas como escuchar, hablar o caminar, el acto de leer es un proceso de aprendizaje constante que empieza en los primeros años de escolaridad del infante y se extiende durante toda su vida. Por ende, los interrogantes que impregnan su desarrollo se centran en la forma de lograr que los procesos de desarrollo sean positivos y con buenos resultados a largo plazo, teniendo en cuenta las particularidades específicas de la persona y el contexto en el que se desarrolla.

Ya relacionando los hábitos de manera directa con la lectura, se conoce que, “tanto el conocimiento que implica un saber leer, como la capacidad, que supone movilizarse con soltura en el mundo de la lectura y sus objetos, pueden existir sin generar el hábito lector” (Salazar, 2005, p. 22). Esto pone de manifiesto que el deseo se encuentra por encima de la capacidad en la creación de hábitos y todo se origina en la necesidad de relacionar la actividad con la generación de placer, satisfacción personal, autopercepción de logro o por el simple hecho de entretenerse.

Por ello, es fundamental priorizar la estimulación del hábito en las primeras etapas de vida, puesto que la lectura comprende una herramienta básica para el desarrollo académico y el progreso humano, por lo cual, tiene una alta relevancia entre las actividades escolares que se desarrollen. La enseñanza y el mantenimiento de la lectura va más allá del perfeccionamiento de la decodificación de palabras y frases; es necesario que se cree gusto, preferencia y hábito por la lectura para que durante el mantenimiento de la actividad se vaya perfeccionando (Gutiérrez y Montes de Oca, 2000).

Pese a la importancia del hábito lector previamente analizada, alrededor del mundo existe diversa evidencia del estado crítico en el que se encuentra. Por ejemplo, el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2020) señala que en África aproximadamente el 88% de los estudiantes culminan sus estudios sin saber leer bien o comprender de manera precisa lo que leen debido a la falta de hábito lector, que no tiene prelación en medio de otras necesidades básicas.

Pero la situación no solo se enmarca en los países más afectados por la pobreza o disputas políticas. La Dirección de Estadística de la Unesco, citada en “La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien” (2017), presenta que la condición en algunos países de América Latina y el Caribe es crítica, ya que el 52% de los estudiantes al culminar la primaria no alcanzan las competencias básicas de lectura y la situación es aún peor en la secundaria, donde el 62% culmina sus estudios obligatorios sin saber leer bien.

De igual manera sucede a nivel del Ecuador, donde algunas investigaciones reportan que los niños no leen más de diez minutos al día (incluidos su hogar y las clases), evitan la lectura de textos complejos con vocabulario variado y, cuando los leen, no los comprenden porque no investigan el vocabulario. Por ende, al tener hábitos pobres de lectura, la comprensión lectora se ve afectada y no apoya la generación de conocimientos (Quilumbaquín, 2018).

Por la problemática analizada, surge la necesidad de aplicar los beneficios de la gamificación para generar una didáctica que difiera de la tradicional, reconceptualizar los roles de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar un cambio de finalidades educacionales, donde se pase de buscar la reproducción de conocimiento hacia la construcción autónoma e inconsciente del aprendizaje a través del juego.

La gamificación es una metodología que parte de los elementos básicos propios del juego, pero que también identifica una sección específica de actividad académica con un entorno de no juego; sin embargo, dichos aspectos propios de lo académico

son susceptibles de ser transformados en parte de juegos o dinámicas. La finalidad de la gamificación consiste en que los estudiantes establezcan un vínculo especial con el aprendizaje, incentivando de este modo un cambio de actitud y comportamiento frente al aprendizaje, lo cual les ayuda a apropiarse de los contenidos de forma significativa y motivadora (Gallego *et al.*, 2014).

Una de sus principales características es que representa un incentivo extra para que los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje se involucren en las actividades educacionales. Además, se adapta a las condiciones que requiere la diversidad en el aula y combina recursos visuales, auditivos, textuales, animaciones, la multimedia completa; sin embargo, el lado negativo puede ser que incrementa la labor para los profesores en la planificación y desarrollo de actividades específicas diferenciadas para cada estudiante (Gallego *et al.*, 2014).

La gamificación constituye una tendencia contemporánea y reciente que ha convertido las clases en momentos entretenidos de aprendizaje; sin embargo, cada vez surgen más preguntas en la comunidad científica sobre sus posibilidades y limitaciones. Como metodología, puede incorporarse en la educación ya que cuenta con todos los elementos del juego, como la interactividad, el uso de avatares o personajes, y la construcción y reconstrucción de cómics que abordan temas específicos o buscan la resolución de conflictos con una motivación e implicación del estudiante permanente (Gené, 2015).

Además, incluye todos los elementos que generan uno de los principios didácticos más importantes, que es la motivación en el aprendizaje, todo a partir del sentido lúdico de las actividades, la necesidad de progreso y la competitividad sobre la base de una serie de retos y estímulos que conforman una experiencia de entretenimiento. No obstante, se debe ser cuidadoso en la organización de las etapas —ya sean individuales o cooperativas— para no caer en un activismo sin aprendizaje. Además, no se debe perder de vista los objetivos planteados inicialmente para determinar si son operativos y alcanzables (Oliveira, 2016).

Por su importancia, en la actualidad existen diversas investigaciones sobre la gamificación y su relación con el desarrollo del hábito lector. En el contexto internacional, Valda y Arteaga (2015) realizaron el trabajo denominado “Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación” con el propósito de ejemplificar una adecuada aplicación de la gamificación a través de una metodología cuantitativa de cuasiexperimento. Entre sus principales resultados figura un interés superior de los estudiantes en participar y resolver las actividades de forma voluntaria por el hecho de generar satisfacción personal. La investigación concluye que para diseñar estrategias gamificadas es fundamental la organización y secuenciación lógica de las actividades.

En el ámbito regional, en el estudio “Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños”, Naranjo y Gutiérrez (2019) tuvieron el objetivo de construir un puente entre el mundo literario y los recursos lúdicos a través de una metodología mixta, de tipo exploratoria y con diseño cuasiexperimental. Como resultados principales, los autores reportan que la relación entre la gamificación y la lectura promueve el desarrollo de la comprensión lectora y mejora los hábitos lectores. Los autores concluyen que para el desarrollo de un hábito es crucial que la persona le otorgue valor a la acción.

En Ecuador, Agreda (2019) buscó desarrollar la lectura a través de una metodología de enfoque mixto, tipo explicativa con diseño cuasiexperimental en el estudio “Actividades lúdicas para mejorar la lectura desde el ejercicio de la literatura popular en los niños de cuarto grado”. El resultado principal implica que lo lúdico aplicado en el ámbito educativo genera un impacto positivo en los estudiantes, ya que les permite alcanzar los objetivos propuestos con incremento positivo entre pre- y postest.

Estos antecedentes indican que el juego es una poderosa herramienta para mejorar los procesos educativos alrededor de todo el mundo; sin

embargo, en el contexto ecuatoriano no se ha realizado una propuesta de actividades fundamentadas en la gamificación desde el conectivismo, enlazando a partir de plataforma multifuncional (*Deck.Toys*) diversas actividades en diferentes entornos para potenciar el hábito lector. Por ello, se planteó como objetivo general del presente estudio fomentar el hábito lector a través de la gamificación como metodología en los estudiantes de octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa Francisco de Orellana en el año lectivo 2020-2021 y se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) diagnosticar el hábito lector en los estudiantes, 2) seleccionar juegos que permitan el fomento del hábito lector en los estudiantes, y 3) evaluar los resultados de la gamificación para el fomento del hábito lector en los estudiantes.

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo (Quintanal y García, 2012), con un diseño cuasiexperimental de pre- y postest (Manterola y Otzen, 2015) y un alcance explicativo (Hernández *et al.*, 2014).

Todos los estudiantes que cursaban octavo año de Educación General Básica (56) constituyeron la población sujeto de estudio que, según Tamayo y Tamayo (1997), es “la totalidad del fenómeno a estudiar donde [...] poseen una característica común” (p. 114). Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, bajo el criterio de no presentar hábitos lectores. La muestra fue igual a la población. Los 56 participantes se distribuyeron en tres grupos paralelos (Hernández *et al.*, 2014) de octavo: A (16), B (22) y C (18).

Como instrumento de recogida de datos, se utilizó la Escala de Motivación Lectora (Motivation to Read) de Gambrell *et al.* (1996), adaptada al español por Navarro *et al.* (2018), que evalúa la dimensión de autoconcepto lector y el valor por la lectura, y brinda la posibilidad de obtener, a partir de los dos elementos, un único valor que corresponde al hábito lector. La tabulación de dicho instrumento se realizó a partir de los valores de la escala de Likert, donde la opción con mayor frecuencia es igual a 4 y

la menor a 1. Esto permitió, a través de un baremo propio, determinar un nivel (alto, medio o bajo) de motivación lectora. La escala registra un alfa de Cronbach de 0,75 para autoconcepto lector y 0,82 para valoración por la lectura, además, tiene una validez de constructo de análisis factorial exploratoria y confirmatorio (Arciniega, 2018; Muñoz Ferreira *et al.*, 2012; Muñoz Valenzuela *et al.*, 2016; Morales *et al.*, 2017).

El instrumento consta de 20 preguntas; 10 evalúan el autoconcepto lector y 10 el valor por la lectura y fue aplicado con una diferencia de 4 meses entre pre- y postest. En la tabla 1, se presenta las dimensiones operacionales y sus respectivos indicadores.

Tabla 1. Operacionalización de la variable dependiente

Variables	Dimensión operacional	Indicadores
Hábito lector	Autoconcepto lector	Percepción lectora exógena
		Percepción lectora endógena
		Concepción de capacidad lectora
		Percepción de comprensión lectora
	Valor por la lectura	Deseo por la lectura
		Entretenimiento
		Socialización lectora
		Importancia de la lectura
		Gusto por lugares de lectura
		Frecuencia de la lectura

Fuente: elaboración propia con base en Navarro *et al.* (2018).

El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva, que permite agrupar todas las cifras numéricas en tablas y determinar promedios y tendencias estadísticas a través de las medidas de tendencia central.

Dado que los resultados se presentarán por objetivos específicos, se considera oportuno explicar la forma de consecución de cada uno de ellos. En un primer momento (a manera de pretest), se diagnosticó el hábito lector de los estudiantes con la escala de motivación lectora antes descrita. Este instrumento fue aplicado de manera presencial por

los investigadores, en compañía del docente de aula en una hora clase (45 minutos); luego se tabuló los resultados con el baremo propio del instrumento para determinar los niveles de hábito lector.

Posteriormente, en relación con el segundo objetivo específico, se seleccionó los juegos para fomentar el hábito lector. Para ello, se consultó a especialistas con experiencia en el campo educativo del contexto para determinar los juegos más influyentes en los estudiantes, luego se seleccionaron considerando los recursos propios del entorno y finalmente se diseñaron diez estrategias didácticas gamificadas, teniendo como base la plataforma Deck.Toys, a partir de las consideraciones de Foncubierta y Rodríguez (2014). Las estrategias didácticas fueron aplicadas durante tres meses, cada una de ellas en una hora clase de 45 minutos (específicamente la correspondiente a la asignatura Lengua y Literatura), con asistencia de los investigadores y el docente tutor. Para la resolución de los mapas de actividades en Deck.Toys se solicitó a los estudiantes un teléfono inteligente con un mínimo de 200 megas por clase, lo que fue suficiente para participar en cada una de las estrategias gamificadas.

Finalmente, para el último objetivo específico de evaluar los resultados de la gamificación en el fomento del hábito lector estudiantil, a manera de postest, se procedió a aplicar nuevamente la escala de motivación lectora para poder generar una comparativa del hábito lector estudiantil entre el antes y el después de la intervención. Para ello, se emplearon 45 minutos y se desarrolló de forma presencial, con asistencia de los investigadores y el docente tutor.

Además, al ser un estudio que implica la participación de personas menores de edad, se solicitó la respectiva autorización a los representantes y autoridades máximas de la unidad educativa. Esto con el fin de generar un acuerdo informado acerca del propósito del estudio, el anonimato de la información, los instrumentos y los fines de la investigación. De la misma forma, se informó los posibles beneficios y repercusiones de participar

en la investigación, dando cumplimiento así al principio de respeto estipulado en la Declaración de Helsinki.

Resultados

Pretest

Los resultados del pretest en cuanto al autoconcepto lector indican de forma general que la mayoría de los participantes tenía un hábito lector medio o bajo, con un 41,07% y 32,14% respectivamente. El curso con mayores problemas fue el paralelo c, donde el nivel con mayor puntaje obtenido fue bajo con un 36,84%. En síntesis, la mayor parte de participantes se ubicaron en los niveles medio y bajo de autoconcepto lector.

Tabla 2. Resultados del pretest para la dimensión Autoconcepto lector

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	31,25	31,25	37,50
Paralelo B	14,29	61,90	23,81
Paralelo C	36,84	26,32	36,84
Total estudiantes	26,79	41,07	32,14

Fuente: elaboración propia.

Respecto al valor asignado a la lectura, el 37,50% del paralelo a le asignó un valor bajo y el 31,25% un valor medio. En el paralelo b, el 57,14% le dio un valor medio y el 33,33% uno bajo. En el paralelo c, la tendencia estadística se ubicó en el valor bajo por la lectura con un 36,84%. En síntesis, la mayoría de estudiantes le otorgó un valor medio a la lectura (véase tabla 3).

Tabla 3. Resultados del pretest para la dimensión Valor por la lectura

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	31,25	31,25	37,50
Paralelo B	9,52	57,14	33,33
Paralelo C	31,58	31,58	36,84
Total estudiantes	23,21	41,07	35,71

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la tabla 4 expone los resultados generales del hábito lector de los participantes (sintetizando la dimensión autoconcepto lector y valor por la lectura). En el paralelo a y en el c, la mayoría tenía un hábito bajo, mientras en el paralelo b uno medio. Según los resultados finales, un 44,64% presentaba un hábito lector medio y el 33,93% tenía uno bajo. La suma de estos dos valores indicó que la mayor parte de estudiantes estaban por debajo de la media y requerían una intervención motivacional que generara un hábito lector.

Tabla 4. Resultados generales del pretest para el hábito lector de los estudiantes

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	31,25	31,25	37,50
Paralelo B	4,76	66,67	28,57
Paralelo C	31,58	31,58	36,84
Total estudiantes	21,43	44,64	33,93

Fuente: elaboración propia.

Intervención

La herramienta esencial de gamificación de actividades utilizada fue Deck.Toys (<https://deck.toys/>), que es una plataforma de acceso libre. En ella se elaboraron mapas que constituyeron la base para las estrategias didácticas, es decir, las demás actividades y herramientas partían de los mapas en Deck.Toys. También se seleccionaron otras herramientas para crear actividades gamificadas que se añadieron en los mapas de Deck.Toys y conformaron las estrategias didácticas, como Genially, Nearpod, Pixton, ComicBook+, Wattpad y redes sociales.

Para la aplicación de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se siguieron los postulados de Foncubierta y Rodríguez (2014), quienes mencionan que las actividades gamificadas deben proporcionar un aprendizaje encubierto, planificarse con un concreto y elaborado trasfondo didáctico (respetando los principios y funciones didácticas), construirse a partir de recursos cuya finalidad haya sido analizada, implicar el

componente emocional en el desarrollo de la actividad, definir objetivos claros, y establecer normas y crear un sistema de recompensas. A continuación, se

presenta la planificación de las estrategias didácticas con los objetivos y diversos elementos estructurales (véanse tablas 5-14).

Tabla 5. Primera estrategia didáctica gamificada: percepción lectora exógena

Indicador	Percepción lectora exógena		
Nombre de la estrategia	El cine sonoro		
Objetivo	Mejorar la percepción lectora exógena de los estudiantes a través de un cine sonoro para contribuir a la formación del autoconcepto lector positivo		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Armar un rompecabezas de una obra literaria clásica mediante Deck.Toys para generar interés sobre el tema por abordar	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Desarrollo	Leer la obra literaria clásica y resolver los acertijos planteados mediante Deck.Toys para indagar los conocimientos que ya posee el estudiante y establecer elementos necesarios para la mejora de la percepción lectora exógena		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases		
Tratamiento de la nueva materia	Dramatizar un fragmento de la obra literaria clásica asignada a través de Deck.Toys para mejorar la percepción lectora exógena de los estudiantes		
Fijación y consolidación	Participar en el cine sonoro referente a las dramatizaciones elaboradas mediante Deck.Toys para mejorar la percepción lectora exógena de los estudiantes		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a las obras literarias clásicas estudiadas a través de Nearpod para mejorar la percepción lectora exógena de los estudiantes		
Enlace:	https://deck.toys/test-znmq-fvcz		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Segunda estrategia didáctica gamificada: percepción lectora endógena

Indicador	Percepción lectora endógena		
Nombre de la estrategia	Voy a demostrarme lo bien que leo		
Objetivo	Mejorar la percepción lectora endógena de los estudiantes a través de un mapa de retos con temporalización para contribuir a la formación del autoconcepto lector positivo		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Resolver el acertijo referente al mapa del tesoro en dos minutos a través de Deck.Toys para captar la atención en la actividad	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Aseguramiento del nivel de partida	Leer las instrucciones para resolver cada uno de los retos que componen el mapa a través de una estación de trabajo en Deck.Toys para establecer los requisitos fundamentales para la consecución de la actividad		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en la clase		
Desarrollo	Resolver los retos planteados que requieren de lectura a través de Deck.Toys para demostrar que pueden superarse a sí mismos y mejorar la percepción lectora endógena		
Fijación y consolidación	Diseñar un reto personal que requiera de lectura a través de Deck.Toys para realizar procesos comparativos intrapersonales de alcance		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a los retos resueltos en el mapa de retos a través de Nearpod para mejorar la percepción lectora endógena de los estudiantes		
Enlace	https://deck.toys/zrq-wzch-hqh		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Tercera estrategia didáctica gamificada: concepción de capacidad lectora

Indicador	Concepción de capacidad lectora		
Nombre de la estrategia	Comprendiendo y jugando mi capacidad lectora voy demostrando		
Objetivo	Desarrollar la concepción de capacidad lectora a través de la gamificación como estrategia didáctica para contribuir a la formación del autoconcepto lector		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Resolver el laberinto a través de pistas facilitadas en la lectura mediante Deck.Toys para motivar a los estudiantes respecto a la nueva temática a tratar	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Aseguramiento del nivel de partida	Descifrar la clave de la actividad “El laberinto de secuencia” a través de Genially para desarrollar la concepción de capacidad lectora		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases		
Desarrollo	Resolver retos en Deck.Toys que requieran de capacidad lectora para desarrollar la concepción de capacidad lectora de los estudiantes		
Fijación y consolidación	Elaborar retos en Deck.Toys que requieran de capacidad lectora para desarrollar la concepción de capacidad lectora de los estudiantes		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a través de Nearpod para mejorar la percepción lectora exógena de los estudiantes		
Enlace	https://deck.toys/zrk-vhyh-bsn		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Cuarta estrategia didáctica gamificada: percepción de comprensión lectora

Indicador	Percepción de comprensión lectora		
Nombre de la estrategia	Si lo veo, yo comprendo lo que leo		
Objetivo	Desarrollar la percepción de comprensión lectora a través de la gamificación como estrategia didáctica para contribuir a la formación del autoconcepto lector		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Ver el video ¿Qué se necesita para ser un buen lector? y resolver las preguntas planteadas a través de Deck.Toys para desarrollar la percepción de comprensión lectora	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Aseguramiento del nivel de partida	Resolver las estaciones de trabajo elaboradas en Deck.Toys acerca de los niveles de comprensión lectora y lo que implica ser un lector comprensivo mediante Deck.Toys para desarrollar la percepción de comprensión lectora		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases		
Desarrollo	Leer un texto facilitado por el docente y elaborar un cómic en Pixton acerca de cómo ser un lector comprensivo y su importancia para desarrollar la percepción de comprensión lectora		
Fijación y consolidación	Publicar en una red social los cómics realizados en clase sobre cómo ser un lector comprensivo y su importancia para desarrollar la percepción de comprensión lectora de los estudiantes		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a las capacidades de comprensión lectora del curso a través de Nearpod para desarrollar la percepción de comprensión lectora de los estudiantes		
Enlace	https://deck.toys/test-wsmgt-cbvx		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Quinta estrategia didáctica gamificada: deseo por la lectura

Indicador	Deseo por la lectura	
Nombre de la estrategia	Disfrutemos de la lectura juntos en esta aventura	
Objetivo	Demostrar deseo por la lectura a través de la gamificación como estrategia didáctica para fomentar el valor por la lectura	
Tiempo	60 minutos	
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos
Motivación	Resolver acertijos de diferentes obras literarias mediante Deck.Toys para demostrar deseo por la lectura	Teléfono inteligente Computadora Internet
Aseguramiento del nivel de partida	Leer un texto de su preferencia de la plataforma Wattpad para demostrar deseo por la lectura	
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases	
Desarrollo	Realizar un libro en Wattpad para la audiencia, género y edad de su preferencia para demostrar deseo por la lectura	
Fijación y consolidación	Recomendar cinco libros de Wattpad a través de Facebook relatando una breve trama de 200 palabras que demuestre deseo por la lectura	
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a través de Nearpod para desarrollar el deseo por la lectura	
Enlace	https://deck.toys/test-xtxpq-wtjv	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Sexta estrategia didáctica gamificada: entretenimiento

Indicador	Entretenimiento	
Nombre de la estrategia	Leyendo y entreteniendo	
Objetivo	Fomentar el entretenimiento por la lectura a través de la gamificación como estrategia didáctica para incrementar el valor por la lectura	
Tiempo	60 minutos	
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos
Motivación	Armar un rompecabezas de la temática que se abordará en la clase a través de Deck.Toys para fomentar el entretenimiento por la lectura	Teléfono inteligente Computadora Internet
Aseguramiento del nivel de partida	Leer una historieta de su preferencia y comentar la lectura a través de Deck.Toys para fomentar su entretenimiento	
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases	
Desarrollo	Elaborar una historieta narrativa de diez hojas de extensión en la plataforma de su preferencia para lograr entretenimiento con la lectura	
Fijación y consolidación	Publicar su historieta en una red social de su preferencia y realizar un resumen de cinco historietas elaboradas por sus compañeros para entretenerse con la lectura	
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a través de Nearpod para desarrollar entretenimiento por la lectura	
Enlace	https://deck.toys/zkv-wxvf-dvc	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Séptima estrategia didáctica gamificada: socialización lectora

Indicador	Socialización lectora	
Nombre de la estrategia	Vamos a leer en equipos disfrutando mis chicos	
Objetivo	Compartir momentos de lectura en equipos a través de la gamificación como estrategia didáctica para incrementar el valor por la lectura	
Tiempo	60 minutos	
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos
Motivación	Armar un rompecabezas de diferentes lecturas asignadas por equipos mediante Deck.Toys para motivar a los estudiantes	Teléfono inteligente Computadora Internet
Aseguramiento del nivel de partida	Leer los cuentos asignados por equipo y resolver interrogantes en Deck.Toys para establecer los elementos necesarios para la consecución de la actividad	
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases	
Desarrollo	Participar en la campaña Cuenta cuentos, en la que, a partir de las instrucciones de Deck.Toys, los estudiantes tendrán que realizar videos para contar los cuentos asignados y compartir momentos de lectura en equipos	
Fijación y consolidación	Publicar los videos elaborados en Facebook y formular interrogantes a las creaciones audiovisuales de otros equipos para compartir momentos de lectura	
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a través de Nearpod para demostrar la importancia de compartir momentos de lectura en equipo	
Enlace	https://deck.toys/zrt-bnkb-jcp	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Octava estrategia didáctica gamificada: importancia de la lectura

Indicador	Importancia de la lectura	
Nombre de la estrategia	Lo importante de leer en este momento lo has de ver	
Objetivo	Reconocer la importancia de la lectura a través de la gamificación como estrategia didáctica para incrementar el valor por la lectura	
Tiempo	60 minutos	
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos
Motivación	Armar un rompecabezas de la temática que se abordará en la clase a través de Deck.Toys para reconocer la importancia de la lectura	Teléfono inteligente Computadora Internet
Aseguramiento del nivel de partida	Participar en el juego de memoria en Genially para reconocer la importancia de la lectura	
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases	
Desarrollo	Leer textos para resolver acertijos en Deck.Toys para reconocer la importancia de la lectura	
Fijación y consolidación	Participar en el juego descubriendo al personaje en Genially para reconocer la importancia de la lectura	
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a la importancia de la lectura a través de Nearpod para reconocer la necesidad de leer	
Enlace	https://deck.toys/zmx-vdpn-kxb	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Novena estrategia didáctica gamificada: gusto por lugares de lectura

Indicador	Gusto por lugares de lectura		
Nombre de la estrategia	La biblioteca. Un lugar interesante con mucho misterio		
Objetivo	Fomentar el gusto por lugares de lectura a través de la gamificación como estrategia didáctica para incrementar el valor por la lectura		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Armar un rompecabezas de la temática por abordar en la clase a través de Deck. Toys para fomentar el gusto por lugares de lectura	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Aseguramiento del nivel de partida	Descifrar la clave para acceder a la orientación hacia el objetivo a través del laberinto de secuencias elaborado en Genially para fomentar el gusto por lugares de lectura		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases		
Desarrollo	Jugar a la oca resolviendo interrogantes referentes a la importancia de las bibliotecas para fomentar el gusto por lugares de lectura		
Fijación y consolidación	Encontrar las pistas secretas referentes a la importancia de la biblioteca a través de Genially para fomentar el gusto por lugares de lectura		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a lo interesante de los lugares de lectura a través de Nearpod para fomentar el gusto por lugares de lectura		
Enlace	https://deck.toys/zrs-nsfh-gxt		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Décima estrategia didáctica gamificada: frecuencia por la lectura

Indicador	Frecuencia por la lectura		
Nombre de la estrategia	Si leemos, veremos cómo historias increíbles viviremos		
Objetivo	Promover la lectura frecuente a través de la gamificación como estrategia didáctica para incrementar el valor por la lectura		
Tiempo	60 minutos		
Momento	Actividad de aprendizaje	Recursos	
Motivación	Participar en el juego serpientes y escaleras a través de Genially, donde el estudiante para superar las estaciones debe leer la mayor cantidad de días posibles	Teléfono inteligente Computadora Internet	
Aseguramiento del nivel de partida	Descifrar la clave de ingreso a la orientación hacia el objetivo a través de un mapa de acertijos en Genially que se resuelve a través de preguntas que surgen de diversas lecturas encomendadas para la casa para promover la lectura frecuente		
Orientación hacia el objetivo	Analizar el objetivo de la actividad a través de la resolución de un juego de memoria para declarar lo que se pretende lograr en las clases		
Desarrollo	Participar en la competencia de lectura, donde a través de Deck.Toys se dejarán diversas estaciones con textos y el estudiante con más puntos gana para promover la lectura frecuente		
Fijación y consolidación	Elaborar un plan de lectura anual a través de Padlet para promover la lectura frecuente		
Control y valoración del rendimiento	Resolver una prueba gamificada referente a los beneficios de la lectura frecuente a través de Nearpod para promover la lectura frecuente		
Enlace	https://deck.toys/zrc-pmzf-cth		

Fuente: elaboración propia.

Posttest

Según los resultados del posttest, en todos los paralelos la mayoría de los participantes se ubicó en el nivel alto, seguido de porcentajes minoritarios en el nivel medio (A: 6,25%; B: 4,76%; c: 10,53%) y ningún alumno en el nivel bajo. Estos resultados promediados arrojan que el 92,86% de la muestra, siendo la mayoría, presentó un autoconcepto lector alto y un 7,14% medio (véase tabla 15). Es decir, la implementación de estrategias didácticas gamificadas en función de cada indicador específico contribuyó al aumento de la confianza, seguridad, motivación intrínseca y extrínseca, compromiso y autoestima para que los estudiantes se impliquen voluntariamente en actividades de lectura, por ende, ayudaron a fomentar el hábito lector.

Tabla 15. Resultados del posttest para la dimensión Autoconcepto lector

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	93,75	6,25	0,00
Paralelo B	95,24	4,76	0,00
Paralelo c	89,47	10,53	0,00
Total estudiantes	92,86	7,14	0,00

Fuente: elaboración propia.

La tabla 16 presenta los promedios obtenidos a partir de los indicadores correspondientes a la dimensión Valor por la lectura. Allí se observa que en todos los paralelos, de forma mayoritaria, los participantes le otorgaron un valor alto a la lectura y únicamente el paralelo c presentó un 10,53% de estudiantes que le dieron un valor medio. El promedio general de la dimensión indica que tras la intervención el 96,43% de la muestra le asignó un valor a esta dimensión. Esto significa que las estrategias didácticas gamificadas incrementaron el entretenimiento, gusto, ánimo y motivación por leer, es decir, sirvieron de estrategias de animación a la lectura e incidieron para que los estudiantes leyeran con mayor frecuencia.

Tabla 16. Resultados del posttest para la dimensión Valor por la lectura

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	100,00	0,00	0,00
Paralelo B	100,00	0,00	0,00
Paralelo c	89,47	10,53	0,00
Total estudiantes	96,43	3,57	0,00

Fuente: elaboración propia.

La tabla 17 sintetiza los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores y dimensiones que conforman el hábito lector de la muestra. Luego de la intervención, el 100% del paralelo A y del B registraron un hábito lector alto; en cambio, en el paralelo c, el 89,47% presentó un nivel alto y el 10,53% un nivel medio. En síntesis, el 96,49% de los participantes presentó un hábito lector alto y el 3,51% uno medio. A partir de los resultados significativos obtenidos, se puede establecer que las estrategias didácticas gamificadas han aportado con el fomento de la lectura trabajando desde el autoconcepto lector de los estudiantes y el valor por la lectura.

Tabla 17. Resultados generales del posttest para el hábito lector de los estudiantes

	Alto %	Medio %	Bajo %
Paralelo A	100,00	0,00	0,00
Paralelo B	100,00	0,00	0,00
Paralelo c	89,47	10,53	0,00
Total estudiantes	96,49	3,51	0,00

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 18 se comparan los porcentajes obtenidos del hábito lector en el pre- y posttest. En la primera etapa de la investigación (pretest), el 44,64% de la muestra, siendo el valor más alto, se ubicó en un hábito lector medio, mientras que en el posttest el valor más incidente fue el hábito lector alto con el 96,49%. Además, en el pretest el 33,93% presentaba un hábito lector bajo, mientras que en el posttest ningún estudiante registró un hábito lector

bajo. Estos resultados les otorgan confiabilidad a las estrategias didácticas gamificadas presentadas, ya que existe un alto porcentaje de mejora en cada uno de los criterios establecidos para describir el

hábito lector, representando así que los estudiantes presentan deseo, motivación, entretenimiento y gusto intrínseco por la lectura.

Tabla 18. Comparación de los resultados obtenidos para hábito lector entre el pretest y postest

	Pretest			Postest		
	Alto %	Medio %	Bajo %	Alto %	Medio %	Bajo %
Hábito lector	21,43	44,64	33,93	96,49	3,51	0,00

Discusión

Con los resultados del pretest se diagnosticó que la mayoría de estudiantes de octavo año presentaban un hábito lector medio al tener dificultades en cuanto al autoconcepto lector, lo que sugirió que tenían percepciones endógenas, exógenas y de comprensión lectora regulares, que les llevaba a no considerarse buenos lectores. El valor que le otorgaban a la lectura era medio, pues la consideraban una actividad poco entretenida y referían que no les gustaba asistir a lugares de lectura y que leían con poca frecuencia. Esto se relaciona con lo planteado por la Agreda (2019), quien en el pretest de su estudio con estudiantes de educación general básica diagnostica debilidades en cuanto a la lectura, falta de práctica y de valor por la lectura, debido a que no sabían pronunciar correctamente las palabras (...), no leían con un tono de voz adecuado, mostrando claridad, y la fluidez de la lectura no era acorde a su grado académico.

En concordancia con los dos resultados antes planteados, el Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador, citado por Coloma (2018), informa que el 73,5 % de los ecuatorianos no tiene hábitos de lectura y precisa que en el 56,8 % la causa es la falta de interés. Sin embargo, en la muestra podría tratarse de una carencia recursiva antes que voluntaria, ya que en la zona no existen lugares destinados para actividades de lectura.

En relación con el segundo resultado obtenido, se seleccionó y aplicó juegos para el desarrollo

de estrategias didácticas que fomenten el hábito lector en las siguientes herramientas de gamificación: Deck.Toys, Nearpod, Pixton, ComicBook+, Wattpad y redes sociales. Teniendo como base los mapas de juegos de Deck.Toys y como fundamento didáctico la gamificación, se elaboraron estrategias para proporcionar un aprendizaje encubierto con trasfondo didáctico, construidas a partir de recursos disponibles, con finalidades determinadas a partir de objetivos claros sustentados en un sistema de recompensas regido por normas.

La selección de juegos y herramientas, así como el diseño de estrategias enunciadas previamente siguen la propuesta de Foncubierta y Rodríguez (2014), quienes mencionan que “la gamificación parte de un contenido didáctico y es lo que ellos definen como una actividad aderezada con elementos o pensamientos del juego, es decir, con el espíritu del juego” (2014, p. 2). Del mismo modo, como forma de aplicación de la metodología, plantean que se debe iniciar definiendo objetivos, bajo retos específicos con normas que guíen un sistema de recompensas que consiga una competencia saludable.

Una de las limitaciones del estudio fue la falta de dominio computacional de los estudiantes y la falta de recursos ya que no todos tenían las posibilidades de acceder a una computadora propia. La mayoría realizaba las actividades desde el teléfono y con datos móviles, suficientes, pero limitados. Esto podría presentar también un sesgo en los resultados, puesto que, al tener mayor comodidad y placer personal, la generación del hábito lector pudo haber sido mayor.

Finalmente, luego de la intervención, los resultados sugieren que la gamificación aporta significativamente al fomento del hábito lector ya que la mayoría de estudiantes consiguió resultados satisfactorios en relación con la percepción que tienen de sí mismos y la que consideran que tienen otros sobre ellos referente a la lectura. Los participantes también asignaron un valor alto a la lectura, lo cual indica que la gamificación despertó su interés por actividades que no realizaban frecuentemente. Este resultado puede explicarse porque las actividades con *aderezos del juego* mejoran la motivación, atención, concentración y adquisición de aprendizajes significativos (González y Mora, 2015). Por su parte, Naranjo y Gutiérrez (2019) mencionan que la gamificación fomenta el hábito lector y brinda una amplia gama de facilidades para apropiarse de habilidades lectoras y desarrollar motivación por este tipo de actividades.

Conclusiones

Se diagnosticó que los estudiantes tenían un hábito lector medio y presentaban dificultades con el autoconcepto lector y el hábito lector, pues no se percibían, ni los consideraban, buenos lectores. Además le asignaban un valor medio a la lectura, al enunciar que no leían ni asistían a lugares de lectura con regularidad. Esto podría generar dificultades en la comprensión lectora y, a largo plazo, problemas para la alfabetización académica que demandan los niveles de educación superior, puesto que la herramienta principal para acceder a información y poder convertirla en conocimiento es la lectura.

Para la elaboración de las estrategias didácticas que fomenten el hábito lector se seleccionaron, diseñaron y aplicaron juegos basados en los fundamentos didácticos para el desarrollo de actividades gamificadas, teniendo como base Deck.Toys para la creación de los mapas de juegos, con una planificación concreta con su ciclo didáctico, reguladas por un objetivo, emblemas, normas específicas y un sistema de recompensas. De igual manera, se fundamentaron cada uno de los momentos de la estrategia a partir de las funciones didácticas, que constituyen

eslabones esenciales para el cumplimiento de los objetivos en la clase. Con ello se pretendía despertar el interés y motivar a los estudiantes a leer, para generar un hábito que les permita incrementar el valor por la lectura.

Los resultados obtenidos en el postest indican una mejora sustancial en cuanto al autoconcepto de los estudiantes sobre su capacidad lectora, el valor que le otorgan a dicha actividad y la frecuencia con la que la realizan. Lo anterior sugiere que la gamificación es una metodología que puede elevar el nivel del hábito lector y motivar a leer, asistir a lugares de lectura y compartir experiencias lectoras.

Referencias

- Agreda, C. (2019). *Actividades lúdicas para mejorar la lectura desde el ejercicio de la literatura popular en los niños de cuarto grado de la Unidad Educativa Pública Manuel Agustín Aguirre*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador - sede Santo Domingo]. <https://bit.ly/3isdjJj>
- Arciniega, M. (2018). *Test de motivación lectora*. McGraw-Hill.
- Bransford, J. y Johnson, M. (1973). *Considerations of some problems of comprehension*. Academic Express.
- Covey, S. (2004). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Paidós.
- El Telégrafo*. (2018, 30 de abril). Los datos de lectura en el país no son claros. <https://bit.ly/3x6PGtZ>
- Espinoza, C. (2014). *Estrategias didácticas para promover el hábito lector en el área de Lengua y Literatura del quinto grado de Educación General Básica*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja]. <https://bit.ly/2QhrOnP>
- Foncubierto, J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen. <https://bit.ly/2Tdmq6l>
- Gallego, F., Molina, R. y Llorens, F. (2014). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *Vaep-rita*, 4(1), 25-31. <https://bit.ly/3crEZdN>
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. y Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>

- Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/3v54aco>
- Gómez, M. (1996). *La lectura en la escuela*. McGraw-Hill.
- González, C. y Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8(1), 1-14. <https://n9.cl/fsy5r>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2000). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-12. <https://bit.ly/3itHU9l>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Manterola, C. y Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2a Parte: Estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387. <https://bit.ly/3o7ktT7>
- Morales, L., Orozco, M. y Zapata, V. (2017). *Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras*. Congreso Internacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. <https://bit.ly/3xli8IX>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 52-68. <https://bit.ly/3gijjbm>
- Naranjo, G. y Gutiérrez, E. (2019). Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños. *Revista Tecnología Educativa*, 3(2), 39-44. <https://bit.ly/2TH2bhp>
- Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en estudiantes chilenos de enseñanza básica. *Psykhé*, 27(1), 1-17. <https://bit.ly/3zcMOh7>
- Oliveira, J. (2016) *The effectiveness of gamification as a problem based learning tool on teaching agile project management*. [Tesis de posgrado, Universidad de Liverpool]. <https://n9.cl/hqtmj>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco). (2020). *La Unesco alerta sobre la necesidad de mayor presencia de conceptos como el conocimiento del mundo, el cambio climático y la equidad de género en los currículos de América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3xaHXLk>
- Revista Semana*. (2017, 29 de septiembre). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. <https://bit.ly/3513hmv>
- Quilumbaquín, S. (2018). *La lectura comprensiva y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de 7mo a 10mo año de Educación Básica en el Área de Lengua y Literatura de la Escuela "Ejército de Salvación" en el periodo 2017- 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. <https://bit.ly/351SQU4>
- Quintanal, R. y García, M. (2012). Enfoques de investigación científica. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 3(23), 45-55.
- Salazar, S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 1(66), 13-46. <https://bit.ly/3w232Ym>
- Tamayo, T. (1997). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Valda, F. y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 9(9), 65-80. <https://bit.ly/3v73x1U>
- Venezky, R. (1984). *Ginn English Program: Grade Five*. Ginn. <https://amzn.to/2SiAATm>

Modelo TPACK y la *Lesson Study* para desarrollar la comprensión lectora en la básica primaria*

TPACK Model and the
Lesson Study
to Develop Reading
Comprehension in
Elementary School

Modelo TPACK e o
Lesson Study
para desenvolver a
compreensão de leitura
na escola primária

Juan Carlos Monsalve-Suárez** 

Shirley Paola Polo-Rueda*** 

Andrea Carolina Ruiz-Lacouture**** 

Jorge Mario Ortega-Iglesias***** 



Para citar este artículo

Monsalve-Suárez, J. C., Polo-Rueda, S. P., Ruiz-Lacouture, A. C. y Ortega-Iglesias, J. M. (2024). Modelo TPACK y la Lesson Study para desarrollar la comprensión lectora en la básica primaria. *Folios*, (59), 143-157.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-17397>

* Este artículo de investigación se deriva del trabajo de grado presentado en la Maestría en Enseñanza del Lenguaje y la Lengua Castellana, Universidad del Magdalena.

** Magíster en Enseñanza del Lenguaje y Lengua Castellana, Universidad del Magdalena, Colombia.

Correo electrónico: juanmonsalvecs@unimagdalena.edu.co

*** Magíster en Enseñanza del Lenguaje y Lengua Castellana, Universidad del Magdalena, Colombia.

Correo electrónico: sppolo@unimagdalena.edu.co

**** Magíster en Enseñanza del Lenguaje y Lengua Castellana, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Correo electrónico: andrearuizcl@unimagdalena.edu.co

***** Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesor, Universidad del Magdalena.

Correo electrónico: jortegai@unimagdalena.edu.co

Artículo recibido
02 • 10 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

Resumen

Una de las habilidades más importantes que estimula el pensamiento crítico en los estudiantes es la comprensión lectora; sin embargo, en el contexto de la educación básica primaria del Caribe colombiano, su desarrollo constituye un reto educativo. Este artículo de investigación presenta los resultados de una intervención cuyo propósito fue interpretar el desarrollo de la comprensión lectora (nivel inferencial) de un grupo de estudiantes de grado 5.º de primaria, a partir de una estrategia de intervención con profesores de lengua castellana. Se empleó un diseño mixto con modelo dominante cualitativo, integrando la metodología de desarrollo profesional docente *Lesson Study* con el modelo *TPACK* en dos ciclos de trabajo (diagnóstico y desarrollo). Participaron 10 docentes y 28 estudiantes de quinto de primaria, seleccionados de manera no probabilística por conveniencia, vinculados a una escuela pública del distrito de Santa Marta. Los resultados evidencian mejoras en la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes y el fortalecimiento en procesos de colaboración entre profesores en aspectos como identificación de herramientas tecnológicas en entornos con limitaciones, planificación e implementación de secuencias didácticas.

Palabras clave

TPACK; Lesson Study; comprensión lectora; nivel inferencial; docentes

Abstract

One of the most important skills that stimulates critical thinking in students is reading comprehension, however, in the context of basic primary education in the Colombian Caribbean, its development is revealed as an educational challenge. This article presents the results of an intervention whose purpose is to interpret the development of reading comprehension (inferential level) of a group of 5th grade students, based on an intervention strategy with Spanish language teachers that combines the *TPACK* model and the Lesson Study. A mixed design with a dominant qualitative model was used, integrating the *LS* teaching professional development methodology with the *TPACK* model in two work cycles (diagnosis and development). 10 teachers and 28 fifth grade students participated, selected in a non-probabilistic way for convenience, belonging to a public school in the district of Santa Marta. The results show improvements in reading comprehension at the inferential level in students, as well as the strengthening of collaboration processes between teachers in aspects such as identification of technological tools in environments with limitations, planning and implementation of didactic sequences.

Keywords

TPACK; Lesson Study; reading comprehension; inferential level; teachers

Resumo

Uma das habilidades mais importantes que estimula o pensamento crítico nos alunos é a compreensão leitora, no entanto, no contexto da educação primária básica no Caribe colombiano, seu desenvolvimento se revela como um desafio educacional. Este artigo apresenta os resultados de uma intervenção cujo objetivo é interpretar o desenvolvimento da compreensão leitora (nível inferencial) de um grupo de alunos do 5º ano, a partir de uma estratégia de intervenção com professores de língua espanhola que combina o modelo *TPACK* e o Estudo de Aula. Foi utilizado um desenho misto com um modelo qualitativo dominante, integrando a metodologia de desenvolvimento profissional docente *LS* com o modelo *TPACK* em dois ciclos de trabalho (diagnóstico e desenvolvimento). Participaram 10 professores e 28 alunos do quinto ano, selecionados de forma não probabilística por conveniência, pertencentes a uma escola pública do distrito de Santa Marta. Os resultados mostram melhorias na compreensão leitora no nível inferencial nos alunos, bem como o fortalecimento dos processos de colaboração entre professores em aspectos como identificação de ferramentas tecnológicas em ambientes com limitações, planejamento e implementação de sequências didáticas.

Palavras-chave

TPACK; Lesson Study; compreensão leitora, nível inferencial, professores

Introducción

En el contexto del Caribe colombiano existen diferentes retos en materia de formación de hábitos de lectura. Algunos de ellos están relacionados con el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora (CL) en estudiantes de básica primaria, que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, siguen registrando niveles básicos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2019). Evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por su nombre en inglés) revelan que los estudiantes colombianos se ubican en los últimos lugares en rendimiento de habilidades de CL (PISA, 2018); su nivel se caracteriza por relacionar información explícita por medio de sinónimos, comprensión global del texto y reconocer su propósito comunicativo (Ramírez y Fernández-Reina, 2022).

Es ampliamente conocido el efecto que tiene desarrollar los procesos lectores desde etapas tempranas, toda vez que esto contribuye a la mejora de aspectos emocionales y cognitivos que permiten a los niños tener mayores probabilidades de éxito

académico (Garach-Gómez *et al.*, 2021). La lectura es producto del proceso funcional del lenguaje, el cual involucra funciones cerebrales superiores (González y Hornauer-Hughes, 2014) y le permite al sujeto tener conciencia de sí, además posibilita el pensamiento en sus diferentes niveles y tiene un rol social relacionado con la creación y emulación de significantes que viabilizan la comunicación entre pares (Sapir, 2014).

La adquisición del lenguaje y, por tanto, de la lectura no es algo innato en los seres humanos; por el contrario, es un proceso presente en el desarrollo evolutivo que parte de la adquisición de fonemas y grafemas como elementos básicos (González y Díaz, 2019). En él intervienen diferentes actores, roles y escenarios, en el que se destaca la mediación de la familia, la escuela y el profesorado, pues permiten que el niño tome conciencia de la relación existente entre los componentes fonológicos y simbólicos de las palabras escritas (Guarneros y Vega, 2014).

Para Ballesteros-Pérez (2016), el aprendizaje del lenguaje y de la lectura concuerda con el desarrollo cognoscitivo del infante, tal como se explica en la tabla 1.

Tabla 1. Proceso de adquisición del lenguaje escrito

Etapa	Características	Hito
Cósica	Hacia los cuatro años de edad los niños empiezan a concebir la escritura como un objeto sustituido de otro objeto externo a ella. Desarrollan <i>la hipótesis de nombre</i> .	Distinción icónico/ no icónico
Lingüística	Pre - silábica: Hacia los 6 años, los niños empiezan a considerar algunos aspectos intrínsecos de la escritura. Para que el texto pueda ser leído establecen que: <ul style="list-style-type: none"> • Hay una relación con la cantidad de grafías: <i>hipótesis de cantidad</i>. • Hay una relación con la variedad de grafías: <i>hipótesis de variedad</i>. Silábica: Los niños cuentan con recursos suficientes para comprender que hay una correspondencia entre la cadena hablada y la escritura, por lo que empiezan a asignarle una grafía a cada sílaba; <i>Hipótesis silábica</i> .	Construcción de formas de diferenciación. Los niños empiezan a expresar diferentes significados con los recursos que poseen. Fonetización de la escritura
Alfabética	Hacia los 8 años, los niños se dan cuenta [de] que la convención que están utilizando no es la correcta para comunicarse por escrito, de manera tal que se hacen más conscientes de la existencia de unidades mínimas en la cadena hablada que corresponden a una grafía.	

Fuente: tomado de Ballesteros-Pérez (2016, p. 448).

Con el aprendizaje de la lectura se potencializa una serie de habilidades como la capacidad para extraer, analizar, interpretar, reflexionar y evaluar el contenido del texto escrito. La conjunción de estos elementos constituye la base general de la CL (Monte-Salas *et al.*, 2014). En esa misma línea, Torroella (1984) afirma que la CL fomenta la interpretación de las ideas como partes de una trama o secuencia lógica. Esto indicaría que la CL se produce por la interacción de procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos presentes en el ser humano (Meza y Lazarte, 2007). Cabe destacar que la CL y sus procesos subyacentes se consolidan y potencializan conforme a la estimulación y el desarrollo evolutivo del individuo. Por ello, la literatura sobre el tema describe la CL a partir de niveles que dan cuenta del alcance y comprensión que logra el niño del texto. El consenso general indica que existen por lo menos tres niveles en el proceso de CL, cada uno de los cuales describe un logro y habilidad cognitiva particular que van desde la lectura e interpretación textual hasta la visión crítica del texto. Castro *et al.* (2017) sostienen que estos son: nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítico.

Tanto la lectura como la CL hacen parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica que los conocimientos pedagógicos cumplan adecuadamente con el proceso de enseñanza de las habilidades instrumentales que conforman este proceso, a saber: el uso del código y reglas del sistema lingüístico (Bosque, 2018). Los procesos pedagógicos históricamente han llevado a cabo esta tarea, dado que fomentan este tipo de habilidades cognitivas (Castro *et al.*, 2017).

Tal como sugiere Bolívar (2013), actualmente con el auge de las tecnologías de la información (TIC), estas estrategias pedagógicas permiten optimizar los procesos formativos de los estudiantes. Por ejemplo, tal auge dio origen a nuevos modelos para la elaboración de estrategias didácticas y pedagógicas en el aula (García *et al.*, 2018), y la conjunción de estos elementos se presenta a los educadores como una oportunidad para brindar espacios académicos más

eficientes donde el aprendizaje de los estudiantes sea una prioridad (Torres y Martínez, 2013).

Ahora bien, aunque se han encontrado efectos significativos en el proceso de enseñanza de la CL en estudiantes de primaria por medio de herramientas TIC, es necesario indicar que por sí mismas las herramientas tecnológicas no son garantes del proceso pedagógico pues, tal como se ha expuesto en estudios previos, el uso inadecuado de estos recursos puede devenir en experiencias que distorsionen la práctica educativa (Rosa y Martínez, 2022). En este sentido, es necesario que los docentes estén capacitados adecuadamente en el uso de herramientas tecnológicas para lograr una adecuada implementación de las herramientas TIC en el aula (Guale, 2015).

Considerando los aspectos anteriores, el objetivo de esta intervención fue interpretar el desarrollo de la comprensión lectora (nivel inferencial) de un grupo de estudiantes de grado 5°, a partir de una estrategia de intervención con profesores de lengua castellana que combina el modelo TPACK y la *Lesson Study*.

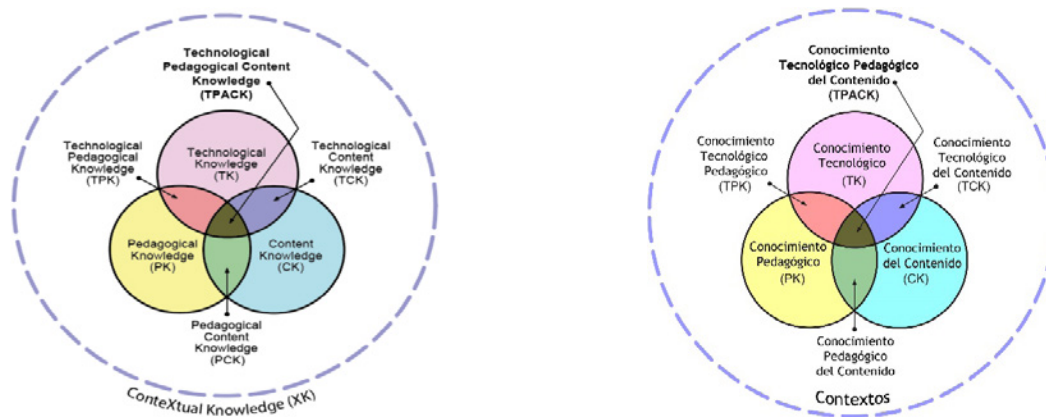
TPACK

Como se mencionó anteriormente, con la masificación de las herramientas TIC diferentes autores se preguntaron acerca de qué habilidades deberían tener los maestros para incluir estas herramientas en los espacios académicos (Ortega, 2020). Uno de los acercamientos más relevantes por su amplitud en la comprensión del proceso educativo y cómo este se integra con las TIC es el modelo TPACK. Mishra y Koheler (2006) desarrollaron un modelo teórico-práctico con el cual los docentes tendrían la posibilidad de crear sus clases con objetivos claros, enriquecidos con tecnologías de la información que pudieran facilitar el proceso didáctico-pedagógico (Yeh *et al.*, 2014). Aunque los desarrollos tecnológicos basados en hardware y software tienen un valor determinante, los autores no limitan sus posturas a estas tecnologías, sino que también incluyen las herramientas tecnológicas de carácter más tradicional (Ortega, 2020).

TPACK hace referencia a una serie de categorías que integran el conocimiento que debería tener un docente al momento de diseñar una clase que integra herramientas tecnológicas (Salas-Rueda, 2018). Las categorías base son Conocimiento del contenido (CK, por *content knowledge*), Conocimiento pedagógico (PK, por *pedagogical knowledge*) y Conocimiento tecnológico (TK, por *technological knowledge*). Estas categorías suponen una serie de principios que no solo deben impactar en el docente en cuanto actor activo, sino también en los estudiantes, por ejemplo, la actitud crítica y la autonomía en el proceso de aprendizaje (Herring *et al.*, 2016; Rocha y Salvi, 2018).

En el modelo, estas categorías base se integran, generando intersecciones: Conocimiento tecnológico del contenido (TCK, por *technological content knowledge*), Conocimiento pedagógico del contenido (PCK, por *pedagogical content knowledge*) y Conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK, por *technological pedagogical knowledge*). Como se puede observar en la figura 1, estas intersecciones suponen en mayor medida una reflexión sobre el uso de la tecnología en diferentes niveles, de modo que el docente tenga las habilidades necesarias para elegir aquellas herramientas que presenten mejor desempeño en aspectos como el mantenimiento de la atención, trabajo autónomo y colectivo en ambientes virtuales (Cejas y Navio, 2006).

Figura 1. Representación gráfica del modelo TPACK



Fuente: tomado de Mishra (2019, p. 77).

La integración de todos los elementos deviene en la categoría emergente del Conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido (TPKC), la cual podría ser descrita como el estadio en el cual el docente logra generar espacios académicos de calidad basados en el uso de herramientas tecnológicas que integran el desarrollo tecnológico con las realidades sociales (Mishra y Koheler, 2006; Pacheco, 2014). Mishra (2019) introduce el concepto de conocimiento contextual (XK, por *conteXtual knowledge*), el cual se refiere a que el docente debe tomar en cuenta las realidades del contexto, en cuanto a la disponibilidad, habilidades tecnológicas, entre otras

opciones, al momento de integrar las herramientas tecnológicas en sus procesos pedagógicos.

Lesson Study

La *Lesson Study* (LS) representa una herramienta metodológica diseñada para promover el trabajo colaborativo entre docentes a fin de construir estrategias basadas en el reconocimiento de las dinámicas, limitaciones y posibilidades del grupo, durante los procesos de planificación, desarrollo y reflexión de la actividad de aula (Murata, 2011). El segundo elemento propio de la LS es la experimentación de la teoría, la cual supone que además

de crear una clase, se necesita cuestionar el efecto de esta en la relación docente-estudiante, sobre todo analizar este último elemento como fuente de un conocimiento práctico sin el cual no sería posible la experiencia de transformar el conocimiento (Peña y Pérez, 2019).

La LS cuenta con una serie de pasos, los cuales pueden variar según el autor, pero la estructura más general se sostiene en los siguientes elementos: a) definición del problema; b) diseño cooperativo de una lección experimental; c) enseñar y observar la lección; d) analizar y revisar la lección, e) desarrollar la lección en otra clase y observar de nuevo; f) discutir, evaluar y reflexionar las nuevas evidencias (Pérez y Soto, 2011).

La LS y el modelo TPACK han sido empleados de manera combinada ampliamente en diferentes contextos (Schmidt *et al.*, 2009). Los estudios de Guale (2015), Schmidt *et al.* (2009), Cando y Lema (2018), y Betancourt (2021) han utilizado el modelo TPACK y han encontrado efectos positivos en su implementación. Con respecto a la LS, Yildiz y Baltaci (2017), Pang y Marton (2017), y Lizarazo (2020) han reportado resultados significativos en la operacionalización de buenas prácticas en el diseño de la clase.

Dada esta panorámica, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el uso combinado del modelo TPACK y la LS en profesores de lengua castellana mejora la comprensión lectora —nivel inferencial— de un grupo de estudiantes de grado 5.º de primaria?

Método

Se apeló a un enfoque mixto con un diseño metodológico incrustado concurrente de modelo dominante cualitativo (Hernández *et al.*, 2010). La población estuvo constituida por 10 docentes de lengua castellana y 28 estudiantes de 5º grado de primaria que asistían a la Institución Educativa Jaqueline Kennedy, sede 5, de Santa Marta en el 2022. Dada la especificidad de la población descrita, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia,

toda vez que la selección de la muestra fue realizada por la accesibilidad práctica a esta (Muñoz, 2018).

Instrumentos de recolección de datos y análisis de la información

Se utilizó el Cuestionario TPACK.XS diseñado por Schmid *et al.* (2020), que permitió estimar el TPACK en los docentes tanto en el diagnóstico como luego de la intervención. Este instrumento cuenta con 28 reactivos tipo Likert con puntuaciones que oscilan entre 1-Totalmente en desacuerdo y 5-Totalmente de acuerdo; está conformado por 7 subescalas que dan cuenta de cada una de las categorías del modelo TPACK. Se adaptó al español para el presente estudio realizando la traducción literal de los reactivos, posteriormente fue remitido a juicio de expertos y, por último, se hizo una prueba piloto para verificar la coherencia del instrumento traducido.

En los estudiantes se utilizó la prueba ACL (1.º-6.º de primaria), desarrollada por Catalá *et al.* (2007) y adaptada al contexto centroamericano por Lago *et al.* (2007). Este instrumento analiza la CL en diferentes niveles y está conformado por 36 reactivos con múltiple respuesta y solo una correcta, relacionados con las siguientes categorías: Comprensión lectora inferencial, Comprensión lectora literal, Comprensión lectora crítica y Reorganización.

En la recolección de datos cualitativos se utilizaron diarios de campo y registros tanto manuales como por medio de grabaciones de video (Del Río, 2013). También se realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas, registradas mediante audio y video previo consentimiento informado, con las que se buscó identificar en el discurso de los docentes el desarrollo de las categorías del modelo TPACK. Los momentos sincrónicos presenciales se grabaron mediante voz, y los momentos sincrónicos virtuales mediante audio y voz.

La información se analizó teniendo en cuenta los tipos de datos capturados: cuantitativos y cualitativos. Para los primeros, se utilizó el software SPSS para los estadísticos descriptivos (Rendón-Macías *et al.*, 2016). Para los segundos, se empleó el software NVivo 11, que permitió la codificación de

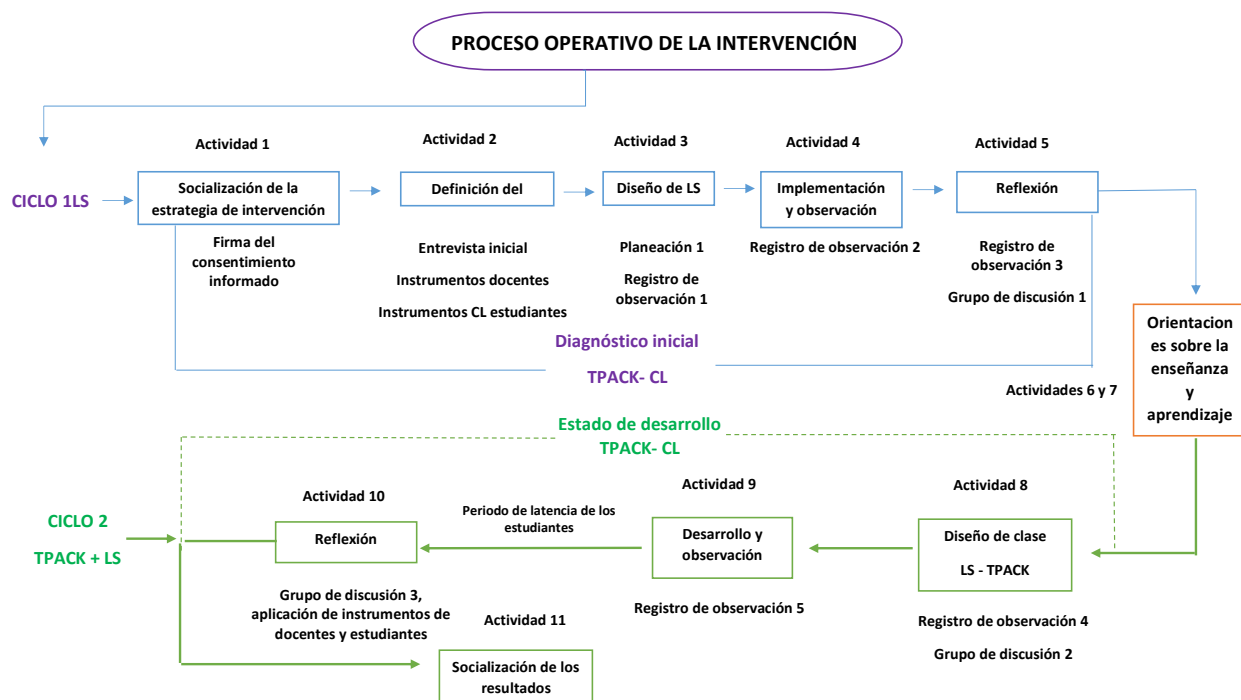
episodios¹ asociados a las categorías constitutivas del TPACK, al identificar el número de coincidencias y reiteraciones evidenciadas en diferentes instrumentos y momentos de la intervención. Adicionalmente se triangularon los datos. De este proceso emergieron metainferencias con las que se buscó integrar los datos cuantitativos con los datos cualitativos por medio de un análisis sistemático de las categorías propuestas en el modelo TPACK para identificar la congruencia de los dos tipos de datos (Bagur-Pons *et al.*, 2021). Se obtuvo el consentimiento informado tanto de los docentes participantes como de los padres de los estudiantes.

En líneas generales, tal como ilustra la figura 2, el proceso de intervención se dividió en 11 actividades organizadas en dos ciclos: el ciclo 1 (CL1) o fase diagnóstica en donde se determinó el nivel de los estudiantes en CL y el nivel de TPACK de los docentes, y se evaluó una clase de referencia para

posteriormente rediseñarla. El ciclo 2 (CL2) corresponde a la implementación de la clase creada con los docentes por medio de la LS en conjunto con el TPACK. En este ciclo se obtuvo datos cualitativos en el proceso de la intervención, y tras un periodo latencia de dos meses, es decir, sin intervención, se aplicó el instrumento tanto a docentes como estudiantes con el fin de verificar el efecto de la intervención.

La intervención fue desarrollada con el modelo denominado secuencia didáctica, el cual consiste en desarrollar una serie de actividades basadas en la realidad del aula que permitan un aprendizaje significativo entre los estudiantes (Díaz-Barriga *et al.*, 2012). Dicha secuencia está conformada por diferentes ítems que dan cuenta de los objetivos de enseñanza y la evaluación de los procesos de aprendizaje, así mismo desarrolla el modo en que las clases serán trabajadas desde su apertura hasta su cierre.

Figura 2. Proceso operativo del programa de intervención



Fuente: adaptado de Valencia (2021).

1 Estos serán entendidos como cualquier expresión mínima de sentido subjetiva que corresponda con alguna de las categorías propuestas en el presente estudio (Ortega, 2020).

Resultados

Estado y evolución de la CL a nivel inferencial de los estudiantes de 5.º

Tal como se observa en la tabla 2, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en la CL a nivel inferencial tras la implementación de la clase basada en el modelo TPACK en conjunto con la LS (81,93 %). Así mismo, se puede apreciar que el efecto se extendió a la CL a nivel literal y crítico.

Tabla 2. Resultados prueba ACL en CL1 y CL2

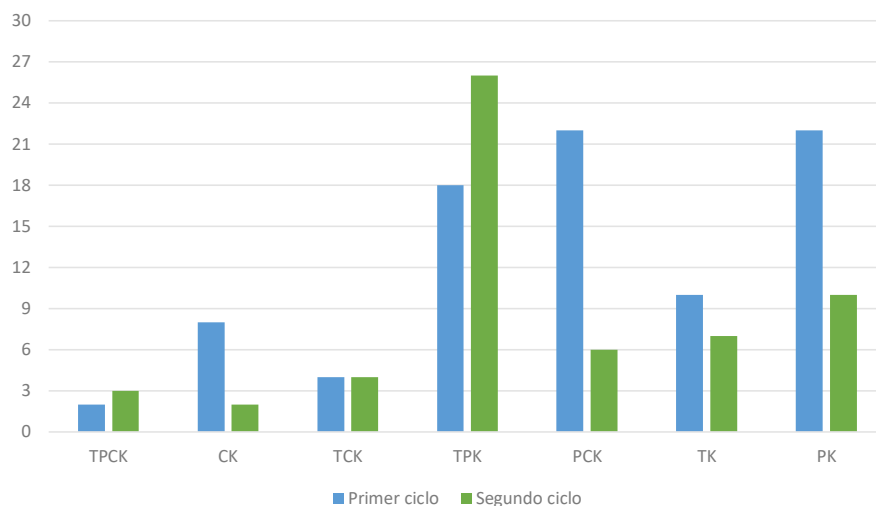
Nivel	N.º de preguntas	Porcentaje promedio de acierto	
		CL1 %	CL2 %
Inferencial	10	35,92	81,93
Literal	16	49,25	83,53
Crítico	9	33,65	68,06

Fuente: elaboración propia.

Identificación cualitativa del estado del TPACK

La figura 3 muestra una comparación entre los datos cualitativos del CL1 y CL2 por medio de un diagrama de barras. Según el número de repeticiones del análisis cualitativo, se presenta una disminución o mantenimiento de ciertas categorías en el CL2 respecto del CL1. Sin embargo, esto no refleja adecuadamente el progreso de los docentes con la construcción de las clases con la metodología propuesta de TPACK en conjunto con LS. El desempeño de los datos cuantitativos en el CL2 permite sostener que la intervención hace que los docentes conciban la integración de los elementos tecnológicos al aula de clase.

Figura 3. Análisis cualitativo comparativo por categoría en CL1 y CL2



CK: Conocimiento del contenido, PK: Conocimiento pedagógico, TK: Conocimiento tecnológico, TCK: Conocimiento tecnológico del contenido, PCK: Conocimiento pedagógico del contenido, TPK: Conocimiento tecnológico-pedagógico, TPCK: Conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido.

Fuente: elaboración propia, programa NVivo 11.

Para el CL1, la categoría Conocimiento pedagógico (PK) contó con el mayor número de referencias (22) y a nivel discursivo se identificó que los docentes buscaron activamente diferentes metodologías tradicionales y en menor medida las basadas en herramientas tecnológicas para dinami-

zar el proceso pedagógico y así facilitar el proceso de aprendizaje de la CL en sus estudiantes. Para el CL2, el número de referencias en esta categoría disminuyó a 10; sin embargo, es de notar que a nivel discursivo los docentes manifestaron un marcado interés por preparar las clases con nuevas estrategias que

integran tecnologías y permiten verificar el logro de la estrategia didáctica elegida para la enseñanza de la cl a partir del establecimiento de objetivos claros que propicien el ajuste de la clase. En palabras del uno de los docentes:

[...] es la preparación de la clase, cuando hay una preparación de la clase, con aplicaciones que [...] me permiten (ver) en ese momento (si) cumplí con el objetivo, como, por ejemplo, para una evaluación o una retroalimentación que me muestre si los estudiantes aprendieron, no aprendieron, si reconocieron o si hubo un aprendizaje yo tengo que buscar una aplicación que me permita obviamente el objetivo que yo quiero.

Por otro lado, la categoría Conocimiento tecnológico (TK) a nivel cualitativo indica una visión limitada por parte de los docentes sobre el uso en el aula de las herramientas tecnológicas, lo cual se explica por las realidades socioeconómicas de la IED y la condición social de los estudiantes: la IED Jacqueline Kennedy está ubicada en el sector sur de Santa Marta. Los miembros de esta comunidad se sitúan en los estratos de 0 a 3 y con frecuencia afrontan situaciones críticas en el contexto familiar. Estas temáticas fueron abordadas en la intervención y por medio de una capacitación en donde se brindaron herramientas y recursos tecnológicos adaptados a las posibilidades del ambiente escolar. En perspectiva, tras la intervención los docentes concluyeron que:

En este proceso nos dimos cuenta (sic) que no es necesario que todos los estudiantes tengan un dispositivo y acceso al internet para que se pueda decir que la clase tiene recursos TIC o que se hace bajo el modelo TPACK, particularmente se me quitó la venda que al hablar de tic era utilizando la mayoría de los estudiantes equipos y que además hubiera internet.

Es posible encontrar efectos similares en la categoría Conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK), la cual contó en el CL1 con 18 referencias que describen algunos esfuerzos de los docentes por integrar herramientas tecnológicas básicas como PowerPoint y el proyector; no obstante, el papel de estas se limita a la proyección de contenido escrito.

Al introducir y crear en conjunto nuevos modos de integrar las herramientas tecnológicas junto con los docentes, para el CL2, se registró un aumento a 26 referencias que dan cuenta del cambio de percepción sobre la integración de herramientas tecnológicas con las didácticas pedagógicas. Es de resaltar que los docentes manifestaron una disminución de la apatía por las herramientas tecnológicas al interior de la clase, al tiempo que señalaron su motivación para buscar por sus propios medios diferentes aplicaciones que les facilitara la transmisión y evaluación del conocimiento. Al respecto, uno de los docentes mencionó lo siguiente:

[...] sigo practicando con los estudiantes, sigo practicando el tema de la tecnología, todo el tiempo estoy buscando un poquito más, obviamente para hacer las clases de manera diferente, pienso que es un nuevo aprendizaje y sigo aplicándolo en las diferentes áreas.

Por último, la categoría Conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido (TPCK) en general fue una de las categorías con menor aparición en el discurso de los docentes: para el CL1 se encontraron 2 referencias que dan cuenta del modo coherente con lo expuesto en las anteriores categorías; los docentes refirieron dificultades para articular efectivamente los elementos curriculares, las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus clases. Por ello, uno de los docentes consideró positivo que durante el proceso de intervención

[...] una de las experiencias significativas fue que cuando ya hubo una buena comprensión del texto, los estudiantes comenzaron a crear unos podcasts que en ese momento estaban de moda.

Tras la intervención (CL2), esta categoría tuvo 3 referencias en donde es posible determinar que los docentes lograron identificar diferentes herramientas tecnológicas que se adaptan efectivamente a los contenidos de la clase y facilitan la construcción de una clase con objetivos claros, tal como lo afirmó un docente:

[...] una buena aplicación como Socrative y hasta el mismo Mentimeter porque me pueden permitir

trabajar muy bien el proceso de la comprensión lectora y apuntando al nivel inferencial, y con la aplicación Liveworksheets que posibilita de manera dinámica, divertida, a través de fichas didácticas para poder evaluar y enseñar comprensión lectora.

Identificación cuantitativa del estado del TPACK y metainferencias

En cuanto a los resultados cuantitativos y su correlato con los resultados cualitativos, en general, tal como se puede apreciar en las tablas 3 y 4, las diferencias entre las medias del CL1 y el CL2 no son amplias; no obstante, estos hallazgos validan los datos anteriormente descritos.

Así, es de destacar el desempeño de los docentes en la categoría Conocimiento pedagógico (PK). En el CL1, los docentes reportaron en general que adaptan su proceso de enseñanza al desempeño de los estudiantes ($M = 4,30$; $DE = 0,483$) y que los evalúan por diferentes medios ($M = 4,10$; $DE = 0,876$) (véase tabla 3). En el CL2, se encontraron resultados cuantitativos similares con un leve aumento en las puntuaciones medias. Este incremento corresponde al efecto positivo de la intervención. Estudios previos han informado efectos similares con docentes que identifican la necesidad de mejorar sus habilidades didácticas y pedagógicas tras haber participado en una intervención con el modelo TPACK (Galindo, 2021).

Por otro lado, se encontró que en el CL1 de la categoría Conocimiento tecnológico (TK) los docentes reportaron un uso frecuente de las TIC

en su cotidianidad ($M = 4,20$; $DE = 0,632$) y puntuaciones bajas en el reconocimiento habilidades necesarias para utilizar los recursos tecnológicos ($M = 3,50$; $DE = 0,850$). Estos datos explicarían en un alto grado la experiencia subjetiva de rechazo o dificultad por introducir herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza. En el CL2, se observó un aumento leve en el manejo de herramientas tecnológicas dentro del aula ($m = 3,73$; $de = 0,905$) (véase tabla 3). En buena medida este ligero aumento puede ser atribuido al efecto de la intervención. No obstante, es posible que, tal como explica Martínez (2016), la percepción negativa del uso de tecnologías en el aula pueda estar mediada más por pensamientos y creencias propias del docente que por factores socioeconómicos limitantes.

De otro lado, en la categoría Conocimiento del contenido (CK), según los resultados cuantitativos del CL1, los docentes afirmaron que tenían suficientes conocimientos del contenido de su área ($M = 4,30$; $DE = 0,823$); de otro lado; los resultados del CL2 indicaron un cambio de perspectiva que lleva a que los docentes reporten estar actualizándose en nuevas teorías y conceptos propios de su asignatura ($M = 4,27$; $DE = 0,786$) (véase tabla 3). Estos resultados coinciden con lo descrito en los informes cualitativos para los dos ciclos, CL1 y CL2, así como con estudios como el llevado a cabo en Turquía por Kurt (2016), quien encontró que la implementación del modelo TPACK junto con la LS en docentes tuvo un impacto positivo en la categoría CK.

Tabla 3. Resultados cuantitativos de las categorías simples en el cL1 y el cL2

		N	Suma		Media		Desviación estándar	
			cL1	cL2	cL1	cL2	cL1	cL2
Conocimiento pedagógico (PK).	Adapto mis estrategias de enseñanza en función de lo que los estudiantes comprenden o no comprenden.	10	44	50	4,40	4,55	,516	,522
	Adapto mi estilo de enseñanza de acuerdo con las características de los estudiantes.	10	42	47	4,30	4,27	,483	,467
	Uso una amplia gama de estrategias de enseñanza para las clases.	10	40	45	4,00	4,09	,471	,302
	Evalúo el aprendizaje de los estudiantes de distintas formas.	10	41	46	4,10	4,18	,876	,874
Conocimiento tecnológico (TK).	Me mantengo actualizado con las innovaciones tecnológicas.	10	36	40	3,36	3,64	,966	,924
	Uso frecuentemente la tecnología en mi cotidianidad.	10	42	48	4,20	4,36	,632	,505
	Conozco y utilizo diferentes tipos de tecnologías.	10	38	43	3,80	3,91	,919	,831
	Cuento con los conocimientos y habilidades técnicas necesarias para usar la tecnología.	10	35	41	3,50	3,73	,850	,905
Conocimiento del contenido (CK)	Tengo suficientes conocimientos sobre la asignatura que enseño.	10	43	49	4,30	4,45	,823	,688
	Uso una estructura y organización específica del contenido de la asignatura que enseño.	10	42	46	4,20	4,18	,919	,874
	Conozco las nuevas teorías y conceptos básicos de mi asignatura.	10	41	47	4,10	4,27	,876	,786
	Conozco la historia y el desarrollo de teorías importantes en mi asignatura.	10	38	43	3,80	3,91	1,033	,831

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los datos cuantitativos de las categorías compuestas (véase tabla 4), en la categoría Conocimiento pedagógico del contenido (PCK), los docentes reportaron en el CL1 el uso de diferentes herramientas que estimulan el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes ($M = 4,10$; $DE = 0,568$); no obstante, se encontró una de las puntuaciones más bajas en cuanto al modo de abordar la evaluación de los aprendizajes ($ME = 4,20$; $DE = 0,422$). En cuanto a la promoción del pensamiento complejo en los estudiantes, en el CL2 se registró una disminución ($M = 4,09$; $DE = 0,831$). Estos datos no coinciden con las experiencias cualitativas del CL2, donde claramente los docentes reconocieron la necesidad de promover este pensamiento dada su importancia en la CL a nivel inferencial. Algunas investigaciones reportan resultados diferentes a los aquí expuestos; por ejemplo, Medina y Parra (2017) encontraron que el uso del modelo TPACK promueve en los docentes una continua reflexión acerca de los procesos de

enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es posible que estos resultados sean producto de factores externos al proceso de intervención, por lo que deberá tomarse en consideración en futuras investigaciones.

En cuanto a la categoría Conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK), en el CL1 los docentes reportaron tener dificultades para adaptar las herramientas tecnológicas a las didácticas pedagógicas ($M = 3,90$; $DE = 0,876$); en el CL2, los docentes potencializaron su pensamiento crítico sobre el uso de la tecnología en el interior de la clase ($M = 4,09$; $DE = 0,905$). Esto coincide con los datos cualitativos expuestos anteriormente. Para la categoría Conocimiento tecnológico del contenido (TCK), en el CL1 los datos cuantitativos indican que los docentes reportaron un uso básico de las tecnologías para participar en la comunidad científica ($M = 3,50$; $DE = 0,972$). En este aspecto se encuentra una clara coincidencia con los resultados cualitativos según los cuales los docentes manifestaron tener

conocimientos básicos sobre el uso de herramientas tecnológicas; sin embargo, este uso limitado es ineficiente y no permite acercar a los docentes a las comunidades del conocimiento.

Por último, en la categoría Conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido (TPCK), se reportaron medias uniformes en el CL1 y se destaca la existencia de una posible dificultad al adaptar herramientas tecnológicas a algunas actividades

curriculares ($M = 3,80$; $DE = 0,919$); en este mismo sentido, los docentes reportaron una leve dificultad para elegir las herramientas tecnológicas que podrían integrar a la clase ($M = 4,10$; $DE = 0,738$). En el CL2, esta situación parece superarse con la articulación de estrategias didácticas pedagógicas para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje ($M = 4,55$; $DE = 0,522$). Lo anterior confirma la descripción cualitativa registrada en el CL2.

Tabla 4. Resultados cuantitativos de las categorías compuestas en el CL1 y el CL2

		n	Suma		Media		Desviación estándar	
			CL1	CL2	CL1	CL2	CL1	CL2
Conocimiento pedagógico del contenido (PCK)	Selecciono estrategias de enseñanza efectivas para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes en mi asignatura.	10	41	47	4,10	4,27	,568	,467
	Empleo actividades adecuadas para promover en los estudiantes el pensamiento complejo de mi asignatura.	10	35	45	4,50	4,09	1,179	,831
	Llevo a cabo actividades que permiten en los estudiantes consolidar sus conocimientos de mi asignatura.	10	43	47	4,30	4,27	,483	,467
	Evalúo el desempeño de los estudiantes en mi asignatura.	10	42	45	4,20	4,09	,422	,302
Conocimiento tecnológico-pedagógico (TPCK)	Selecciono tecnologías que mejoran las estrategias de enseñanza para una clase.	10	40	44	4,00	4,00	,667	,894
	Selecciono tecnologías que mejoran el aprendizaje de los estudiantes para una clase.	10	40	47	4,00	3,91	,816	,647
	Adapto el uso de las tecnologías que aprendo a diferentes actividades de enseñanza.	10	39	50	3,90	4,00	,876	,522
	Pienso críticamente sobre cómo usar la tecnología en mi salón de clases.	10	40	47	4,00	4,09	,667	,905
Conocimiento tecnológico del contenido (TCK)	Sé cómo los desarrollos tecnológicos han cambiado el campo de mi asignatura.	10	44	49	4,40	4,45	,516	,522
	Puedo explicar qué tecnologías se han utilizado en la investigación de mi asignatura.	10	39	45	3,90	4,09	,568	,701
	Conozco las tecnologías que se están desarrollando actualmente en el campo de mi asignatura.	10	39	45	3,90	4,09	,876	,701
	Conozco los usos de las tecnologías para participar en la comunidad científica de mi campo.	10	35	41	3,50	3,73	,972	,905
Conocimiento tecnológico-pedagógico de contenido (TPCK)	Empleo actividades que combinan contenido, tecnologías y estrategias de enseñanza que aprendí durante mi proceso de formación en mi salón de clases.	10	38	44	3,80	4,00	,919	,894
	Selecciono tecnologías que mejoren el contenido de una clase.	10	41	47	4,10	4,27	,738	,647
	Selecciono tecnologías para que mejoren lo que enseñó, cómo enseñó y qué aprenden los estudiantes.	10	44	50	4,40	4,55	,699	,522
	Desarrollo clases que combinan apropiadamente el contenido de mi asignatura, tecnologías y estrategias de enseñanza.	10	42	47	4,20	4,27	,919	,905

Discusión y conclusiones

Se concluye que el nivel de CL a nivel inferencial de los estudiantes de 5.º presenta una mejora significativa respecto de la CL1, con lo cual es posible afirmar que el uso del modelo TPACK combinado con la LS en docentes de lengua castellana potencializa los procesos pedagógicos y de aprendizaje. También se hallaron resultados positivos colaterales en otros niveles de CL, como son el nivel literal y el crítico.

Así mismo, se puede afirmar que hay un impacto positivo en la relación que tienen los docentes con las herramientas tecnológicas reflejado en el esfuerzo por diseñar clases a partir de las posibilidades de los estudiantes en conjunción con algunas aplicaciones tecnológicas disponibles para el trabajo en clase. Esto se puede observar no solo en el aumento de referencias cualitativas de las categorías que incluyen las herramientas pedagógicas (TK, TPK y TCK) sino también en los resultados de las pruebas cuantitativas que dan cuenta de la consolidación de estos hallazgos.

Si bien se encontraron algunas discrepancias en algunos ítems de la categoría Conocimiento pedagógico del contenido (PCK), es posible afirmar que estos resultados no afectan por sí mismos los resultados expuestos a modo general; no obstante, es necesario que futuras investigaciones indaguen por la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico por medios tecnológicos desde el modelo TPACK. Por otro lado, es posible identificar creencias subjetivas con respecto al uso de la tecnología que podrían distorsionar el verdadero alcance de las herramientas tecnológicas en el aula de clase.

El presente estudio constituye un referente tanto a nivel regional como nacional debido a los resultados que en él se reportan y teniendo en cuenta la poca literatura previa que ha trabajado con metodologías similares. La combinación del modelo TPACK y la LS podría ser evaluada en otros contextos académicos y en diferentes áreas del conocimiento. Por último, se sugiere que futuras investigaciones se centren en la experiencia subjetiva de los estudiantes, quienes podrían brindar una perspectiva más amplia sobre el proceso de adaptación de las herramientas tecnológicas en el aula.

Referencias

- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B. y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/21053/20576>
- Ballesteros-Pérez, D. V. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(2_93), 442-455.
- Betancourt, M. (2021). *Reconfiguración de la práctica de enseñanza a través de la metodología Lesson Study para desarrollar habilidades ole en estudiantes de secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47285/Tesis%20Maria%20Stella.pdf?sequence=1>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana*, (285), 8-24. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2660>
- Cando, B. y Lema, Y. (2018). *Las tic en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua y Literatura*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4449>.
- Castro, R., Salas, J. y Cortina, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n.º 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas. *Alumnos del Quinto Semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, sociotam*, 27(2), 73-114.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclus, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas acl (1º-6º de primaria)*. Graó.
- Cejas, R. y Navío, A. (2016). El modelo tpack competencial. Elaboración de un cuestionario para el profesorado universitario. En J. Gairín, *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo* (pp. 209-231). Editorial Wolters Kluwer. https://www.researchgate.net/publication/303310573_El_modelo_tpack_competencial_Elaboracion_de_un_cuestionario_para_el_profesorado_universitario
- Del Río, R. (2013). *Lesson Study: práctica docente compartida. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas*. [Tesis de maestría,

- Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2872/Rosario%20del%20R%EDo%20Ruiz%20de%20la%20Prada.pdf?sequence=1>
- Díaz-Barriga Arceo, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117.
- Galindo, D. (2021). *Estrategia pedagógica online para el pensamiento crítico con tpack en licenciatura en literatura y lengua castellana*. [Tesis de grado, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/2077>
- Garach-Gómez, A., Ruiz-Hernández, A., García-Lara, G. M., Jiménez-Castillo, I., Ibáñez-Godoy, I. y Expósito-Ruiz, M. (2021, abril). Promoción de la lectura en etapas precoces desde atención primaria en una zona de exclusión social. *Anales de Pediatría*, 94(4), 230-237.
- García, S. R., Jaña, C. M. y Yáñez, C. G. (2018). Modelo de seguimiento basado en tic de la formación continua de profesores. *Runae*, (2), 66-88.
- González, P. y Díaz, M. (2019). *Las habilidades que subyacen al desarrollo de la lectura en Educación Infantil: un estudio de caso* [tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20031>
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25(1), 144-153.
- Guale, J. (2015). *El modelo tpack como método pedagógico y su influencia en el desarrollo de las competencias digitales en los docentes de la escuela de educación básica “Teodoro Wolf”, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, período lectivo 2015-2016*. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas.
- Guarneros, R. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herring, M. C., Koehler, M. J. y Mishra, P. (eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge.
- Kurt, G. (2016). *Technological pedagogical content knowledge (TPACK) development of preservice middle school mathematics teachers in statistics teaching: A microteaching lesson study*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación. (2019). *Análisis curricular, estudio regional comparativo y explicativo erece 2019, Colombia*. OEA.
- Lago, J. C., Moreno, J. y Domínguez, M. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora Pruebas acl (1-6 de primaria)*.
- Lizarazo, T. (2020). *Transformación de la práctica de enseñanza mediante la metodología Lesson Study y el enfoque de aprendizaje significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de Educación Básica Primaria*. [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43916>
- Martínez, B. (2016). *La educación para los medios: integración del e-book enriquecido en Educación Primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51503/1/TESIS%2bJES%c3%9aS_MART%c3%8dNEZ_BUEND%c3%8dA.pdf
- Medina, L. y Parra, L. (2017). *El tpack como modelo generador de estrategias didácticas para el área de Ciencias Sociales en el grado décimo de la institución John F Kennedy de Arbeláez*. [Tesis de pregrado]. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5135.pdf>
- Meza, B. y Lazarte C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Universitaria.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The tpack diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Muñoz, B. (2018). *Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas*. Universidad Técnica de Machala.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education: Learning Together*, 1-12. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-9941-9_1
- Ortega, J. M. (2020). El conocimiento tecnológico pedagógico de contenido (TPCK): un análisis a partir de la relación e integración entre el componente tecnológico y conocimiento pedagógico de contenido. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47). <https://doi.org/10.17227/ted.num47-11339>

- Pacheco, R. (2014). *Estrategia didáctica fundamentada en el modelo tpack para la enseñanza de la célula en el cch*. Universidad Nacional Autónoma de México; Red Universitaria de Aprendizaje. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/11480/estrategia-didactica-fundamentada-en-el-modelo-tpack-para-la-ensenanza-de-la-celula-en-el-cch>
- Pang, M. F. and Marton, F. (2017), "Chinese lesson study, Learning study and keys to learning", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 336-347. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2017-0005>
- Peña, N. y Pérez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 559-587.
- Pérez, I. y Soto, E. (2011), Lesson Study. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-68.
- Programme for International Student Assessment. Results from pisa 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa2018_cn_col_esp.pdf
- Ramírez, C. y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala*, 27(2), 484-503.
- Rendón-Macías, M., Villasís-Keeve, M. y Miranda-Novales, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407.
- Rocha, M. y Salvi, F. (2018). Princípios da aprendizagem significativa crítica na formação continuada de professores. *geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 9(17), 1-13.
- Rosa Coronado, M. (2022). Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura digital. *Revista Dialogus*, (8), 41-69. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i8.541>
- Salas-Rueda, R. A. (2018). Uso del modelo tpack como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 3-26.
- Sapir, E. (2014). *El lenguaje*. FCE.
- Schmid, M., Brianza, E. y Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (tpack.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers and Education*, 157, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A., Koehler, M., Punya, M. y Shin, T. (2009). Examining preservice teachers' development of technological pedagogical content knowledge in an introductory instructional technology course. En I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen y D. A. Willis (eds.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference book* (pp. 4145-4151). Association for the Advancement of Computing in Education (aace).
- Torres, L. y Martínez, A. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y tic*, 2(1), 39-57.
- Torroella, G. (1984). *Cómo estudiar con eficiencia*. Editorial Ciencias Sociales.
- Valencia, V. (2021). *Desarrollo del conocimiento didáctico matemático sobre modelación matemática a partir de la implementación de una Lesson Study*. [Tesis de maestría, Universidad del Magdalena].
- Yeh, Y. F., Lin, T. C. y Hsu, Y. S. (2014). Science Teachers' Proficiency Levels and Patterns of tpack in a Practical Context. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 78-90.
- Yildiz, A. y Baltaci, S. (2017). Reflections from the Lesson Study for the Development of Techno-Pedagogical Competencies in Teaching Fractal Geometry. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 41-50.

Política de escritura de un cuerpo entre la literatura [y] la filosofía [y] la investigación...

**The Writing Politics
of a Body**
among the Literature
[and] the Philosophy
[and] the Research ...

**Política de escrita
de um corpo**
entre a literatura [e]
filosofia [e] a pesquisa...

Paola Amaris-Ruidiaz* 
Roger Miarka** 



Para citar este artículo

Amaris-Ruidiaz, P. y Miarka, R. (2024).
Política de escritura de un cuerpo que
escribe entre la literatura [y] la filosofía
[y] la investigación.... *Folios*, (59), 158-169.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-16604>

* Posdoctorado en Educación Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul en PPGEDUMAT/UFMS. Docente, Facultad de Educación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Correo electrónico: paola.amaris@uptc.edu.co

** Posdoctorado en Educación Matemática, Universitat de Barcelona. Docente, Departamento de Matemática de la Universidade Estadual Paulista. Apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, proceso 88887.718497/2022-00; CNPQ, proceso 309177/2022-7, y PROPE/UNESP.

Correo electrónico: roger.miarka@unesp.br

Artículo recibido
13 • 05 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

Resumen

En este artículo se propone discutir ¿Qué puede la escritura de un cuerpo que escribe? a partir de la provocación de una tesis doctoral escrita con todo el cuerpo, en la que se asumió metodológicamente una práctica cartográfica-antropofágica-corporal como posibilidad de dar lengua a los movimientos del deseo y de la escritura. Para operar junto a esa pregunta, este texto es producido con autores de la filosofía de la diferencia y de la literatura sin distinción, comprendidos todos como elementos en una composición. Estructuralmente está compuesta por una apertura en que se presenta la propuesta, tres secciones que problematizan la potencia de la escritura de un cuerpo que escribe y un cierre que asume la escritura como deseo de una política de escritura. Este texto espera crear posibilidades de otras escrituras académicas que asuman un rigor ético-estético-político en las investigaciones.

Palabras clave

escritura; experiencia; filosofía de la diferencia; antropofagia; educación matemática

Abstract

This article aims to discuss, what can the writing of a body that writes? Starting from the provocation of a doctoral thesis written with the whole body, in which a cartographic-anthropophagic-corporal practice was methodologically assumed as a possibility of giving language to the movements of desire and writing. In order to address alongside this question, this text is produced with authors from the philosophy of difference and literature without distinction, all understood as elements in a same composition. Structurally, it is presented through an opening presenting the proposal, three sections that problematize the power of a body that writes, and a conclusion that assumes writing as a desire for a writing politics. This text aims to create possibilities for other academic writings that assume an ethical-aesthetic-political rigor in research.

Keywords

writing; experience; philosophy of difference; anthropophagy; mathematics education

Resumo

Este artigo pretende discutir “O que pode a escrita de um corpo que escreve?” a partir da provocação de uma tese de doutorado escrita com o corpo inteiro, em que foi assumida metodologicamente uma prática cartográfico-antropofágico-corporal como possibilidade de dar língua aos movimentos do desejo e da escrita. Para trabalhar essa questão, este texto é produzido com autores da filosofia da diferença e da literatura sem distinção, todos entendidos como elementos de uma composição. Estruturalmente, apresenta-se por meio de uma abertura na qual se apresenta a proposta, três seções que problematizam a potência de escrita de um corpo que escreve, e um fechamento que assume a escrita como desejo de uma política de escrita. Este texto espera criar possibilidades para outros escritos acadêmicos que assumam um rigor ético-estético-político nas pesquisas.

Palavras-chave

escrita; experiência; filosofia da diferença; antropofagia; educação matemática

Apertura(s)

A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem contra o outro. É como se tivesse palavras em vez de dedos, ou dedos nas pontas das palavras.

R. BARTHES, *Fragments de um discurso amoroso*.

Conocer el mundo como forma convoca a la percepción, aquella que es operada por la sensibilidad en su ejercicio empírico. Sentir el mundo como fuerza llama a la sensación, aquella que transforma las formas, lo que deforma al cuerpo, que opera en la sensibilidad de su ejercicio intensivo. La fuerza de la sensación es lo que ultrapasa el encuentro entre cuerpos.

Si se está abierto al mundo, a los encuentros, este exige un ejercicio tanto empírico como intensivo. Este ejercicio se refiere a la capacidad de ser afectado por el cuerpo-mundo. Innúmeras sensaciones pueden generar afectos que aumenten la potencia de actuar, como la del escribir, y originar caminos que hacen de la palabra un afecto producido por un cuerpo, entendido como singularidad y no como lugar común.

La causante de esa provocación es una tesis doctoral titulada *Encontros e fluxos numa escola: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência* (Amaris-Ruidiaz, 2018), en donde una investigadora colombiana buscó discutir la formación de profesores de matemáticas, sus marcas y sus producciones de subjetividades en una escuela de São Paulo, Brasil, para accionar así otras perspectivas en cuanto a la potencia de vida —aquello que el cuerpo puede—, *su potencia*.

El texto de esa tesis fue compuesto por diversos trazos, como si fuese una rayuela, inspirada en la obra literaria creada por Julio Cortázar (2015), ayudando en su creación estética y escrita, asumiendo caminos no lineales para la constitución de ese estudio.

En ese camino trazado también hubo un elemento importante creado: los aforismos. Una

especie de escritura-experimentación expresada en textos hechos a partir de los afectos producidos en el trabajo de campo de la tesis, en donde las palabras-afectos, vibrantes en ese habitar escuela fueron tomadas como posibilidad de creación textual. Lispector nos provoca en cuanto a esas palabras-afectos, que llama de *instantes-já*:

Vejo que nunca te disse como escuto música – apoio de leve a mão na eletrola e a mão vibra espraçando ondas pelo corpo todo: assim ouço a eletricidade da vibração, substrato último no domínio da realidade, e o mundo treme nas minhas mãos. E eis que percebo que quero para mim o substrato vibrante da palavra repetida em canto gregoriano. E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo, estou em luta com a vibração última. Para te dizer o meu substrato faço uma frase de palavras feitas apenas dos instantes-já. (1994, p. 13)

Cuando Clarice Lispector dice: “e se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo”, nos ayuda a creer en la posibilidad de que este texto tenga por único objetivo la vida en sí misma, y junto a la filosofía, la literatura y los aforismos pueda ayudar a las investigaciones; posibilidades otras de discutir el escribir desde su propia interioridad.

Así, todo el proceso de producción de escritura de una tesis creó una problematización necesaria, exponiendo un campo de experimentación y de encuentro entre la literatura, la filosofía y el escribir, pero este último pensado como si no fuese un verbo que necesitase de un sujeto para llevar a cabo la acción, sino como un cuerpo que escribe. O sea, se hizo urgente engendrar una política de escritura, pues no se crea una escritura sin cuerpo y este gritaba silenciosamente.

Para llevar a cabo esta investigación, la propia escritura se mostraba como parte del proceso, y no como una etapa posterior de mera presentación de resultados, perteneciente ella misma a una práctica

cartográfica¹-antropofágica-corporal, entendida como un trazado “que delinea una curva de experimentación entre el pensamiento, el cuerpo y la escritura; una línea que diagrama su huida, esa que abre un nuevo modo de existencia” (Deleuze y Parnet, 1998, p. 45). Además de eso, se hizo de esa tríada una máquina que “puede ser conectada y debe serlo para que funcione” (Deleuze y Guattari, 1995a, p. 12).

Esa problematización y esa práctica nos ayudaron a crear el camino constitutivo de este artículo junto a autores que operan la diferencia como posibilidad, tales como: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Roland Barthes, Julio Cortázar —más específicamente con el personaje de Oliveira—² y Clarice Lispector, a quienes llamaremos *operantes*:

Por no tomarlas como referencias legitimadoras de ideas, sino solo como una posibilidad para una composición que funcione si el autor y el lector pudieran operar con ella y no por coherencia con una literatura previa. Aquí nuestros movimientos son ciertamente caóticos, buscando efectos creativos sin la ilusión de rastrear causas específicas. (Amaris-Ruidiaz y Miarka, 2018a, p. 14)

Entendemos también que tratarlos como operantes puede liberar esos elementos para que funcionen como intercesores o herramientas (o lo que es lo mismo, como armas), para operar lo que pasa *entre* la literatura y la filosofía y la escritura y...

Cuando Deleuze proponía discutir con saberes no estrictamente filosóficos, lo que estaba en

1 El cartógrafo absorbe materiales de cualquier fuente. No tiene prejuicios en cuanto a la relación con la frecuencia, lenguaje o estilo. El compromiso no es con la legitimación, sino con la posibilidad de dar lengua a los movimientos del deseo, es decir, con todo lo que sirve para acuñar materia de expresión y crear significado. Todas las entradas son posibles, siempre que las salidas sean múltiples (Rolnik, 2014). Así, este artículo es asumido desde la provocación de la escritura como se muestra en Amaris-Ruidiaz y Miarka (2018), así como desde Rancière (2017) y desde lo ético-estético-político, asumido en Rolnik (1993).

2 “Horacio Oliveira es uno de los protagonistas creados por el escritor Julio Cortázar para protagonizar su novela *Rayuela*. Oliveira, de unos cuarenta años, tiene una gran cultura y viaja a París para estudiar —el qué es un misterio—, pero en lugar de eso se deja llevar por una ciudad mítica mientras trabaja como organizador de correo y se relaciona con la Maga y con todos los amigos que se hacen llamar el Club de la Serpiente”. (Lecturalia, 2023).

juego eran cuestiones y problemas de orientación filosófica. Los libros sobre el arte cinematográfico liberaron conceptos de orden filosófico para pensar el cine, los cuales, a su vez, constituyen conceptos estrictamente filosóficos. Los procedimientos deleuzianos de reivindicar a literatos, escritores, poetas, músicos y artistas en general como intercesores de su pensamiento. (Vasconcellos, 2005, p. 1224)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y desde esos procedimientos deleuzianos, este artículo pretende todo el tiempo discutir *¿Qué puede la escritura de un cuerpo que escribe?* con la intención de visibilizar el por qué fue urgente engendrar una política de escritura y los caminos que ayudaron a posibilitar una investigación escrita con todo el cuerpo.

Para producir en torno a esa pregunta, este artículo estará compuesto por sentidos casi corpóreos, que ayudarán a problematizar la escritura, la palabra y el cuerpo, parte importante de ese engendrar políticas de escritura, presentados en tres secciones —composiciones— de autores de textos literarios, científicos y, junto a ellos, los aforismos.³ En la primera composición se problematizará la escritura como acto de subordinación de la palabra; en la segunda, el proceso de antropofagia de signos⁴ ejercitada por un cuerpo que escribe mediado por el mundo. En la tercera, se describirá la propia función de la escritura de un cuerpo, que no apunta a representar sino a inventar una producción de mundos. En la sección final, a partir de esas tres composiciones que problematizan la potencia de un cuerpo que escribe, operaremos la escritura como “deseo de una política de escritura”, mostrando las

3 Con respecto a los aforismos, todos fueron tomados de la tesis provocadora de este artículo (Amaris-Ruidiaz, 2018) y estarán demarcados entre dos pequeños soles estilizados, utilizados como una invitación para que sean operados como iluminadores, no de una verdad, sino que de otros caminos posibles en que el lector se sienta libre para hacer sus propias composiciones.

4 *Signo* es tomado desde Deleuze (1987) cuando se dice que es aquello que ejerce sobre la subjetividad una acción directa, sin la mediación de la representación. Lo que puede ser sentido y fuerza a la sensibilidad a elevarse a su máxima potencia. Los signos son emitidos por materias, objetos, personas, pero no son formas, objetos o sujetos.

inquietaciones que ayudaron a crear este texto y a abrir la posibilidad de producir escrituras otras.

La subordinación de la palabra

¿Sabe callar la palabra cuando ya no se encuentra con el momento que la necesita, ni con el lugar que la quiere? Y la boca, ¿sabe morir?

E. GALEANO, *Las palabras andantes*.

Imaginen en este instante una sala de clases con el profesor y sus estudiantes como lo hicieron Deleuze y Guattari (1995b), en donde el profesor no se cuestiona a sí mismo cuando interroga a un estudiante, así como no se cuestiona a sí mismo cuando enseña una gramática o una regla de cálculo. Él “enseña”, da órdenes, comanda, acciones que no provienen de significados primarios, pues no son consecuencia de la información: la orden se apoya siempre desde el principio, en órdenes, y por eso puede ser incluso redundante. Además pregúntense por qué él tiene que pasar esa información de acuerdo con un currículo “lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y objetivista. Es disciplinar y segmentado” (Da Silva, 2015, p. 115). Inclusive puede hasta imponer a los niños coordinadas semióticas con todas las bases duales de gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto del enunciado, etc.). O sea, ese profesor (no tan) hipotético puede operar toda una facultad que centraliza la información que consiste en enviar, recibir y transmitir palabras de orden. Según Deleuze y Guattari:

Las palabras no son herramientas, pero a los niños se les da lenguaje, plumas y cuadernos, como se dan palas y picos a los obreros. Una regla de gramática es un marcador de poder antes de ser un marcador sintáctico. La orden no está relacionada con significaciones previas, ni con una organización previa de unidades distintivas. Es justo lo contrario. La información tan sólo es el mínimo estrictamente necesario para la emisión, transmisión y observación de órdenes en tanto que mandatos. (2015b, p. 7)

La escritura puede estar condicionada a una institución, en la cual se crean marcadores de poder

que intentan garantizar “que se crea en ella, pero para obedecer y hacer que se obedezca” (Deleuze y Guattari, 2015b, p. 8). Hasta puede estar subordinada dependiendo a quién le sirva, en este caso, irá a depender del **régimen** en que está inscrita. A esto podríamos llamarlo una *escritura servil*, gobernada por las leyes. Una escritura saturada de estereotipos que entristece la lengua.

El estereotipo de la escritura es, al fin de cuentas, el estereotipo mismo de la institución que la sustenta, la tristeza de la institución. Y sí esa tristeza, con sus palabras ya prescritas y prescriptas, revela un poder tan intenso que contagia gravemente, cual necrosis, nuestra propia escritura (...en donde) el estereotipo aparece, como un reflejo de un cierto oportunismo, una actitud que consiste en no incomodar la lengua, en no apartarse de la lengua, en no importunar a la lengua con nuestra lengua, en no sacudir la lengua con nuestra lengua; en fin, en no perturbar, con nuestra lengua, el edificio de las instituciones contemporáneas. (Skliar, 2018, p. 10)

¿Se puede ser preso de esos estereotipos? Cada época posee una escritura como un objeto a ser descifrado, o como un mensaje que necesita ser pasado, o como una instauración de una verdad por medio de sus discursos proferidos, porque “se sabe que una lengua es un cuerpo de prescripciones y de hábitos, común a todos los escritores de una época” (Barthes, 1971, p. 19). Según Roland Barthes, la naturaleza de la lengua es lo que pasa enteramente a través de lo que dice el escritor, que a veces forma un círculo abstracto de verdades y que parece definirse por constantes fonológicas, semánticas, sintácticas, que coexisten en sus enunciados. Cada época impone una problemática, así como también será una problemática para la lengua y para el lenguaje, como lo será para el escritor y la literatura. Ya que la escritura está llena de recuerdos de sus usos anteriores.

La literatura es un objeto social por definición, no por elección. La lengua encierra toda una creación literaria, una presencia y una ausencia al mismo tiempo, que puede constituirse también como una línea cuya transgresión hace del lenguaje “el área posible de una acción, la definición y la

espera de un posible” (Barthes, 1971, p. 19). ¿Cómo hacer de un posible no una espera y cómo producir una “escritura libertada del acto de la palabra que confiere a un *logos* su legitimidad” (Rancière, 2017, p. 8)? O como expresaría Oliveira “el *logos* entendido exclusivamente como verbo” (Cortázar, 2015, p. 51).

Es aquí donde cabe señalar que, según Barthes (1971), la elección y luego la responsabilidad de una escritura designan una libertad, pero esta libertad no tiene los mismos límites en los diferentes momentos de la historia. Pues está la historia y la tradición que de ella deviene, pero en el momento en el que la historia general propone —o impone— una nueva problemática del lenguaje literario, la escritura permanece todavía llena del recuerdo de sus usos anteriores, pues el lenguaje nunca es inocente: las palabras tienen una memoria segunda que se prolonga misteriosamente en medio de las significaciones nuevas. Es por eso que “la escritura es precisamente ese compromiso entre una libertad y un recuerdo, es esa libertad recordante que solo es libertad en gesto de elección” (Barthes, 1971, p. 26). Por ese motivo, si se asume lo que dice Skliar:

Una actitud que consiste en no incomodar la lengua, en no apartarse de la lengua, en no importunar a la lengua con nuestra lengua, en no sacudir la lengua con nuestra lengua; en fin, en no perturbar, con nuestra lengua, el edificio de las instituciones contemporáneas. (2018, p. 10)

se estará aceptando una imposibilidad: una vida prisionera y cansada.



Cuerpo cansado

Perdiste la razón de escribir,
y ahora eres un ser en el mundo en una queda de
tiempo.

El exacto momento en que tu potencia reverbera
en el abismo.

Um acontecer que “*tal vez seja como de costume,
e é igual em toda a parte, não é nada,
tu vieste simplesmente porque estavas desesperado,*

*como estás todos os dias da tua vida e também
durante certos verões
a certas horas dos dias e das noites,
quando o sol deixa o céu, por exemplo,
e penetra no mar todas as tardes para sempre,
tu não és capaz de não querer morrer. Isso eu sei”.*
(Duras, 1992, p. 87)



Este tiempo que nos ocupa está lleno de grafías que sustentan el mundo y estas se pueden prescribir en el cuerpo, y preguntarnos sobre nuestra época y lo que se inscribe en ella puede ayudar a problematizar la propia escritura. Asimismo, como Oliveira se preguntaba si lo que él escribía no era más que eso, escritura, pues él sentía que estábamos en un tiempo en que se corría el engaño entre “ecuaciones infalibles y máquinas de conformismo”, pero al preguntarse “si sabremos encontrar el otro lado de la costumbre o si más vale dejarse llevar por su alegre cibernética ¿no será otra vez literatura?” (Cortázar, 2015, p. 90). Del sí al no, “cuántos quizás”, un tornillo en el suelo puede no serlo más, cuando pasa a ser una parte inventiva de nuestro mundo.

Cuando el lenguaje tome cuerpo, sea cuerpo y se asuman las palabras como “el antídoto contra las múltiples manifestaciones de totalitarismo, que pretenden reducir la sociedad al silencio para imponer su capa de plomo sobre la circulación colectiva de los significados y neutralizar así cualquier atisbo de pensamiento” (Le Breton, 2013, p. 12), Se podría llegar a producir una percepción que al mismo tiempo sea sensación y pensamiento, que pueda hacer “que el lenguaje no muera, que reaccione, que proteste” (Skliar, 2018, p. 11).

Un lenguaje que pueda recordar su pasado y no muera, llevando esos desamores cicatrizados, haciéndolos más vivo, más potentes y vibrantes. Un lenguaje vívido que no se deje aprisionar por las instituciones y se liberte de su propia presencia, una escritura como acto; con eso quizás se pueda producir el *intante-já* en que “la escritura empieza allí donde la palabra se pone imposible” (Barthes, 1974, p. 83).

Antropofagizar el mundo

Partimos de las hojas recolectadas por Oliveira:

Vagando por el “Quai de Célestins” piso unas hojas secas y cuando levanto una y la miro bien, la veo llena de polvo de oro viejo, por debajo unas tierras profundas como el perfume musgoso que se me pega en la mano. Por todo eso traigo las hojas a mi pieza y las sujeto en la pantalla de una lámpara. Viene Ossip, se queda dos horas y ni siquiera mira la lámpara. Al otro día aparece Etienne, y todavía con la boina en la mano y levanta la lámpara, estudia las hojas, se entusiasma. Durrero, las nervaduras, etcétera dice. Una misma situación, dos versiones... me quedo pensando en todas las hojas que no veré yo, el juntador de hojas secas, en tanta cosa que habrá en el aire y que no ven estos ojos, pobres murciélagos de novelas y cines y flores disecadas. Por todos lados habrá lámparas, habrá hojas que no veré. (Cortázar, 2015, p. 102)

¿Por qué partimos de las hojas?

Oliveira intentó entender su propia acción, él pensaba que eran estados excepcionales en que por un instante se adivinan las hojas y las lámparas invisibles, como él decía “se las siente en un aire que está fuera del espacio” (Cortázar, 2015, p. 431). La acción de Oliveira de coger una hoja tras otra nos hace pensar en cómo él por su exaltación se empuja, como él mismo dice, a un estado propicio que describe como una aptitud instantánea para salirse y así de pronto desde fuera aprehenderse, o de dentro, pero en otro plano. Memorias otras producidas por ese objeto, un antropófago⁵ del mundo ha surgido no aceptando la hoja como objeto dado sino como aquello que le reverbera su pasado e interroga el presente. La hoja en ese sentido es como una invitación para la invención.

Agarrar el mundo con las manos es un proceso corpóreo, un cuerpo siendo afectado por las simplezas, por signos del mundo, como aquella hoja

⁵ El otro es para ser devorado o abandonado; no es cualquier otro el que se devora, la elección depende de evaluar cómo su presencia afecta al cuerpo en su potencia vital; la regla es alejarse de los que la debilitan y acercarse de aquellos que la fortalecen (Rolnik, 2015; traducción propia).

abandonada —¿Qué cuerpo?—. Esa capacidad que tiene el cuerpo distinto a la capacidad cognitiva, un cuerpo afectado por el cuerpo vivo del mundo. El cuerpo aprende siendo afectado, así como nuestra memoria empírica, aquella que “se dirige a cosas que pueden y deben ser aprehendidas de otro modo” (Deleuze, 2005, p. 138). En la relación con el mundo como campo de fuerzas, nuevos bloques de sensaciones pulsán y producen otras subjetividades en el cuerpo, con esa relación el mundo es más allá que una simple forma. Según Vilela, “el cuerpo viene siendo el dispositivo vibrador más sensible a aquello que sucede en el mundo” (2009, p. 21), así como también:

Cada cuerpo es afectado por los movimientos de todos los otros cuerpos: cada cuerpo resuena. Cada cuerpo es el plano único en el que los acontecimientos adquieren sentido; y el plano de resonancia de los acontecimientos del mundo; no esencialmente, sino como textura: es el primer acontecimiento que da eco a los acontecimientos del mundo. Gracias a él, los acontecimientos se constituyen como tales. (2009, p. 22)

¿Cómo producir investigaciones que sean convocados por los incómodos del cuerpo?



Un *cuerpo* no es apenas un lugar para ser habitado por la carne, también está el oído que ayudará a escuchar las mariposas pasar, las manos para buscar el guante derecho y el lápiz con sus dibujitos para que vuelvan a bailar en el papel. La boca que busca la palabra que desea ser pronunciada, los ojos para reflejar la imagen, la piel para dejarse vibrar y el corazón para ser atravesado. De esa manera, un día al recordar estas letras podrán ser afectados por lo que no vemos, las intensidades del mundo.



Hay que preparar al cuerpo para soportar las intensidades del mundo, solo así la escritura no será más de un sujeto que escribe, sino de las múltiples voces que le habitan o de aquellas que piden pasaje para ser escuchadas. Las palabras tienen vida y es por medio de ellas que las afirmamos, como

la música siendo el compás de sus letras, como el sonido del mar para las metáforas. Son instantes en donde el pensamiento está a la deriva, y, como naufragos, se toman, se anotan y se hacen melodías, o sea, se produce escritura.

Cuando se asumen políticas de escritura basadas en procesos de subjetivación —una antropofagia: “o outro é para ser devorado ou abandonado” y un cuerpo que es afectado por el cuerpo-mundo—, se puede indagar en torno de aquello que es potente: la vida en sí misma. Esto puede generar la posibilidad de que la escritura encarne las afectaciones: “eu me encarno nelas, eu escrevo como exercício de esboços antes de pintar, vejo as palavras, escrevo com o corpo todo, escrevo porque não me entendo” (Lispector, 1994, p. 10), potenciando de esa manera un escribir para escucharnos, narrarnos y hacer de ese gesto “esta singular militancia de una escritura que no busca la verdad sino el encuentro con aquello que nos inquieta” (Vignale, 2016, p. 70).

¿Puede la escritura soportar el mundo?



Suspiro

Si el silencio hablase cuando callan las palabras
y la boca pronunciase el soplo
del silencio
dime palabra ¿A dónde vas?



Procesos estéticos y políticos como formas de asumir la escritura pueden hacer de ella concepto de un acto. “En esa perspectiva, trae la posibilidad de abordarla como acción que envuelve relaciones entre cuerpo/potencia/escritura” (Amaris-Ruidiaz y Miarka, 2018a, p. 14). Se trata de una constelación sensible que afecta la configuración de la subjetividad desde su presencia más íntima, desde su propio pensamiento corporante, creando posibilidades inéditas a partir de las formas de existencia —¿Cuál es la vida que deseamos vivir?— que pueden hacer de la escritura una posibilidad de ser transgresiva, que pueda incluso romper los modelos habituales de decir aquello que posiblemente espera que se diga.



Corporeidades. Cuerpo presente, cuerpo ausente, cuerpo en silencio. Cuerpo como espacio concibiendo su presencia como acontecimiento. Cuerpo entre cuerpos. Cuerpos en movimiento emitiendo sonidos que despliegan una vibración expandida que potencia. Un cuerpo sin órganos mutando, siendo extensivo e intenso. Transformándose/deformándose según las fuerzas y las afectaciones que lo constituyen. Un cuerpo experimentando con otros cuerpos, intentando huir de sus propias identidades. Un cuerpo otro afectado y siendo afectado, abierto a las intensidades. Un cuerpo vibrátil deambulando pidiendo pasajes a sus pensamientos. Escuchando su propia voz, preguntándose: ¿Qué puede un cuerpo? ¿Qué pueden varios cuerpos? ¿Qué pueden varios cuerpos potencializados? Y si le damos *tinta y papel*, ¿qué puede producir? ¿Y si le damos algo más? ¿Y si le damos **SANGRE Y CARNE**?



Nietzsche amaba lo escrito con el espíritu, o sea, con la sangre. Escribir es hacer delirar la lengua hacia ese límite de lo indecible. Según Diaz (2014), escribir es lo que se delinea de una experiencia que tiende a lo impersonal, hacer ver y entender, visiones y audiciones no lingüísticas, es atravesar con una intensa línea asubjetiva y asignificante la vida personal, para hacer brotar en su carne y en su letra toda la fuerza vital del “afuera”.

Las palabras son expresiones del cuerpo, ellas son *babas*, como dice Rolnik (2021). Ellas están dentro de una cartografía de significados de la que emergen intensidades, por tanto, están vivas, inscritas en el cuerpo-mundo que pueden afectar el cuerpo, e incluso producir una experiencia. Y si ese afecto no tiene imagen y palabra, ¿cómo lo sustentamos? Es aquí donde no se escribe para representar el mundo a través de palabras que traduzcan su significado, sino que se escribe desde la imposibilidad de la explicación —cuando no encontramos las palabras que le den vida a la experiencia.

Esas intensidades del mundo hacen del cuerpo un movimiento, afectar y ser afectado, por eso es prudente ejercitar un saber del cuerpo que incite

a la reconexión de la exterioridad con la interioridad, un movimiento sensible que pueda darle a la palabra una expresión de una subjetividad. Esas acciones incluso pueden crear palabras como acto de presencia, abriendo así la base de sus posibles, el mundo vivido como invención de palabras.

Es por eso que cuando el arte y la vida se conectan pueden producir un cuerpo que pulsa, en donde la escritura de ese cuerpo puede ser un trazado de un pensamiento corporante, que puede ser más que una relación con la mano que traza la línea o de un trazo continuo que dibuja. La escritura puede crear un cuerpo que “rodea entre flexiones y gesticulaciones la sombra de lo abierto, su nebulosa neutralidad se vuelve intensiva en los márgenes de su densidad. Cuerpo y escritura, un traz(ad)o de intensidades que abre un mapa de experimentaciones” (Díaz, 2014, p. 500).

¿Para quién escribimos? Toda escritura es una escritura de sí, cargada de memorias que hacen que las marcas⁶ escriban. A medida que esto acontece, un nuevo cuerpo se produce, pues cada trazo va desvelando estados nuevos que hacen de la escritura un devenir, en vías de hacer(se), un modo inacabado de la experiencia vivida, constituyendo así una nueva abertura, un otro cuerpo.

“¿Por qué escribo esto?” (Cortázar, 2015, p. 82). Esa fue una de las grandes preguntas de Oliveira, en donde él solo decía: hay jirones, impulsos, bloques y todo busca forma, entonces, entra el ritmo y yo escribo dentro de ese ritmo, escribo por él y movido por él. “Es que no se trata de escritura”, dirían Deleuze y Parnet (1998, p. 4). Escribir no tiene otra función sino la de ser un pasaje entre las intensidades del mundo que se conjuga con los movimientos y devenires minoritarios del mundo. La escritura puede ser operada por las conjugaciones que los afectos crean y esto no tiene nada a ver con

representar una realidad, sino con confrontarla fuera de su *mimesis*.

Si se asume la escritura como la narración de un sujeto que crea la imagen y la palabra para configurar un régimen, puede estar creando una pauta jerárquica en que lo pictórico siempre está subordinado a lo narrativo. La escritura de un sujeto cartesiano está vinculada a eso, porque la lengua es un cuerpo de prescripciones y el lenguaje está instaurado en ella, además “no existe literatura sin una moral del lenguaje” (Barthes, 1971, p. 15). Por eso intentamos que el acto de escribir ocupe lo sensible y cree a través de las formas de existencia: “escribir mi mándala y a la vez recorrerlos” (Cortázar, 2015, p. 428).

En ese sentido, cuando se asume que “el objetivo de la escritura es el de llevar la vida al estado de una potencia no personal” (Deleuze y Parnet, 1998, p. 41), no es porque la escritura sea un instrumento de poder o la vía real del saber, sino porque en primer lugar “ella es cosa política, porque su gesto pertenece a la constitución estética” (Rancière, 2017, p. 8).



Silencio. ¿En qué momentos se fracturan y se cortan las palabras? ¿Y si esas palabras están ausentes? El discurso imprime un ritmo, una pausa, un gesto. Quien verbaliza asume esas esferas. Y si cualquier cosa exige una relación, ¿a dónde irán las palabras no dichas? ¿Por qué nuestra dificultad de escucharlas? No es por la ausencia, ni su causa, es el efecto que produce y por la abertura que genera. ¿Qué marcas trae? Cuando la boca no sabe morir ¿Qué acontece? Una forma de resistencia, algo que escapa al dominio del lenguaje, al dominio corpóreo, poblado de afectos que demanda una escucha sensible, y... si estás a la búsqueda de palabras que sean más bellas que el silencio, ese será el lugar del olvido.



No existe palabra sin silencios, “si lenguaje y silencio se entrelazan en la enunciación de la palabra, también puede decirse que todo enunciado nace del silencio interior del individuo, de su diálogo permanente consigo mismo” (Le Breton, 2013, p. 11)

6 Sin embargo, cuando me sumergí en la memoria para buscar los hechos y reconstruir su cronología, me encontré entrando en otro tipo de memoria, un recuerdo de lo invisible creada no de hechos sino de lo que terminé llamando “marcas”. De esto es de lo que hablaré brevemente aquí, y no de mi historia sino de lo que se hizo a través de mis marcas (Rolnik, 1993, p. 241; traducción propia).

Esto significa que cualquier gesto y palabra nace también del silencio interior, o sea, de marcas-heridas (Amaris-Ruidiaz y Miarka, 2018b) que están en continuo diálogo con sus fantasmas, sus memorias, sus miedos, sus imágenes, sus deseos. Las palabras se alimentan de esa interioridad, por lo que, según Vilela,

La fuerza significante de la palabra se desacredita o debilita ante el imperativo de decir, de decir todo, que nada queda por decir, de que reine una transparencia que no pueda dejar en suspenso ninguna zona de secretos, ninguna zona de silencios. (2010, p. 36)

El imperativo de decir, decir todo, puede crear en la propia escritura “palabras sin presencia” (Vilela, 2010, p. 31), palabras que no posean la tensión de reciprocidad y de silencios, pues no se trata solo de escritura ni de un sujeto que escribe, puesto que “el autor crea un mundo, pero no hay mundo que nos espera para ser creado” (Deleuze y Parnet, 1998, p. 43). No es por nada cuando se dice que hay que escribir con/en medio del mundo. Esto significa que se escribe con los odios, con los amores, con el silencio, con los agenciamientos que se producen en el mundo. Deleuze y Parnet dicen que:

Agenciar es eso: estar en el medio; en la línea de encuentro de un mundo interior y un mundo exterior. Estar en el medio: lo esencial es volverse perfectamente inútil, absorberse en la corriente común, volver a ser un pez y no bancar a los monstruos; el único beneficio, me decía, que puedo obtener del acto de escribir, es el de ver desaparecer con él los cristales que me separan del mundo. (1998, p. 44)

El escribir es llevar la vida a una potencia no personal, pues no se trata de una potestad por la palabra (es mía, me pertenece), ni tampoco es solo escritura, ya que no es simplemente una forma de manifestación de la palabra. Es un cuerpo que escribe. Es la palabra y su propia potencia intrínseca, que hace que escriba. Por eso no hay escritura sin cuerpo y su escribir es el modo que tiene para hacer de la palabra su expresión. Por esta razón nuestro deseo es que se pueda producir un *entre* escritura: un

cuerpo que escribe, afectado por el cuerpo-mundo y por la experiencia, y hacer de eso una voluntad de potencia, donde quien escribe ya no sea más el sujeto que habla, sino un cuerpo que escribe.

Un deseo de escritura

Según Bruno Snell (2007), Homero al escribir evitaba traducir las palabras a partir del griego clásico para no dejarse influenciar de ellas. Una primera característica de esa escritura homérica es que utilizaba abundancia de verbos referentes a la vista, pues para él no existía el verbo “ver”, sino “gestos del ver”, y esto se percibía ante todo en el otro.

Otra característica era que los verbos no eran conjugados en primera persona, sino que se utilizaban en el infinitivo como un complemento, como, por ejemplo: “una manera de mirar orgullosa, alegre y libre”. Para Homero las palabras eran las que regían su significado, buscando de esa manera designar ciertos sentimientos que se experimentaban al ver determinados objetos. Eran los objetos los que atraían al sujeto y no al contrario. Es así como la acción de ver se concentraba en la de mirar, no en la acción de un sujeto regulada por el verbo. Se trataba de un modo de mirar algo fuera de la función de la vista, que dependía más bien del objeto que se miraba y de los sentimientos que acompañaban al acto de ver.

En un movimiento similar al de Homero con el verbo “ver” o “mirar”, nos preguntamos por el verbo “escribir” sin conjugación. Incluso caminando más allá, si pensáramos en la lengua, como cuando no era dominada por los signos; o en la literatura, cuando la producían los trovadores; o, para finalizar, como cuando la literatura era anterior a la escritura o al menos no era dominada por esta. En otras palabras, nos preguntamos por el verbo “escribir” no dominado por un sujeto o por una institución reguladora sino por los gestos y sensaciones que lo acompañan.

Por lo que los encuentros suscitados en este texto y las inquietaciones de Homero ayudaron a pensar este artículo y con ello una política de escritura —sin sujeto o verbo conjugado— para todas las posibles, pues todo se trata de la potencia de escribir por un

cuerpo que escribe. Por eso fue urgente problematizar la propia escritura, por medio de los aprisionamientos del mundo, y de esa manera hacer del cuerpo no un lugar común, sino un cuerpo singular que escribe a partir de los afectos del mundo, que no tiende a representar, más bien hacer de él su propia invención.

Para finalizar, queremos que este texto haga de la palabra una presencia, donde no espera decir todo, sino hacer de ella un posible.



Encuentro. Estaba allí, como quien pide que lo tome, había muchos idénticos a él, pero diferentes en cuanto a lo que causaba, plausiblemente lo fui tomando, rozándolo, acariciándolo. Su olor era majestuoso, estaba un poco gastado, como si hubiese pasado por muchas vidas. Me conmovió su imagen. ¡Se puede jugar con él!, pensé. Lo tomé entre mis dedos, poco a poco acariciando su cuerpo, una seducción mutua e inmediata. No le pedí permiso, lo invadí y me invadió al instante. Me causó curiosidad su pregunta ¿Encontraría a la Maga? Me conmovió, no lo dejé volver a su lugar, lo tomé, lo hice mío y cada vez me sorprende cuando lo ocupo, no lo he descifrado, por eso siempre me sorprende, y sí, llevaré esto en mente: “una vez descifrado, muere inmediatamente”.



Referencias

- Amaris-Ruidiaz, P. (2018). *Encontros e fluxos numa escola: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência*. [Tesis de doctorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6398797
- Amaris-Ruidiaz, P. y Miarka, R. (2018a). Escrita-corporo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) (em educação matemática)? *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 11(3), 13-31.
- Amaris-Ruidiaz, P. y Miarka, R. (2018b). O que pode um corpo-marcado na escola? *Raído*, 12(31), 105-129.
- Barthes, R. (1971). *El grado cero de la escritura*. Cultrix.
- Barthes, R. (1974). *¿Por dónde empezar?* Tusquet Editor.
- Barthes, R. (1984). *Fragments de um discurso amoroso*. F. Alves.
- Cortázar, J. (2015). *Rayuela*. Alfaguara.
- Da Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995a). *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia* (vol. 1). Ed. 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995b). *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia* (vol. 2). Ed. 34.
- Deleuze, G. (1987). *Proust e os signos*. Ed. Forense.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. Editora Brasiliense.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Escuta.
- Diaz, S. (2014). Cartografías de un pensamiento corporante: Arte, teatro y subjetividad desde G. Deleuze. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26, 495-508. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1331>
- Duras, M. (1992). *Yann Andréa Steiner*. Edição Livros do Brasil.
- Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos: imágenes y palabras*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1995). *Las palabras andantes*. Tercer Mundo.
- Le Breton, D. (2013). *Manifestaciones del silencio*. Sequitur.
- Lecturalia. (2023). *Personaje Horacio Oliveira*. <http://www.lecturalia.com/personajes/horacio-oliveira>
- Lispector, C. (1994). *Água viva*. Francisco Alves.
- Rancière, J. (2017). *Políticas da Escrita*. Editora 34.
- Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, 1(2), 241-252. <https://doi.org/10.2354/cs.v1i2.38134>
- Rolnik, S. (2014). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Editora da ufrgs.
- Rolnik, S. (2015, diciembre). *Antropofagia Zumbi* [conferencia]. Encontro Internacional de Antropofagia. Sesc Pompéia, São Paulo, Brasil.
- Rolnik, S. (2021, febrero). *Texto baba* [video]. <https://vimeo.com/175939186>
- Skljar, C. (2018). Los argumentos de las escrituras para pensar una ética de la lectura e de la escritura. En E. Vilela, *Derivas - Estética(s) e Arte(s)* (vol. iv, p. 148). Edições Afrontamento.

- Snell, B. (2007). *El descubrimiento del espíritu: estudios sobre la génesis del pensamiento europeo en los griegos*. Acanilado.
- Vignale, S. (2016). Prefacio para una política de la escritura. En C. Callai y A. Ribetto, *Uma outra escrita acadêmica: Ensaio, Experiências e invenções* (pp. 68-75). Lamparina.
- Vasconcellos, J. (2005). A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação y Sociedade*, 26, 1217-1227. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400007>.
- Vilela, E. (2009). Bajo los vestigios de un cuerpo: Cultura, discurso y acontecimiento. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 3(3), 10-25.
- Vilela, E. (2010). *Silêncios tangíveis. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Edições Afrontamento.

El decir y el deseo: silencio y violencia del significante

Saying and Desire:
Silence and Violence of
the Signifier

O dizer e o desejo:
silêncio e violência do
significante

Santiago Cardozo-González* 



Para citar este artículo

Cardozo-González, S. (2024). El decir y el deseo: silencio y violencia del significante. *Folios*, (59), 170-183. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16692>

Artículo recibido
27 • 05 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Doctor en Lingüística. Universidad de la República, Uruguay.
Correo electrónico: si.carodoz21@gmail.com

Resumen

La extensa reflexión sobre el enunciado y la enunciación (respectivamente, producto material e instancia histórica que lo produce) debería tener siempre en cuenta una teoría del sujeto que habla, que, para el caso que voy a plantear aquí, implica también una teoría del deseo, del inconsciente y del silencio. En otras palabras, una teoría de la significación que procure dar cuenta de la relación entre la enunciación y el enunciado debe integrar aquello que no es aprehensible por las diferentes disciplinas lingüísticas, cuyo efecto más sobresaliente (en un sentido también geográfico) es el equívoco. De acuerdo con lo señalado, en primer lugar, se plantearán la relación entre la enunciación y el deseo y, sobre todo, el modo en que este aparece en la lógica misma de funcionamiento del sistema lingüístico. En segundo, se mostrará la articulación entre el deseo y el silencio (lo real), articulación inherente a la enunciación como instancia de apropiación de la palabra y de su puesta en juego. Por último, se extraerán algunas de las principales consecuencias de las relaciones o articulaciones discutidas.

Palabras clave

discurso; deseo; silencio; referencia

Abstract

The extensive reflection on the statement and the enunciation (respectively, the material product and the historical instance that produces it) should always consider, I believe, a theory of the speaking subject, which, in our case, also implies a theory of desire, of the unconscious and of the silence. In other words, a theory of signification that seeks to account for the relationship between enunciation and statement must integrate what is not apprehensible by the different linguistic disciplines, whose most outstanding effect (also in a geographical sense) is the equivocation. According to what was said, first of all, the relationship between enunciation and desire will be considered and, above all, the way in which this appears in the logic of the functioning of the linguistic system. Secondly, the articulation between desire and silence (the real), an articulation inherent to enunciation as an instance of appropriation of the word and its putting into play will be shown. Thirdly, finally, some of the main consequences will be extracted of the relationships or articulations discussed.

Keywords

speech; desire; silence; reference

Resumo

A extensa reflexão sobre o enunciado e a enunciação (respectivamente, produto material e instância histórica que o produz) deve-se ter sempre em conta, eu penso, com uma teoria do sujeito que fala, que, para o caso que vou apresentar aqui, também implica uma teoria do desejo, do inconsciente e do silêncio. Em outras palavras, uma teoria do enunciado, que busca dar conta da relação entre a enunciação e o enunciado, deve integrar aquilo que não é apreensível pelas diferentes disciplinas linguísticas, cujo efeito de maior relevo (em um sentido também geográfico) é o equívoco. De acordo com o que foi dito acima, será considerada, em primeiro lugar, a relação entre enunciação e desejo e, sobretudo, a forma como esta aparece na própria lógica de funcionamento do sistema linguístico. Em segundo lugar, será mostrada a articulação entre desejo e silêncio (o real), articulação inerente à enunciação como instância de apropriação da palavra e de sua colocação em jogo. Em terceiro lugar, por fim, serão extraídas algumas das principais consequências dos relacionamentos ou articulações discutidas.

Palavras-chave

discurso; desejo; silêncio; referência

Introducción

La enunciación, como instancia histórica de producción de enunciados (Benveniste, 1997), resulta un acontecimiento siempre inédito, irrepresentable completamente y constituido por el deseo y el inconsciente del hablante y por el silencio del no decir y lo no dicho. Esta anatomía plantea diversas dificultades a la hora de interpretar, desde el punto de vista del análisis del discurso (*cf.*, por ejemplo, Authier-Revuz, 1995; Authier-Revuz, 2011a; Authier-Revuz, 2011b; Pêcheux, 1975), los diferentes ejemplos objetos de estudio. Mi interés, aquí, es poner sobre la mesa dichas dificultades, sus consecuencias teóricas y prácticas a partir de la consideración de una noción que nos resulta capital para ello: la noción de equívoco, epicentro de la inestabilidad de la lengua como sistema de signos definidos por diferencia y oposición y como efecto de la negatividad que determina la relación entre el significante y el significado y entre un signo y otro.

El deseo de la lengua

En 1978, Jean-Claude Milner publica *El amor de la lengua* (1998), libro central en la reflexión sobre el concepto de lengua saussureano en el cruce de la lingüística con el psicoanálisis. En este sentido, Milner abre diversos espacios que habilitan la realización de una pregunta crucial para el análisis del discurso “a la francesa”: ¿(se) puede desear la lengua? La ambigüedad de la preposición del subtítulo da pie a dos interpretaciones: la lengua como objeto y como sujeto del deseo. En el primer caso, la lengua es aquello que el sujeto desea y en cuyo deseo se constituye como sujeto; en el segundo caso, la lengua desea ser deseada y para eso *necesita/demanda* la presencia de un hablante que la hable y que, por el hecho de hablarla, la desee (pues, en definitiva, *hablar es desear*: un objeto, un tema, un destinatario, la propia acción de hablar, de llenar con palabras algo que solo puede ser llenado con ellas, etc.; la lengua como sistema de signos y la lengua como órgano del habla; la una deslizándose sobre y bajo la otra).

En esta dirección, *deseo* es, o puede ser entendido como, el nombre de un vacío y de una imposibilidad: la de llenar —volviendo al deseo de llenar algo como efecto del hablar— ese vacío con una cosa (sublimada en la Cosa, *das Ding*), es decir, de obtener la estabilidad definitiva resultante del acoplamiento del deseo y del objeto deseado, cuya coincidencia devendría el momento final del movimiento deseante (el *telos* del referente, como veremos). El sentido está hecho y penetrado de deseo; por lo tanto, es algo esencialmente abierto cuyo objeto resulta inhallable o, en todo caso, siempre en desplazamiento respecto de los significantes que lo provocan (en todas las acepciones de la provocación) y de las intenciones que, imaginariamente, situamos en un antes de la locución (un enunciado) y en el origen de sus sentidos, al tiempo que contiene un “objeto imposible” (lo inhallable) que le impide hacer Uno con el referente, que es la coincidencia final entre el lenguaje y la realidad.

El deseo persigue un objeto imposible, jamás identificable con un objeto concreto parcial, su encarnación fragmentaria: el objeto *a* (*cf.* Le Gaufey, 2013). Fuera del orden imaginario, el objeto imposible mueve al deseo en su búsqueda, poniendo a funcionar la máquina imaginaria del discurso, cuya lógica requiere de la postulación del referente como una entidad extradiscursiva *hacia y hasta* la cual se mueven las palabras, portadoras de(l) sentido: el referente como el punto de dirección y de anclaje del sentido, como el punto de la constitución de la evidencia de lo significado.

En esta dirección, debemos tener presente que

El deseo no revela, expresa ni tematiza la estructura reflexiva de la conciencia, sino que es, en cambio, el momento preciso de la opacidad de la conciencia, aquello que la conciencia trata de *ocultar* en su reflexividad. De hecho, el deseo es el momento de anhelo que padece la conciencia, que sólo se “revela” a través de los desplazamientos, las rupturas y las fisuras de la conciencia misma. (Butler, 2012, pp. 263-264)

A fin de comprender el alcance de lo recién planteado para el análisis del discurso, veamos

algunos elementos centrales de las palabras de Butler, que conciernen particularmente a la teoría del discurso presupuesta, en la que el hablante no es amo y señor de lo que dice y en la que la enunciación resulta excesiva con relación al enunciado. Así pues, por un lado, es preciso señalar el hecho de que al deseo no le cabe ninguna función de revelación o descubrimiento, como si a través de él pudiéramos acceder a cierto núcleo esencial oculto del sujeto, allí donde encontraríamos, con toda certeza, el ser del *parlêtre*, y a la sustancia igualmente esencial del referente, momento definitivo de la significación, que se detiene en la luminosidad del objeto del mundo que la atestigua y la legitima. Despejar esta posible consideración sobre el deseo resulta capital, puesto que, de entrada, queda situado en un lugar de *incommensurabilidad real*, es decir, al margen de cualquier aprehensión que los hablantes pudieran hacer con las palabras. Como plantea Rosset: “un objeto sólo se vuelve deseable en tanto que escapa a la zona de atracción de la realidad” (2007, p. 54). Y enseguida añade:

Lo deseado será así siempre remitido, de prójimo en prójimo, a la serie de *sujetos* susceptibles de erguirse como garantes de ello, al deseo supuesto de una primera persona, luego de una segunda, luego de una tercera; pero jamás se detendrá en un *objeto*. (2007, p. 58)

Así, la relación del sujeto con el objeto —imaginaria, fantasmática— es, en rigor, una no relación, en tanto en cuanto el sujeto nunca puede tomar contacto con el objeto deseado, que siempre está sujeto a la lógica de las constantes remisiones (una lógica sintagmática, metonímica), lo que muestra cómo el movimiento deseante es esencialmente *intersubjetivo*, por lo cual solo puede tener lugar por y en el lenguaje y por y en la presencia del otro, de su mirada, “lugar” del reconocimiento recíproco de los deseos (deseamos algo que también puede ser objeto del deseo de otro). Y aquí aparece uno de los puntos más importantes de una teoría de la enunciación articulada con una teoría del deseo:

Para un sujeto que es sujeto al ser hablante, o sea al estar capturado por el lenguaje, son puntos

esenciales de la cuestión que se manifiestan, remitiendo a su modo singular de estar capturado por el lenguaje, que es particularmente un modo singular de “situarse en” o de “arreglarse con” sus no coincidencias y lo que inscriben en el corazón del sujeto y del sentido como división y amenaza de desligazón... (Authier-Revuz, 2019, p. 63)

En las palabras de Authier-Revuz, hay varios puntos que debemos subrayar, porque en ellos se juega la concepción del deseo que una lingüística de la enunciación, siguiendo el camino abierto por la lingüística benvenistiana y la *lingüistería* lacaniana, debe incorporar, atendiendo al hecho de que

La fantasía es el intento de medir tal distancia a la falta (la que proviene del Otro en la demanda de un significante de la plenitud que le lanza el sujeto). Mientras que la esencia del deseo, para nosotros, es la organización en su huida metonímica del ser que el lenguaje llama. (Lacan, 1979, p. 138)

Así pues, la división y la amenaza de desligazón muestran —dramatizan, incluso— la primera función del significante, que no tiene que ver con el transporte de un mensaje, de un significado, a un receptor (la función comunicativa): la función de lazo, que implica la constitución del sujeto *en y por* la demanda de sentido, demanda de unicidad del Otro que (un significante representa al sujeto para otro significante), sin embargo, no puede satisfacerla ofreciendo un significante de la plenitud, capaz de detener el perpetuo movimiento metonímico de los significantes, esto es, los desplazamientos y las remisiones que van de un significante a otro, dejando —creando— siempre en el camino el lugar de una falta, *locus* en que se sitúa el deseo, causa de la fantasía imaginaria que busca cubrir lo real de la falta, del vacío sobre el cual se estructura el lenguaje.

De este modo, como lo hace notar Milner (1998), los desplazamientos de los significantes acarrearán como principal efecto el hecho de que la lengua no pueda ser nunca idéntica a sí misma en la dimensión real de su constitución, lo que le *hace lugar* al equívoco o lo que sucede como efecto de este. Cualquier locución, explica Milner, está sujeta a estos

desplazamientos, que pueden ocurrir en cualquier estrato de la lengua: fonético, léxico, sintáctico, e incluso en el juego de una superposición de estratos, situación que provoca una *desestratificación* permanente de la propia lengua, introduciendo en ella una dimensión de inestabilidad irreductible a cualquier descripción y explicación lingüísticas (siempre, más acá o más allá, imaginarias).

Pues bien, se ve que una locución, en la que incide el equívoco, es a la vez ella misma y otra. Su unicidad se refracta según series que escapan a todo balance, puesto que cada una, apenas nombrada —significación, sonoridad, escritura, etimología, sintaxis, calambur...—, se refracta a su vez indefinidamente: no como un árbol, cálculo del múltiplo de todas ellas, sino como un cristal del álef en tanto que metáfora de la que se sirve Borges para imaginar el lugar no idéntico en el que se sitúa todo ser hablante como tal. (Milner, 1998, p. 16)

Naturalmente, el fenómeno de la ambigüedad de una locución, como figura del equívoco por excelencia, es inherente a la presencia y al funcionamiento del deseo en el seno de la enunciación y no se agota en las diversas formas que puede adoptar según las formulaciones más conocidas, de donde se sigue que ningún tipo de ambigüedad (fonética, léxica, sintáctica o pragmática) puede dar cuenta de esta otra ambigüedad, hecha esencialmente del silencio (lo no dicho y el no decir) del que está constituido el sentido (*cfr.* Puccinelli Orlandi, 1992). Así pues, la ambigüedad se define como un fenómeno “ligado a la puesta en discurso de un enunciado. Este fenómeno se produce cuando una misma frase presenta varios sentidos y es posible entonces de ser interpretada de diversas maneras” (Charaudeau, 2002, p. 22). Los ejemplos propuestos por Charaudeau ilustran de forma estereotipada este fenómeno: 1) la ambigüedad léxica, relativa a la polisemia, en casos como *Tengo una cocina nueva*, donde el ítem *cocina* puede referir a un electrodoméstico o a una parte de la casa; 2) la ambigüedad sintáctica, también llamada estructural, como *La interpretación de la teoría*, donde no se sabe si la teoría es el objeto de la interpretación o si es la que la efectúa, y 3) la ambigüedad discursiva del tipo

de *Tengo treinta años*, de donde no se puede inferir (sobrentender, diría Ducrot) con claridad si la edad debe interpretarse como algo positivo o negativo, puesto que, si se trata de un deportista, se puede pensar que está entrando en el declive de su carrera, por lo que debe empezar a considerar su retiro (interpretación negativa) —aunque, ciertamente, al mismo tiempo puede aludir a la madurez adquirida con la experiencia (interpretación positiva)— o, si se trata de un artista, se piensa que los treinta años implican que todavía tiene una carrera entera por delante.

Ahora bien, la ambigüedad a la que me refiero no tiene que ver con estas figuras específicas de la ambigüedad como expresión del equívoco, sino con aquella en la que, por ejemplo, hablan o pueden hablar la angustia, el miedo, el pasado o sus fragmentos irresueltos, etc. Un ejemplo al respecto: en una clase sobre análisis del discurso, un estudiante me preguntó, luego de una extensa discusión sobre la relación entre el lenguaje y la realidad, qué hay del otro lado del discurso (¿el mundo en su esplendor intocado por la palabra?, ¿más discurso?, ¿un ruido insoportable?, ¿un silencio glacial?). Su pregunta, que ya había sido formulada más tímidamente en una oportunidad previa, me permitió escuchar, esta vez, la voz de una angustia que podía estar aquejándolo por aquello que era el objeto de su interrogación. En este sentido, el silencio que habitaba en su pregunta (el sentido como *significado, dirección y percepción-afectación*) resonaba con mayor potencia que el contenido semántico y pragmático de su enunciado, contenido que resultaba ciertamente desbordado.

Lo que resulta interesante de esta situación no es que la voz de la angustia esté más o menos oculta y pueda ser escuchada a partir de la repetición de la pregunta en cuestión o de alguna otra técnica elaborada a tales efectos, o incluso de la intuición del oyente, sino el hecho de que la respuesta a mi observación sobre su pregunta no puede ser respondida de forma categórica, taxativa. El eco ruidoso de la voz de la angustia y del deseo en el que el hablante se constituye como tal, pero que ignora en la alienación imaginaria de la interpelación ideológica provocada

por el lenguaje, está ahí como un elemento disruptivo de la mera gramática, de la mera semántica y de la mera pragmática de la pregunta, de su acto comunicativo, esto es, de la relación entre la enunciación y la forma y el contenido del enunciado.

En el libro *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa* (2018), Anne Dufourmantelle, con un estilo inquisitivo, por momentos compungido, comenta el caso de una paciente que, al llegar a la consulta, le lanza a la analista (la propia Dufourmantelle), sin mediar conversación alguna: “Yo querría que usted me sacara de encima el amor”.¹ Aquí, la función poética del lenguaje (Jakobson, 1963) resulta central para la interpretación del enunciado; incluso, parece que la formulación angustiante de la hablante solo pudiera decirse así: *me sacara de encima*, extraer, quitar, etc., y *el amor*, en singular, definido, como un lamento infantil, como algo que pesa y oprime por su propia singularidad. La función poética es constitutiva de la tragedia puesta en escena, no una forma de decir decorativa, ornamental, que, en última instancia, podría entenderse en la dirección contraria al dolor manifestado (hablar poéticamente sería una frivolidad ante el sufrimiento expuesto). No alcanza, pues, con una gramática, una pragmática ni una semántica corrientes; ni siquiera con una gramática, una pragmática y una semántica como las desarrolladas actualmente. La cuestión de la relación entre el deseo y el decir tiene que ser abordada desde un punto de vista radicalmente distinto, que sitúe en el centro del problema la noción de equívoco y sus consecuencias sobre la relación entre las palabras y los referentes, atendiendo a la *violencia* que ejerce el significante, una violencia que afecta tanto al hablante como al lazo mismo entablado con el otro (la violencia del significante es, al mismo tiempo, una reserva de

1 Cabe señalar que en la versión francesa, según anota la traductora, la paciente usó el verbo *debarassiez*, equivalente a *desembarazarse*. La opción *quitarse de encima*, en palabras de la traductora, se justifica por el hecho de que “se ve más la imagen y la imposibilidad de hacerlo uno mismo” (Dufourmantelle, 2018, p. 21). Más allá de la adecuación o la conveniencia de la traducción discutida, el punto que estoy planteando es el mismo: ya sea *desembarazarse* o *quitarse de encima*, lo que está en un primer plano es la función poética del lenguaje para decir la angustia que aqueja a la paciente.

sentido y un síntoma penetrado de goce, es decir, un *sinthome* (cfr. Lacan, 2006; Žižek, 2009).

La analizante no puede lidiar con el amor, de modo que acude al psicoanálisis para encontrar en él (en la analista, en la transferencia, en el Otro) la estrategia, la técnica o la forma para “sacárselo de encima”, para quitarse el peso que carga en su vida, todo el tiempo. La carga está hecha cosa, sustancia, gravedad, aunque aparece invisiblemente “depositada” sobre el cuerpo de la mujer. La relación amorosa se dibuja, entonces, como carne y espíritu, como carga y deseo de desembarazarse, por la acción ajena, de los males que aquella produce.

Deseo y silencio

En el contexto de lo antedicho, una serie de preguntas queda habilitada: ¿quién habla en la solicitud de la mujer que padece?, ¿cómo se constituye el sujeto, en cuanto sujeto amoroso, en la demanda lanzada a la analista?, ¿qué oímos en sus palabras? La apelación a la noción de *lalengua* puede aproximarnos, si no a una respuesta, sí al camino por el cual podemos desarrollar la reflexión. En este sentido, “*Lalangue* es el campo de batalla donde se libra el combate contra el saber. Entendemos aquí *lalangue* como la actualización de una lengua en tanto que es sin Otro, sin comunicación, como forma de goce” (Vicens, 2018, p. 30).

En los dos ejemplos comentados volvemos a encontrar lo que Milner llama desestratificación de la lengua —fenómeno atribuido al equívoco—, es decir, que los diferentes estratos o niveles en que se organiza la lengua se superponen o se contaminan unos a otros, provocando la situación de ambigüedad. Pero el asunto que quiero plantear, siguiendo al propio Milner, es más hondo y, si se quiere, en cierto modo, menos lingüístico: ¿qué verdad se pone en escena, desde la oscuridad y el silencio del lenguaje, en el enunciado, vale decir, en la locución y su elocuencia? Así, “la lengua es, en tal caso (el de su afectación por parte del deseo), lo que practica el inconsciente, prestándose a todos los juegos imaginables para que la verdad, en el movimiento de las palabras, hable” (Milner, 1998, pp. 18-19).

Este es el punto decisivo y más interesante del funcionamiento del lenguaje (más allá o más acá de la competencia del hablante-oyente ideal, de la maquinaria gramatical abstracta, del sofisticado juego de las representaciones arbóreas y de los modelos teóricos formales dominantes, o de los estudios de pragmática o de las interfaces semántica-sintaxis, pragmática-sintaxis o semántica-pragmática²). Esta verdad, cuyo lugar en la estructura del lenguaje no es posible ubicar con precisión (si acaso fuera posible ubicarlo), socava permanentemente la articulación entre la lengua y el discurso o entre el nivel semiótico y el nivel semántico de la comunicación, para emplear una distinción ya clásica, perteneciente a Benveniste. “Yo, la verdad, hablo”, decía Lacan (2009), extraña formulación que conjuga la primera persona (*yo, je*) con una tercera (la verdad, *la vérité*) en una expresión en la que *la verdad* aparece como una aposición explicativa del *yo*, que es la verdad como hablante. Así, la verdad habla y es verdad porque (se) habla; esto es, la verdad está en la intransitividad del hablar (no hablar algo o de algo, ni siquiera hablar a alguien), hecho que pone sobre la mesa la cuestión de lo que está del otro lado de la actividad locutoria, *eso* que parecería emerger en la enunciación antes que en el enunciado, *eso* de lo que proviene la verdad o que *ex-iste* como la marca éxtima de la intimidad del propio *parlêtre*.

Así lo explicaba Lacan:

Quiere decir sencillamente todo lo que hay que decir de la verdad, de la única, a saber, que no hay metalenguaje (afirmación para situar a todo el lógico-positivismo), que ningún lenguaje podría decir lo verdadero sobre lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla, y puesto que no tiene otro medio para hacerlo. (Lacan, 2009, p. 824)

2 El problema de estos enfoques, digamos, es que, para funcionar, desarrollarse y prosperar, tienen que “no retener, en general, del ser hablante sino lo que le convierte en soporte de lo calculable, considerarlo como un punto sin división ni extensión, sin pasado ni futuro, sin conciencia ni inconsciente, sin cuerpo —y sin otro deseo que el de enunciar. Es el ángel que, desde siempre, llena de imágenes lo que le acontece a un sujeto cuando sólo se retiene de él la dimensión de la enunciación pura” (Milner, 1998, p. 9).

La enunciación en cuanto tal, en su dimensión real (como acontecimiento que ocurre), es la primera forma de la verdad, que se superpone con el hablante en cuanto sujeto que toma la lengua a su cargo y la ejecuta como discurso. En este punto, el sujeto parlante y la verdad parecen coextensivos, pero, al mismo tiempo, la verdad parece estar antes que el acto de apropiación de la lengua por parte del sujeto que habla, considerando el hecho nada menor de que la enunciación de la frase “Yo, la verdad, hablo” la realiza un sujeto, quien, en apariencia, funciona como el portavoz de la verdad.

Desde este punto de vista, la lengua se presenta como el lugar en el que el equívoco generalizado provoca todo tipo de fallas, siempre, decía Milner, desestratificadoras de la lengua: “en la lengua, concebida como irrepresentable por el cálculo —es decir, como cristal—, esas fallas son los lugares de reposo en los que el deseo ríela y el gozo forma poso” (Milner, 1998, p. 10).

Así pues, el punto sobre el que debemos llamar la atención aquí concierne a la presencia del deseo en los intersticios a través de los cuales se cuele “enjaezado” al equívoco, o mejor, los intersticios que el propio equívoco produce como oquedades en la lengua y en el discurso, allí donde prolifera el deseo como negatividad que daña la reflexividad de las intenciones comunicativas en cuanto lugar de origen de un sentido que se presenta ante el hablante como transparente, poniéndose a su disposición. En efecto, el equívoco desestabiliza lo que los estratos de la lengua colocan en sus respectivos lugares, vaciando, así, la dimensión del significado, lo que equivale, como expresaba Henry (2019), a dejar desnudo al significante.

Esta dimensión del asunto abordado presupone que el discurso, antes que desplegarse con el objetivo de comunicar algo (la función comunicativa del lenguaje como primera dimensión), produce *efectos de lazo* (él mismo es el “lugar” en el que ocurre el lazo y en el que los sujetos enlazados pueden enlazarse).

Lacan, al contrario de Saussure, minimiza todo lo que puede el lazo significante/significado, al punto de reducir a veces el significado a la monotonía

de una napa de “significancia” que únicamente sería singularizada por el corte, único y discreto en su materialidad, de cada significante. Porque le importa ante todo la otra cara del significante, aquella que se abre al lazo hacia el otro significante, que genera esa aptitud para crear ese tan propicio “entre dos” significantes del que hace, a partir de 1959, el albergue del sujeto. (Le Gaufey, 2010, p. 128)

Detengámonos en la cita de Le Gaufey, dado que concierne a la relación entre el deseo y el significante. En primer lugar, debemos señalar la “ruptura” de la lógica de funcionamiento del signo lingüístico tal como aparece en el *Curso de lingüística general*. Ciertamente, ese equilibrio entre el significante y el significado queda abierto por la primacía del primero y el retraso del segundo, que no es únicamente un retraso temporal, cronológico y, llegado el caso, no es un retraso temporal, puesto que el oyente, en el ejercicio de su acto interpretativo, suele adelantarse a lo que va diciendo el hablante, lo que da como resultado hipótesis de sentido que esperan su confirmación (total o parcial) o su reformulación. Esta apertura conlleva una serie de consecuencias analíticas significativas generales, pero, en el contexto de lo planteado en este apartado, me interesa subrayar el hecho especialmente crucial de que el *delay* entre las dos caras del signo pone en escena lo real de *lalengua* y la actuación del deseo, al tiempo que el silencio se hace espacio en la constitución del sentido.

Acá se reconoce un punto sensible de la teoría del discurso desarrollada, relacionado con el modo en que se integra el silencio en la estructura de la significación como algo inmanente a ella, es decir, no como la ausencia de palabras o como complemento de ellas, por ejemplo, callando, sino como lo no dicho coextensivo al decir y lo dicho (*cf.* Puccinelli Orlandi, 1992). Asimismo, debemos señalar que la presencia del silencio en la significación implica también, para nosotros, la consideración del sujeto que habla con relación a dicha presencia. A este respecto, señala Puccinelli Orlandi:

Assim, em face do discurso, o sujeito estabelece necessariamente um laço com o silêncio; mesmo que esta relação não se estabeleça em um nível

totalmente consciente. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando. (1992, p. 71)

Si, como quiero plantear aquí siguiendo a la lingüista brasileña, las palabras están sostenidas por, rodeadas y hechas de silencio, hay que poner de relieve que el hablante resulta desbordado por el silencio y por el juego que este determina en el funcionamiento de las palabras en el discurso desplegado: el sujeto está indisociablemente ligado al silencio, en tanto en cuanto la lógica de lo no dicho (como lógica del no decir) es algo a lo que el sujeto no puede “escapar”; por ende, como ser hablante, el sujeto se constituye precisamente en el lazo con esa lógica (real), a partir de la cual la demanda de sentido lanzada por el hablante al orden simbólico procura nombrar la ausencia que estructura el lenguaje, sin llegar nunca a dar con ella, en la medida en que dicha ausencia está en perpetuo desplazamiento, provocado por el intento de nombrarla. A la vez, la ausencia en cuestión (el vacío del silencio, lo real que no cesa de no inscribirse) produce los movimientos de los signos en el interior del orden simbólico mismo.

En este marco, analicemos los siguientes ejemplos, a fin de ilustrar el no lugar que define al silencio en el interior del lenguaje.

1. Había adquirido un verdadero virtuosismo, *si se puede usar esa palabra en este caso*, y pasó un tiempo largo antes de que lo arrestaran. (Oral, sobre carterismo, en Authier-Revuz, 2019, p. 113).

2. Cada tantos años iba a Inglaterra: a visitar (juzgo por unas fotografías que nos mostró) un reloj de sol y unos robles. Mi padre había estrechado con él (*el verbo es excesivo*) una de esas amistades inglesas que empiezan por excluir la confidencia y que muy pronto omiten el diálogo. (Borges, 1996, p. 433)

En el comentario oral que Authier-Revuz registra en el seno del bullicio de la vida misma, el hablante utiliza un bucle reflexivo que llama la atención sobre la palabra *virtuosismo*, cuyo significado queda suspendido, entre paréntesis, en términos

de su adecuación a aquello que se quiere nombrar y, mediante el sustantivo en cuestión, describir. Así pues, una no coincidencia fundamental es mostrada en la superficie misma del discurso: la que impide que las palabras y las cosas hagan Uno. En consecuencia, el hablante abre un espacio para lo no dicho como una aparición del silencio en la voz que despliega el discurso. Este silencio emerge a título de una falta, que pretende ser conjurada por la glosa metalingüística, pero que esta misma pone de relieve en su ocurrencia como “sutura aparente”. La no coincidencia mostrada, que da cuenta del desajuste entre la lengua y la realidad, hace oír el silencio de la nominación, es decir, el funcionamiento errático de la referencia, un silencio que no tiene lugar sino como distancia en y respecto de lo que sí tiene lugar: la palabra *virtuosismo* y la glosa que la cuestiona.

En el ejemplo de Borges, el fenómeno ilustrado es el mismo, con la peculiaridad de que el pasaje entre paréntesis dice explícitamente, además, el exceso de palabras que aparece para conjurar la falta. El desajuste o la no coincidencia entre el orden del lenguaje (discreto y finito) y el orden de la realidad (no discreto e infinito) se levantan como lo real que no puede ser representado o reducido a la representación de la lengua. Entonces, la denotación del verbo *estrechar* es puesta en cuestión por el efecto de la aclaración entre paréntesis, que viene a querer llenar, al nombrarla, la falta que exhibe la no coincidencia entre palabras y cosas. La puesta en suspenso del verbo abre la interpretación a múltiples sentidos no necesariamente previsibles ni ya ocurridos. Así pues, un exceso de palabras (“*el verbo es excesivo*”) como un decir de la falta a partir de una falta del decir aparece como una “sutura aparente” en la superficie del discurso.

Subrayada con un mismo movimiento la falla experimentada en el decir y el gesto de su sutura, de ser “retomada” por el enunciador, toda forma de desdoblamiento local del decir por el *autocomentario* aparece, contradictoriamente, como una “costura aparente” en el tejido del decir; pero, por las formas que nos ocupan aquí, inscritas en las diferencias entre las palabras y las cosas, la paradoja es que, específicamente, a una *falta de palabra*

responde un *exceso de palabras* que el bucle viene a injertar en un punto del curso del decir para nombrar la falta, abriendo el decir con lo dicho, sobre aquello que no dice, y haciendo resonar, en otras palabras más, esa parte de silencio que se experimenta en las palabras. (Authier-Revuz, 2019, p. 104)

El punto mismo en que el discurso se detiene para marcar una reflexividad que pone en entredicho o en suspenso la soberanía del decir y su justeza referencial nos muestra el surco o la herida por la cual se introduce lo real del silencio (de lo que no se puede decir, de lo que se resiste a las palabras, de lo que no habla sino bajo la forma de un bucle reflexivo que pretende “suturar” la falta de palabras para nombrar lo deseado, eternamente desplazado, corrido de lugar).

De este modo, una palabra es dicha y, con ella, otra palabra es no dicha. Esta dinámica, la dinámica inherente al hablar, produce un espacio de silencio creador de sentido. La palabra seleccionada carga con el espacio de silencio que aparece por el efecto de la selección y la palabra rechazada, aplazada, puesta a un lado, que constituye el allende y el interior con el que, en tensión, se relaciona la palabra pronunciada. No estamos hablando del silencio como algo opuesto a la pronunciación de la palabra dicha, esto es, del silencio como la ausencia de sonido de la palabra, aunque, ciertamente, la materialidad fónica de los signos sea constitutiva de su sentido y, por ende, haya que incorporarla al análisis tanto como los espacios o intervalos de silencio que hay entre las palabras proferidas, intervalo capaz de evocar, por el silencio que está ocurriendo, otras tantas palabras no dichas. Estamos hablando del silencio como condición de posibilidad del sentido y, fundamentalmente, como la materia misma de la que está hecho el equívoco, por ejemplo, en dos de sus figuras más sobresalientes: la ambigüedad y la polisemia.

Si isto explica a polissemia no que o silêncio produz como resíduo —como o “a-mais”— na sua relação com a linguagem verbal, por outro lado, pode-se imaginar o que se produziria se, ao

contrário, o silêncio não existisse: “as línguas teriam soçobrado na plenitude dos sentidos”. (Puccinelli Orlandi, 1992, p. 73)

Las palabras de Puccinelli Orlandi son claras: el silencio es el “responsable” de romper con la plenitud imaginaria de la relación entre las palabras y las cosas, haciendo que una palabra porte diversos significados (polisemia), incluso contradictorios, o que no sepamos cómo debemos interpretar una palabra o una expresión (ambigüedad). La conclusión de este fenómeno es notable: para la autora, si no existiera el silencio, la lengua se extenuaría en la usura de las palabras, se volvería pura convención.

Asimismo, lo dicho, en su relación dialéctica con lo no dicho y, también, con lo ya dicho (otra figura del silencio en cuanto decir ya ocurrido y, llegado el caso, silenciado, censurado, que solo puede volver como evocación o rememoración), instauran un espacio de silencio en el interior del cual lo no dicho habla, socavando incluso la razón de ser de lo dicho. De este modo, la dialéctica en cuestión está sujeta a la historia de las prácticas discursivas, de lo que se sigue, o puede seguirse, que el silencio opera también como un orden del discurso (*cfr.* Foucault, 2005), instaurando el conjunto de prohibiciones relativos al tabú del objeto, al ritual de las circunstancias y al derecho legítimo de quien habla a emplear la palabra que dice. El orden del discurso aparece como el “límite invisible” de lo decible, lo que introduce el problema político de lo no dicho indecible (como imposible de imaginar para decir y como lo que no puede ser dicho en virtud del conjunto de prohibiciones) e indeseado (socialmente).

De acuerdo con Puccinelli Orlandi, la contextualización histórica del silencio en términos de lo dicho/lo no dicho concierne al problema del *poder decir* como posibilidad de hablar (un hablante, por defecto, rompe el silencio que precede al acto de hablar, pero también rompe el silencio que se ha tendido, por ejemplo, sobre ciertos temas y ciertas formas de su tratamiento) y como un poder que se usufructúa por ejercer la palabra, legitimada o no por los hechos y por el derecho. En este sentido, hay también un decir del poder que administra los

lugares de(l) silencio, provocando silenciamientos que, llegado el caso, pueden constituir autosilenciamientos. Como explica Puccinelli Orlandi, la política del silencio se define por el hecho de que, al decir algo, apagamos necesariamente otros sentidos posibles, pero indeseables, en una situación discursiva dada.

Desde este punto de vista, el lapsus (figura extrema del equívoco, esto es, del magma bullente de *lalengua*) es una especie de “voz del silencio” que se ha hecho el lugar en el decurso del decir, penetrando por las fisuras del silenciamiento que, por defecto, supone seleccionar una palabra del conjunto de las que ofrece la lengua. Así, el mecanismo de la lengua se hace explícito: el lapsus procede por la relación que un signo lingüístico determinado mantiene con otros a través del significante y del significado o a través del primero con efectos en el segundo por el juego entre el término “usurpador” y el término desplazado. De este modo, la reunión del signo desplazado con el signo del lapsus que lo desplaza produce un efecto de sentido inédito, cuya ocurrencia pone de manifiesto la desposesión del hablante respecto de las palabras que ha querido emplear para hablar. Así, en ocasiones, lo indeseado e indeseable se vuelve presente, cargando consigo el silencio del que proviene como un silencio constitutivo del sentido de lo dicho.³

Este real de la lengua, que adopta un particular relieve en las heridas que exhibe el discurso, también es visible/audible en las rasgaduras de la heterogeneidad mostrada, aun cuando esta carezca de los típicos bucles reflexivos que la caracterizan. Así, nos encontramos con un ejemplo como el que sigue:

Como no se resuelven a prestarme la maquina y pasan los días a su velocidad de costumbre, es necesario que me disponga a dibujar estos signos y usted a leerlos. ¿Qué decirle de su carta sobre

3 “... o silêncio não é mero complemento de linguagem. Ele tem significância própria. E quando dizemos fundador estamos afirmando esse seu caráter necessário e próprio. Fundador não significa aqui ‘originário’, nem o lugar do sentido absoluto. Nem tampouco que haveria, no silêncio, um sentido independente, auto-suficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio” (Puccinelli Orlandi, 1992, p. 23).

mi *islita*, *ínsula* o *islote*? Sigo creyendo que es exagerada. Pero esto no disminuyó mi gran alegría por haberle gustado tanto. En realidad, y descontando la débil esperanza de que fuera estrenada, uno de los motivos más fuertes para darle forma golpeando las teclas, era ése: que usted la leyera y la encontrara bien. (Onetti, 2009, p. 35)

En el ejemplo, el pasaje en cursiva ilustra la inadecuación entre la nominación y el objeto del mundo nominado o referido, esto es, la no coincidencia entre las palabras y las cosas. Entre la lengua y el mundo se ha levantado un muro infranqueable, que, bajo la apariencia de un juego sinonímico, oculta la imposibilidad de dar en el blanco con las palabras. La conjunción que las coordina establece la posibilidad de elegir entre las tres opciones, casi a gusto del consumidor, pero siempre a condición de que no se olvide el problema centralísimo que están escenificando: no hay una palabra justa; cada una suple, pero también complementa y parece completar, el sentido de la otra. Una superposición excluyente dibuja entonces el terreno en el que tiene lugar la comunicación: no hay un “al pan, pan, y al vino, vino”. Los efectos de sentido producidos no se circunscriben a la paráfrasis sinonímica, tanto menos cuanto que *islita* e *islote* son dos signos de significado casi idéntico: tanto uno como otro refieren a una pequeña porción de tierra, pero con el añadido de que los sufijos correspondientes suelen oponerse en la lengua: *-ita* se emplea como diminutivo (*sillita*, *mesita*), mientras que *-ote* se utiliza como aumentativo (*librote*, *roperote*).

De nuevo: falta del decir (incluso como amonestación) y, al mismo tiempo, decir de la falta (Authier-Revuz, 2019). Esto es lo que está en juego en el ejemplo. Al respecto, señala Authier-Revuz:

De la no coincidencia fundamental entre los dos órdenes heterogéneos que superpone la nominación —aquel de lo general, finito y discreto de los signos, y aquel de lo singular, infinito y continuo de las “cosas”—, de aquello que se ha llamado “la falta de aprehensión de la letra sobre el objeto” (Leclaire [1971], 1982, p. 72), surge, en el principio mismo de la nominación, la dimensión de una pérdida, de una “falta en el nombrar”. Y es de esta

falta en el nombrar —que, para el sujeto hablante, es singularmente falta en el nombrarse, falta al decir la verdad, que “no se dice toda *porque ahí faltan las palabras*” (Lacan [1974], 2012, p. 535)— que se constituye estructuralmente el sujeto, en diferencia irreductible consigo mismo, sujeto en cuanto es hablante y, por consiguiente, de lo que le falta. (2019, pp. 99-100)

Ser sujeto hablante (*parlêtre*) implica tratar (con) esta falta constitutiva, asumir la “forma-sujeto” no por la existencia de una esencia de la que pudiéramos dar cuenta o a la que pudiéramos acceder, ni por una interioridad psicológica provista de intenciones, motivaciones y cognición, que funcionaría como nuestro punto de partida y de anclaje (por ejemplo, en una narración o una descripción que, finalmente, llegaran a su fin o en un significante que el Otro le proveyera al sujeto para efectuar su cierre y adoptar la totalidad, más allá de la experiencia imaginaria), sino por la imposibilidad de un cierre identitario, sustancial, cuya clave está en la relación entre el sujeto y el Otro, relación que debe entenderse como una distancia o un vacío que no pueden llenarse con ninguna sustancia ni ningún significante.

No hay la más mínima realidad prediscursiva, por la buena razón de que lo que se forma, en colectividad, lo que he denominado los hombres, las mujeres, los niños, nada quiere decir como realidad prediscursiva. Los hombres, las mujeres y los niños no son más que significantes. (Lacan, 1991, p. 44)

Silencio y sistema

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, ¿cómo podemos articular la conocida expresión de Lacan “No hay metalenguaje” con la noción de silencio referida? Esto es, ¿cómo podemos pensar la relación entre el silencio y la necesidad de que el sistema de la lengua solo pueda ser planteado a partir de un límite que lo separa de su exterior, un afuera del sistema? Que no haya metalenguaje

Significa que todo lenguaje es en cierto modo un objeto-lenguaje: *no hay lenguaje sin objeto*. Aun cuando el lenguaje está aparentemente atrapado

en una trama de movimiento autorreferencial, aun cuando está aparentemente hablando sólo sobre él, hay una “referencia” objetiva, no significativa, a este movimiento. El marco lacaniano de ello es, por supuesto, el *objet petit a*. El movimiento autorreferencial del significante no es el de un círculo cerrado, sino el de un movimiento elíptico alrededor de cierto vacío. Y el *objet petit a*, como el objeto original perdido que en cierto modo coincide con su propia pérdida, es precisamente la encarnación de este vacío. (Žižek, 2009, pp. 207-208)

El planteo del filósofo esloveno resulta especialmente significativo para comprender lo que hemos estado desarrollando sobre la referencia y la ausencia de metalenguaje. Por una parte, que no haya metalenguaje quiere decir, como se observa regularmente, que no tenemos la posibilidad de salirnos del orden simbólico para observarlo en su pleno funcionamiento, es decir, para apreciar la totalidad de su mecánica, el juego al que da lugar, la verdad misma de su lógica. La distinción interior/exterior al sistema lingüístico es una petición de principio para poder hablar de sistema, en la medida en que este siempre presupone una exterioridad no compuesta de signos, cuyo estatuto rara vez —salvo en algunas perspectivas teóricas— es considerado como constitutivo de la significación (*cf.* Deleuze, 2005). Así pues, el propio límite entre el adentro y el afuera, imposible de localizar y de significar, es necesario para que haya un sistema y para que sea posible la producción de sentido: el límite del sistema funciona como el significante que nombra la falta que lo estructura (*cf.* Laclau, 1996; Laclau, 2014).

Sabemos, a partir de Saussure, que la lengua (y por extensión todas las estructuras significativas) es un sistema de diferencias; que las identidades lingüísticas los —valores— son puramente relacionales; y que, en consecuencia, la *totalidad* de la lengua está implicada en cada acto individual de significación —si las diferencias no constituyeran un sistema, ningún acto de significación sería posible. El problema es, sin embargo, que si la posibilidad misma de la significación es el

sistema, la posibilidad del sistema es equivalente a la posibilidad de sus límites. Podemos decir, con Hegel, que pensar los límites de algo implica pensar lo que está más allá de esos límites. Pero si de lo que estamos hablando es de los límites de un sistema *significativo*, resulta claro que esos límites no pueden ser ellos mismos significados, sino que tienen que *mostrarse* a sí mismos como *interrupción* o *quiebra* del proceso de significación. (Laclau, 1996, p. 71)

Por otra parte, que no haya metalenguaje implica, como anota sagazmente Žižek, que el lenguaje tiene la “necesidad de objeto”: si no existiera este objeto, que podemos llamar referente —aunque este pertenece a la lógica interna al lenguaje—, todo el lenguaje giraría permanentemente sobre sí mismo, llevando a un extremo radical el metalenguaje, lo que provocaría su colapso. Por lo tanto, es necesario que exista una “referencia objetiva”, que funcionaría como el punto muerto o neutro del movimiento del sentido. Según Žižek, este objeto está encarnado por el *objet petit a* lacaniano, elemento que, a título de parcialidad sublimada en una totalidad, procura sellar la falta que define a todo signo, superponiendo indisolublemente lo real y lo imaginario.

Consideraciones finales

La principal cuestión que quise plantear a lo largo del texto es la relación entre el decir, el deseo y el silencio, partiendo de la base de que los dos últimos constituyen al primero y que, incluso, funcionan como un *inter-dicto* de aquel, suspendiendo la correspondencia representativa palabras-cosas. En la articulación de lo dicho y lo no dicho, del decir y el no decir, el deseo ocupa un lugar central, en la medida en que mueve a la búsqueda de la plenitud de la referencia, conforme a la demanda de sentido (es decir, de representación) que todo hablante le lanza al lenguaje. En esta demanda, el deseo como desplazamiento perpetuo de la relación significados-referentes nos condena a la crisis crónica de la denotación, según Virno (2013), en tanto en cuanto proviene de y se tiende sobre lo real que la propia referencia querría nombrar.

En el juego enunciativo, el sentido que se produce está constituido por el deseo que mueve la representación y por el silencio inherente al decir, que ya había sido puesto de relieve, aunque oblicuamente, por Saussure (2005), cuando examinaba el mecanismo de la lengua en el contexto de su teoría del valor. De este modo, ningún decir puede eludir el juego diferencial que constituye el mecanismo de la lengua, que traza el perímetro por fuera del cual el exterior del sistema no puede ser dicho más que como una petición de principio: si hay sistema (un adentro), hay un dominio extrasistema (un afuera), que produce efectos en las relaciones diferenciales y opositivas entre los signos. El sistema, considerado en sí mismo, se opone, pues, a su afuera y, por ello, se vuelve signifiante.

Así, lo que el silencio muestra, ya sea en la lógica del mecanismo de la lengua como en la oposición adentro-afuera del sistema, es la existencia del límite excluyente e inaccesible del propio sistema, sin el cual no puede haber, finalmente, sistema ni referencia, esto es, operación que liga signos y cosas. Por lo tanto, el silencio es fundante del sistema y, a la vez, lo corroe por dentro, en “alianza” con el deseo, produciendo efectos de desestratificación de la lengua y, con ello, habilitando diferentes escuchas de lo dicho en su relación problemática con el decir.

Referencias

- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse.
- Authier-Revuz, J. (2011a). Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva. Elementos para un abordaje del otro en el discurso. En *Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación* (pp. 7-52). Fundación de Cultura Universitaria. (Original publicado en 1982).
- Authier-Revuz, J. (2011b). Heterogeneidad(es) enunciativa(s). *Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación* (pp. 53-65). Fundación de Cultura Universitaria. (Original publicado en 1984).
- Authier-Revuz, J. (2019). Psicoanálisis y campo lingüístico de la enunciación: recorrido por la metaenunciación. En J. Authier-Revuz, P. Henry y M. Arrivé, “Por más que Lacan lo diga”. *Una introducción al análisis del discurso* (pp. 99-130). Libretto.
- Benveniste, É. (1997). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general 1* (pp. 82-91). Siglo XXI. (Original publicado en 1970).
- Borges, J. L. (1996). Tlön, Uqbar, Orbis tertius. En *Obras completas 1* (pp. 431-443). Emecé Editores.
- Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Amorrortu.
- Charaudeau, P. (2002). Ambigüedad. En P. Charaudeau y D. Maingueneau, *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005). ¿Cómo reconocer el estructuralismo? En *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)* (pp. 223-250). Pre-Textos.
- Dufourmantelle, A. (2018). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Nocturna Editora.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores. (Original publicado en 1970).
- Henry, P. (2019). Acerca del equívoco. En J. Authier-Revuz, P. Henry y M. Arrivé, “Por más que Lacan lo diga”. *Una introducción al análisis del discurso* (pp. 67-97). Libretto.
- Jakobson, R. (1963). Linguistique et poétique. En *Essais de linguistique générale* (pp. 209-248). Editions de Minuit. (Original publicado en 1959).
- Lacan, J. (1979). *Las formaciones del inconsciente*. Ediciones Nueva Visión.
- Lacan, J. (1991). *El seminario 20. Aun*. Paidós. (Original publicado en 1972-1973).
- Lacan, J. (2006). *El seminario 23. El sinthome*. Paidós. (Original publicado en 1975-1976).
- Lacan, J. (2009). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2* (pp. 813-836). Siglo XXI. (Original publicado en 1966).
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Ariel.
- Laclau, E. (2014). *La razón populista*. fce. (Original publicado en 2005).
- Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. El Cuenco de Plata.
- Le Gaufey, G. (2013). *El objeto a de Lacan*. El Cuenco de Plata.
- Milner, J.-C. (1998). *El amor de la lengua*. Visor. (Original publicado en 1978).

Onetti, J. C. (2009). *Cartas de un joven escritor. Correspondencia con Julio E. Payró*. Editorial Trilce.

Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique et philosophie*. François Maspero.

Puccinelli Orlandi, E. (1992). *As formas do silêncio. No Movimento dos Sentidos*. Pontes.

Rosset, C. (2007). *El objeto singular*. Sexto Piso.

Saussure, F. de. (2005). *Curso de lingüística general*. Losada (Original publicado en 1916).

Vicens, A. (2018). *No todo es política en la orientación lacaniana*. Gredos.

Virno, P. (2013). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Tinta Limón Ediciones.

Žižek, S. (2009). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. (Original publicado en 1989).

Presencia y ausencia del pueblo en dos películas de José María Arzuaga*

**Presence and Absence
of the People in Two
Films by José María
Arzuaga**

**Presença e ausência
do povo em dois filmes
de José María Arzuaga**

Andrés Villegas** 

Juan Camilo Lee Penagos*** 



Para citar este artículo

Villegas, A. y Lee Penagos, J. C. (2024).
Presencia y ausencia del pueblo en
dos películas de José María Arzuaga.
Folios, (59), 184-197.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-17271>

* Artículo derivado del proyecto “Pensar el cine: realismos en el cine colombiano” (34981), financiado por la Universidad Nacional de Colombia.

** Doctor en Historia. Profesor titular, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Correo electrónico: aavilleg@unal.edu.co

*** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Profesor auxiliar, Universidad Nacional de Colombia, sede de La Paz.

Correo electrónico: juancamilolee@gmail.com

Artículo recibido
07•09•2022

Artículo aprobado
31•07•2023

Resumen

Este artículo de investigación analiza la forma en que las dos primeras películas del director español José María Arzuaga, filmadas en Colombia en la década de 1960, construyen una mirada muy particular sobre la realidad social colombiana. Arzuaga filmó estas obras en el lapso comprendido entre dos años que se han considerado apertura o cierre en las tendencias cinematográficas nacionales: 1961 se concibe como el cierre de la renovación del cine colombiano a mitad del siglo; 1966 ha sido catalogado como el comienzo de la ruptura provocada por la cinematografía explícitamente militante. Además, el director llegó a Colombia en 1960, en la primera etapa del Frente Nacional (1958-1974), una alianza entre los partidos liberal y conservador, los más poderosos y tradicionales, que apuntaba a alternar la presidencia y distribuir milimétricamente la burocracia. Por esto, Arzuaga se encontraba en tierra de nadie en lo político y cinematográfico. Este artículo muestra cómo Arzuaga presenta la ausencia de conciencia política y social en aquellos que son explotados por el desarrollismo en el país, y cómo esto es expresado estéticamente en la realización de sus obras.

Palabras clave

cine colombiano; José María Arzuaga; pueblo; cine y política

Abstract

This article analyzes the way the first two films by Spanish director José María Arzuaga, filmed in Colombia in 1960 decade, build a very particular view of the Colombian social reality. Arzuaga filmed these works between two years, which have been considered as 'openings' or 'closings' in cinematographic tendencies in Colombia: 1961 is considered as the closing of the renewal of Colombian films at the middle of the century; 1966 has been understood as the beginning of the rupture caused by the explicitly militant cinematography. Furthermore, the director arrived in Colombia in the year 1960, at the first stage of the Frente Nacional (1958-1974), an alliance between the liberal and the conservative parties, the most powerful and traditional ones, that pointed to alternate the presidency and meticulously distribute the bureaucracy. As a result, Arzuaga was in 'no man's land' politically and cinematographically. This article shows how Arzuaga indicates the absence of political and social consciousness in those who are exploited by the 'desarrollismo' in the country, and how this is expressed aesthetically in the realization of his works.

Keywords

Colombian cinema; José María Arzuaga; people; film and politics

Resumo

Este artigo analisará a maneira como os dois primeiros filmes do diretor espanhol José María Arzuaga, rodados na Colômbia na década de 1960, constroem uma perspectiva muito particular sobre a realidade social colombiana. Arzuaga filmou essas obras no período entre dois anos, que foram consideradas 'aberturas' ou 'encerramentos' nas tendências cinematográficas da Colômbia: 1961 é considerado o encerramento da renovação do cinema colombiano em meados do século; O ano de 1966 tem sido entendido como o começo da ruptura provocada pela cinematografia explicitamente militante. Além disso, o diretor chegou à Colômbia em 1960, na primeira fase do Frente Nacional (1958-1974), aliança entre os partidos liberais e conservadores, os mais poderosos e tradicionais, que visava alternar a presidência e distribuir milimetricamente a burocracia. Por esta razão, Arzuaga encontrou-se em "terra de ninguém" política e cinematograficamente. Este artigo mostra como Arzuaga indica a ausência de consciência política e social daqueles que são explorados pelo 'desenvolvimentismo' no país, e como isso se expressa esteticamente na realização de suas obras.

Palavras-chave

cinema colombiano; José Maria Arzuaga; povo; cinema e política

Introducción

La producción cinematográfica colombiana se caracterizó durante el siglo xx por ser esporádica. A mediados de ese siglo se produjo una relativa renovación temática y estilística, aunque la producción no aumentó sustancialmente. Esta renovación fue impulsada por películas como *La langosta azul* (1954) de Álvaro Cepeda Samudio, Gabriel García Márquez, Enrique Grau y Luis Vicens; *La gran obsesión* (1955) de Guillermo Ribón Alba; *El milagro de la sal* (1958) de Luis Moya; *Esta fue mi vereda* (1960) de Gonzalo Canal Ramírez, y *Chambú* (1961) de Alejandro Kerk. Hernando Martínez Pardo, en su historia canónica del cine colombiano, planteó que estas películas se alejaban del cine que predominaba en el país, al cual denominó “folclórico-paisajístico”, al presentar una realidad distinta a la oficial; no obstante, se trataba de un esfuerzo incipiente que a su juicio debía ser profundizado en dos direcciones: 1) la reflexión sobre la “función social real” del cine en Colombia y 2) su desarrollo como “lenguaje artístico” (1978, p. 235). El director español José María Arzuaga (1930-1987) fue, probablemente, quien más aportó al desarrollo de un lenguaje cinematográfico en ambas direcciones.

Nacido en Madrid, Arzuaga adelantó estudios, sin llegar a graduarse, en el Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas de su ciudad natal y llegó a Colombia en 1960. Al año siguiente dirigiría *Raíces de piedra*, película que solo pudo ser estrenada en 1963 luego de la supresión de varias escenas. En 1966 terminó su segundo largometraje *Pasado el meridiano*, el cual también fue censurado y no tuvo un estreno comercial, aunque fue visto en festivales y muestras. En 1969 rodó la película inconclusa *El cruce* y en 1978 estrenó *Pasos en la niebla*, película con una vocación comercial mucho más marcada, aunque no contó con el favor del público. A la par realizó numerosos cortometrajes por encargo, de los cuales el más destacable es *Rhapsody in blue – Rhapsody in Bogotá* (1963), conocido también como *Rapsodia en Bogotá*.

La crítica de la época coincidió en resaltar las evidentes deficiencias técnicas de los dos

primeros largometrajes de este director, al tiempo que valoró positivamente la construcción de los personajes y del espacio filmico. Tres artículos del primer número de la revista *Ojo al Cine*, publicados en 1974, hacen evidente que para el sector progresista de la crítica, tanto *Raíces de piedra* como *Pasado el meridiano* trazaban caminos por los cuales podían y debían transitar los filmes colombianos posteriores, no tanto por los resultados —condicionados por las deficiencias mencionadas—, sino por el esfuerzo de realizar un cine de autor comprometido con la realidad colombiana (C. Álvarez, 1989, p. 31; Caicedo, 1974; Caicedo y Ospina, 1974; Mayolo y Arbeláez, 1974). A pesar de estas y otras opiniones positivas publicadas a finales de la década de 1960 y comienzos de siguiente por personas que ya habían dirigido sus primeras películas como Luis Ospina, Carlos Mayolo o Carlos Álvarez, el trabajo de Arzuaga tuvo poca continuidad. Su siguiente largometraje fue estrenado once años después de *Pasado el meridiano* y el cine colombiano tomó varias vías, de las cuales ninguna estuvo directamente relacionada con su legado, a excepción de *Rodrigo D. No futuro*, película a través de la cual Víctor Gaviria rinde un homenaje a *Pasado el meridiano* (Suárez, 2009, p. 145) y desarrolla los postulados que había planteado en un escrito programático del cual fue coautor, y en el cual se reivindicaba también el cine de Arzuaga (Álvarez y Gaviria, 1982).

A partir de estas consideraciones sobre su obra, es posible plantear la dimensión política de sus películas. En este sentido, la posición de Arzuaga fue bastante particular y él mismo afirmó que la expresión de su punto de vista personal era *per se* una actitud política, pero que esta actitud era muy distinta del “cine político” de realizadores como Carlos Álvarez, Alberto Mejía, Diego León Giraldo o Gabriela Samper (Rubiano *et al.*, 1982). Consideramos que la singular posición del cine de Arzuaga se debe a la confluencia de tres factores: 1) el carácter autoral de su obra; 2) su condición de extranjero y su edad, lo que no le impidió establecer relaciones con otros cineastas, pero sí marcó una distancia con los jóvenes que estaban comenzando

a trabajar en el ámbito cinematográfico colombiano de las décadas de 1960 y 1970, y que en su gran mayoría eran 10 o 15 años menores que él, y 3) el momento de recomposición sociopolítica y cultural en que fueron rodadas *Raíces de piedra* y *Pasado el meridiano*, punto sobre el que es necesario detenerse antes de comenzar el análisis de ambas películas. Trabajaremos sobre los puntos 1 y 3 en este artículo.

Arzuaga filmó sus dos primeros largos entre dos años que han sido considerados hitos de cierre o de inicio de nuevas tendencias cinematográficas en Colombia: 1961 se concibe como el cierre de la renovación del cine colombiano de mediados de siglo, como se mencionó anteriormente (Martínez, 1978); 1966 ha sido catalogado como el inicio de la ruptura propiciada por el cine explícitamente militante (Becerra, 2016). A esto se suma que el director español llegó al país en 1960, a comienzos del Frente Nacional (1958-1974), una alianza entre los partidos liberal y conservador, los dos más poderosos y tradicionales, la cual tenía como fin la alternancia en la presidencia de la república y la milimétrica repartición burocrática. El Frente Nacional se había forjado como un intento de estabilizar al país luego de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) y de La Violencia, periodo de conflicto armado no declarado oficialmente entre ambos partidos que produjo centenares de miles de muertos y que, si bien comenzó años antes, creció en extensión e intensidad luego del asesinato en las calles de Bogotá del líder populista liberal Jorge Eliécer Gaitán en 1948. Esto hizo que Arzuaga quedara en tierra de nadie tanto en el ámbito cinematográfico como en el político. En el primero, confesó que llegó esperanzado por la supuesta facilidad que había en Colombia para hacer cine, pero pronto se desengañó y se encontró, en sus palabras, “fabricando basura comercial” para ganarse la vida (Caicedo y Ospina, 1974, p. 57). En el campo político, su salida de la España franquista lo llevó a un país tanto o más rígido que el que abandonaba; un país que atravesaba además un periodo de recomposición hegemónica por parte de una alianza interpartidista de élites, luego de la relativa pacificación de las guerrillas liberales y de los agentes paraestatales

conservadores, y del fin de las amenazas populistas a través del asesinato de Gaitán y del destierro de Rojas Pinilla. Esta hegemonía empezará a ser cuestionada por los movimientos estudiantiles, obreros, campesinos y armados contrahegemónicos que irán surgiendo o consolidándose durante el segundo lustro de la década de 1960 y que confluirán en el cine marginal de Carlos Álvarez y Julia de Álvarez, Marta Rodríguez y Jorge Silva, entre otros.

A continuación, examinaremos sus dos primeros largometrajes *Raíces de piedra* y *Pasado el meridiano* porque dan cuenta de una perspectiva singular sobre los procesos políticos del país y de la manera en que se asumieron desde el cine. Esto se manifiesta en una creciente despolitización de los personajes que, de forma paradójica, expresa una potencialidad política al hacer visible la ausencia del pueblo; a esto se suma una reflexión sobre la historia de Bogotá y Colombia en particular, y sobre el ser humano moderno en general. Así mismo, recogeremos el concepto de imagen-tiempo de Gilles Deleuze para explicar algunas características de los filmes, siempre relacionando y matizando lo sugerido por el francés con las especificidades históricas de las películas.

Raíces de piedra

Como ya se ha comentado, *Raíces de piedra* fue rodada en 1961, aunque solo pudo ser estrenada en diversos festivales en 1963. La película fue filmada en 35 milímetros en blanco y negro. José María Arzuaga, además de director, fue montajista y coguionista al lado de Julio Roberto Peña, quien a su vez se desempeñó como productor y principal promotor del proyecto. De acuerdo con Caicedo (1974), la versión original tenía una duración de 100 minutos, pero para lograr pasar el filtro de la censura se redujo a 79 minutos. El filme narra unos pocos días en la vida de dos hombres: Clemente, un honrado obrero de la construcción, y Firulais, un ladronzuelo, quienes viven en el mismo barrio marginal de Bogotá. La narración se desarrolla a través de los trayectos de estos dos personajes, que se encuentran en raras ocasiones, pero cuyas vidas se entrelazan. La estructura está compuesta de

tres partes claramente definidas: en la primera, se presentan a los dos personajes principales a través de un montaje alterno; la segunda, se concentra en Clemente y su enfermedad; el segmento final se ocupa de Firulais y sus intentos por conseguir los medicamentos para su vecino.

Raíces de piedra es, en términos generales, una película de recorridos: observamos el trayecto de los obreros desde los chircales (lugares de extracción de arcilla para la construcción) hasta la ciudad, el de Firulais buscando sus víctimas, el de Clemente tratando de emplearse, el de una mujer recorriendo el chircal en pos de quien lea el periódico para ella, al ladronzuelo de vuelta en la ciudad y luego tras nuevas víctimas en solidaridad con el obrero. La película retrata a los habitantes de los chircales recorriendo la distancia entre sus hogares y la ciudad, y luego paseándose por diferentes motivos entre sus calles. Los recorridos dentro del chircal son mucho menos numerosos y vistosos, en el sentido de que la descripción de sus espacios no es tan trabajada como la de la ciudad. Sin embargo, el énfasis en las labores de la construcción de los ladrillos es notable, y sería de alguna manera el contrapeso que hace la película frente a la nutrida cantidad de imágenes del espacio urbano: mientras que de Bogotá nos muestra sus calles, su arquitectura en construcción, de los chircales nos ofrece la descripción de las labores que se llevan a cabo allí. Cabe anotar, como lo señala Mauricio Durán (2006), que el tema de la película es precisamente la relación entre una ciudad en construcción —Bogotá— y quienes dan su vida y su cordura construyéndola —los residentes de los chircales—, con la profunda contradicción de que ellos nunca podrán habitarla.

Los primeros planos de *Raíces de piedra* muestran el viaje de Clemente en un camión, desde las afueras de Bogotá hasta sus zonas consolidadas que están en pleno auge de la construcción. En este recorrido pasa por un estadio; allí se encuentra Firulais, quien se esconde en un baño para revisar una billetera que ha robado. Luego se mostrará de nuevo a Clemente trabajando como obrero de construcción. La contraposición entre las actividades ilícitas de

uno y la laboriosidad de otro se repetirá luego, pero, antes de esto la contraposición se transforma en un conflicto directo, cuando los dos hombres lleguen al barrio en que viven, más exactamente a un establecimiento nocturno, en el cual Clemente encuentra a su hija bailando con Firulais, quien le ha regalado una pulsera:

—CLEMENTE: Deje tranquila a m'hija quiere, soy pobre pero honrao.

—FIRULAIS: Está bien, está bien, cuídese hermano, no trabaje tanto. Descanse como yo.

—C: ¿Como usted? No faltaba más. Le digo que soy un hombre honrao.

—F: Honrao, siga siendo honrao pue, ¿quién se lo impide? Siga siendo esclavo del barro, siga así hasta que se muera como un burro viejo.

—C: ¿Y a usted qué le importa? (9 min 32 s)

De esta forma, *Raíces de piedra* presenta y contrapone a los personajes principales en sus primeros diez minutos. Muestra, así, una especie de contradicción arquetípica en los habitantes de los chircales: el honrado trabajador y el pillo de poca monta, el disciplinado y el delincuente, y, si se quiere usar una terminología marxista, el obrero sin conciencia de clase y el lumpenproletario. Como se verá, la película muestra la transformación de esta relación de opuestos que se da a través de los recorridos de los personajes por la ciudad y sus espacios. La frase de Firulais “hasta que se muera como un burro viejo” —que se convierte en una predicción y que el ladronzuelo pronuncia como burla— puede ser la que posteriormente activa el vuelco en su actitud, al ver el declive de la salud mental y física del trabajador, y tal vez recordar la respuesta de este: “¿y a usted qué le importa?”

Clemente es despedido de su trabajo porque “no sirve para nada”, y empieza su trasegar por diferentes espacios de la ciudad, en busca de una nueva oportunidad para laborar. La ciudad es presentada a través de los ojos del desempleado de la construcción: los planos de las fachadas, los edificios y las obras en la

ciudad se alternan, a través de fundidos, con imágenes de Clemente caminando incansablemente, como indicando que lo que él ve, lo ve el espectador de la película: el personaje se convierte en espectador del espacio urbano. Cabe acá destacar los planos de la ciudad vista a través de los escombros u obras apenas empezadas —no se alcanza a discernir—, enfatizando así en el hecho de que Bogotá se encontraba, en los años en que fue rodada la película, a medio camino de una renovación urbanística que se había planteado como reconstrucción de los destrozos ocurridos en el levantamiento popular del 9 de abril de 1948, consecuencia del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, conocido como El Bogotazo:

Las consecuencias fueron múltiples. Se aprovecharon los destrozos para eliminar el tranvía y fomentar el transporte automotor. Las demoliciones no se hicieron esperar. En lo urbano se propusieron nuevos modos de manejo inmobiliario y de transformación física del centro histórico. El 9 de abril abrió la puerta a una avalancha de renovación urbana, predio a predio, que perduró durante varios años. (Saldarriaga, 2006, p. 261)

Como se verá, este es un dato muy importante para tener en cuenta, puesto que el asesinato de Gaitán y, en menor medida, la salida del país de Rojas Pinilla, sumadas a las políticas del Frente Nacional, dejarían en una especie de orfandad política precisamente a quienes nutrían el incremento poblacional de Bogotá: “Además, a partir del Frente Nacional, el clientelismo no solo fragmentaba la política por abajo, sino que la despojaba de referencias partidistas” (Palacios, 2012, p. 34). Es decir, el asesinato de Gaitán y sus consecuencias, al mismo tiempo, provocarían el cambio urbanístico de la ciudad y la despolitización de buena parte de sus habitantes: los dos temas de *Raíces de piedra*. Si bien se ha dicho en diferentes lugares que el asesinato de Gaitán exacerbó la violencia bipartidista, esto no quiere decir necesariamente que se haya incrementado la organización partidista o la movilización social. Por el contrario, con La Violencia y el Frente Nacional, algunos autores afirman que los movimientos sociales y la organización popular se

debilitaron sensiblemente, debido a la cooptación de la pasión política por parte de los partidos y las estrategias despolitizadoras del Frente Nacional (Sánchez, 1990). También a esto se sumaría, después de 1958, la creciente desconfianza en los partidos y en los órganos de representación política (Pizarro, 2015, p. 34).

De regreso a la representación fílmica de Bogotá, otros planos notables de la ciudad son aquellos que se hacen desde la parte alta de un edificio. En un principio parecen ser planos más o menos subjetivos de la ciudad desde la mirada de Clemente: una ciudad inmensa que se le abre a la contemplación, pero le cierra toda posibilidad de desarrollo personal. Sin embargo, el último plano parece desprenderse de la subjetividad y dar una mirada más objetiva: por la posición de la cámara, la mirada que se da sobre la ciudad es imposible para un testigo humano, pero al estar editada en yuxtaposición con la mirada de Clemente, da la impresión de objetivar su punto de vista sobre Bogotá: la *verdadera* ciudad es la que aparece frente a los ojos del trabajador desempleado, la del habitante marginal:

La extensión alarmante de los asentamientos [de masas campesinas inmigrantes] construidos entre 1950 y 1970 y su visibilidad en el paisaje urbano atrajeron la atención de los políticos y los investigadores sociales [...] Con inmigrantes y gaminos, profesionales modernos y mujeres trabajadoras, las imágenes tradicionales de la ciudadanía bogotana comenzaron a diluirse después de 1950. (Saldarriaga, 2006, p. 266)

La mirada de Clemente sobre la ciudad es precisamente la mirada de estas masas de nuevos habitantes de la ciudad. Eso en cuanto a la historia de Clemente. A Firulais también lo vemos recorriendo las calles bogotanas, pero en una búsqueda bien diferente: está a la caza de carteras y billeteras ajenas también para conseguir el pan (y la cerveza y la prostituta y el rato de billar) de cada día. Es interesante notar acá que si Clemente se convierte en espectador de la ciudad mientras la recorre, es decir, es él quien observa, con Firulais ocurre algo distinto: él no contempla la

ciudad, sino que es contemplado por la cámara. El plano de Firulais huyendo victorioso después de hacerse con una cartera femenina no es, por supuesto, un plano que nos muestre su mirada de la propia situación, sino una mirada externa, que deja ver cómo el ladrón se funde y se confunde con los innumerables habitantes de la ciudad. Así, si Clemente es caracterizado como alguien capaz de una contemplación emotiva, que de alguna manera expresa su precaria situación personal, el otro personaje se construye sin esa profundidad en el sentir. Es la misma contraposición que aparece en la discusión previa entre los dos: Clemente encarna una opción emotiva y compleja, mientras Firulais una sencilla y hedonista. Finalmente, se podría decir que los planos de contemplación de Bogotá desde los ojos de Clemente, aunque nos muestran calles, edificios, obras, son lentes que permiten visualizar el interior del personaje de una manera indefinida: son planos de Bogotá que representan de manera difusa su emocionalidad. En cambio, la emocionalidad de Firulais es presentada predominantemente por sus propias características externas: gestos, actitudes, palabras.

En estos primeros recorridos —el de Firulais y el de Clemente— se nos presenta, entonces, una fractura entre los mismos habitantes de los chircales. Su condición de fragmentación y de precariedad se ratifica con el pequeño recorrido que hace una mujer en busca de quien pueda leerle un periódico, en donde aparece la información sobre el futuro del chircal: en esos terrenos se construirá una urbanización, según dicen los topógrafos que le entregaron el periódico. Ellos, invocando el progreso, se muestran indiferentes frente a su angustia al intuir que será desalojada de su rancho, y que este será destruido. Los vecinos consultados resultan ser analfabetos, con excepción de Clemente, que al leer prefiere guardar silencio, confirmando así las terribles intuiciones de la mujer. No hay ningún indicio de una posible organización para oponerse al despojo, ni siquiera la opción de enterarse a través de los medios masivos de comunicación de lo que le sucederá a sus hogares. Clemente, que es quien podría transmitir esa información, prefiere guardársela, en un gesto de

profundo pesimismo y resignación. Como plantea Simón Puerta (2015), el progreso aparece acá como un proyecto fallido, que excluye a quienes lo hacen posible. Y estos aparecen inermes e incapaces de hacerle frente. Cabe destacar que no hay asomo de ningún tipo de pasión política en los habitantes de los chircales, siendo esto un síntoma más del abandono en que se encuentran.

Luego, en su nuevo trabajo, Clemente tiene un episodio de agotamiento, y es enviado de vuelta a su casa, mientras Firulais está de juerga en un billar. Empieza un nuevo recorrido del trabajador, ahora en crisis psicológica y física: después de caminar entre mareado y perdido hacia su hogar, Clemente tiene un ataque y cae al piso en medio de alaridos y aparentes convulsiones. Esta escena es de las más significativas de la película, no solo porque marca el inicio de la segunda parte, el nudo narrativo, sino por su misma realización, y la manera en que se relaciona con el resto del filme. Al tener el ataque se nos muestran algunos planos subjetivos de los edificios que rodean al personaje, con violentos contrapicados y edición rápida, que logran transmitir cierta angustia y alteración en las percepciones de Clemente. A continuación, vemos un plano fijo y largo del personaje en el piso teniendo su crisis a través de un vidrio: la cámara se sitúa —de manera oculta— en el interior de un local de una agencia de viajes —se alcanza a ver un avión de estantería—, y la situación es algo así como un experimento social, puesto que se registra la reacción real de los viandantes de la ciudad, que no se saben filmados, en su indiferencia o incredulidad frente al estado del personaje. Así, mientras los planos en contrapicado de la ciudad son los más subjetivos de la película, la situación de la crisis registra la reacción de los habitantes reales de Bogotá. Nuevamente acá aparecen muy relacionadas a través de la edición los planos que expresan la mirada personal y emotiva del trabajador, y las que tienen una intención más objetiva o documental.

Después de esta secuencia, volvemos al chircal. Vemos el proceso de fabricación de los ladrillos, y fragmentos de lo que podría ser la vida cotidiana

de la comunidad. Decíamos que con la crisis de Clemente comienza la segunda parte de la película por cuanto muestra el conflicto central del argumento: su enfermedad. Así, junto con el plano de cámara oculta que registra la reacción de los transeúntes, tenemos también una secuencia en donde se presenta de nuevo el barrio y las duras condiciones de vida de sus pobladores, por medio de una serie de planos generales de carácter descriptivo y, se podría decir, de intenciones casi documentales. Cabe rescatar que la construcción artesanal de ladrillos será luego también objeto fílmico privilegiado en *Chircales* (1971) de Marta Rodríguez y Jorge Silva. La segunda parte del filme comienza, entonces, con planos y secuencias que buscan dar una imagen menos ficcional de los habitantes de Bogotá y de los chircales.

En la primera parte observábamos el quiebre de los lazos comunitarios en el chircal. En la segunda, por el contrario, el énfasis recae en las formas de solidaridad que aparecen entre sus habitantes. La preocupación de los vecinos por el estado del trabajador es una de las muestras de la mutua colaboración, y se expresa en concreto con el intento de curarlo dejándolo toda la noche a la intemperie, según dictan las creencias populares. Pero la señal de solidaridad comunitaria que hace parte central del argumento es la que da Firulais, al decidir hacerse cargo de la búsqueda del dinero para las medicinas de Clemente, después de que este se lanzara, en medio de su desvarío, desde un acantilado, quedando mal herido. Es de notar que antes de caer, el agobiado trabajador sueña con construir un palacio en donde solo vivirían él y su hija: una casa propia para ellos, los constructores de ajenas ciudades. Es curioso pensar que, por un lado, cuando el trabajador expresa su anhelo de hacer propio lo que él mismo construye, en la película se expresa como delirio. Por otro, llama la atención que esa declaración sea la que marque el declive final de la locura, y que sea entonces cuando la solidaridad de la comunidad pueda expresarse más directamente, por lo menos en términos argumentales. Es decir que la idea de tener una residencia propia solo aparece en el pensamiento y el sentir

del trabajador cuando ha perdido la cordura: es un imposible, que se relaciona con la creación de lazos de solidaridad. El palacio que imagina Clemente para su familia es precisamente la Bogotá soñada, la Bogotá inexistente: un lugar para los excluidos. Y cuando esta idea cobra la salud del trabajador, surge la solidaridad.

Este ensueño, esta utopía, puede entenderse, en parte, desde una mirada marxista clásica: el deseo del trabajador de recuperar para sí mismo el producto de su trabajo, expropiado por los dueños de los medios de producción. Sin embargo, el delirio de Clemente no plantea el deseo de hacer propios tales medios, ni de reformar las relaciones sociales de producción, es decir no es revolucionario en sentido estricto, y de hecho parece plantear que tal palacio solo es alcanzable en el cielo o después de la muerte, dejando por fuera la posibilidad de hacer real el deseo de tener un lugar propio. En otros momentos de crisis de Clemente veíamos que se relacionaban las imágenes de Bogotá y su emotividad exacerbada. Es notable que en el estado de delirio en que visualiza la posibilidad, aunque en forma de fantasía, de mejorar su forma de vida a través de la construcción de su propio hogar no exista ningún plano del cielo o de los chircales que Clemente parece observar mientras imagina su palacio: no hay una arquitectura, un lugar o un espacio existentes —es decir: registrables por la cámara— que puedan servir como ventanas o espejos —como lo eran las imágenes de Bogotá— de la subjetividad delirante del trabajador de la construcción que sueña con tener un hogar propio. Los únicos planos posibles son los del propio Clemente en su desvarío, y la de su hija y los vecinos que intentan salvarlo.

Así, los planos de la ciudad estarían cargados con la emotividad de una mirada que ni siquiera sueña con alcanzarla, aun cuando es la mirada de quien la construyó. La imagen objetiva de Bogotá es en realidad la del objeto enajenado a quien realmente pertenece, según el marxismo clásico: al trabajador. Bogotá nos es mostrada como un fetiche, por cuanto aparece ante nosotros a través de la mirada del trabajador que no reconoce en ella el producto

de su propia labor. La subjetividad de Clemente es construida y definida a través de las imágenes de lo que, al mismo tiempo, construye y le es ajeno: Bogotá. En este sentido, también se hace necesario notar que durante la parte de la película que se desarrolla en el chircal, no existe en ningún momento la edición a través de la cual se les da carga emocional a los planos de lugares, arquitecturas o paisajes. Al contrario, como se mencionaba, se registran estas escenas a través de métodos que recuerdan el género documental. No hay, pues, construcción de emotividades a través de imágenes del chircal como espacio. Los personajes son contruidos en este segmento a través de las relaciones de solidaridad que mantienen entre ellos.

Así empieza la tercera y última parte de la película. Firulais emprende, en un gesto solidario, un nuevo recorrido hacia la ciudad para buscar el dinero. Dos planos singulares muestran la transformación que vive Firulais: cuando Clemente al verlo empeora y la comunidad lo insta a irse, el rostro de Firulais palidece y se ve pensativo, como lamentado su poca aceptación entre sus vecinos, o tal vez recordando sus malas relaciones con el enfermo y su frase “¿y a usted qué le importa?”. También, cuando toma la prescripción de las medicinas para ir a conseguirlas. La búsqueda del dinero acentúa uno de los aspectos más interesantes de la película, que hemos mencionado: la exploración de la ciudad a través de planos de diferente escala y de diversas angulaciones y posiciones de cámara, lo cual no era común en la cinematografía colombiana de la época. El periplo de Firulais le permite al espectador recorrer una Bogotá real filmada de una forma casi documental, como han resaltado diversos autores (Álvarez y Gaviria, 1982; Durán, 2006; Martínez, 1978). Pero Arzuaga filma la Bogotá de la modernización desde los habitantes que son excluidos, desde sus heridas y cicatrices (Puerta, 2015). Hay que notar que en este segmento tales imágenes ahora corresponden a la travesía de Firulais, y que no funcionan ya como constructoras de la emotividad de este personaje, como lo hacían con Clemente. Firulais no contempla la ciudad, y los planos de ella no hacen parte de la mirada de ningún personaje.

Si Deleuze (2005a) propuso que la emergencia de una nueva imagen cinematográfica estaba relacionada con la crisis del sueño americano, en el cine colombiano se podría plantear que lo está con la crisis del modelo modernizador y desarrollista, la que se va tornando visible desde comienzos de la década de 1960. Para Puerta (2015), *Raíces de piedra* será una de las primeras películas en las cuales la narrativa de una nación que se dirige hacia la modernidad es cuestionada y aparece el personaje del mártir, signado por su no contemporaneidad con el tiempo del progreso. Esta nueva imagen de la que hablamos no es otra que la imagen-tiempo, caracterizada por “la situación dispersiva, los vínculos deliberadamente débiles, la forma-vagabundeo, la toma de conciencia de los tópicos, la denuncia del complot” (Deleuze, 2005a, p. 292). Si bien, en mayor o menor medida, *Raíces de piedra* cumple estas cinco características, será la *forma-vagabundeo* la más destacada, ya que está presente en varios momentos del metraje: los recorridos de los personajes.

La escena más significativa de este recorrido es cuando el ladronzuelo entra en un edificio y le comenta a quien sería el gerente de la empresa que funciona allí que uno de los trabajadores que construyeron el edificio se encuentra enfermo y necesita medicina. El “doctor” le responde que él no tiene nada que ver con aquellos constructores. Es, finalmente, la manera de hacer explícito el conflicto social que subyace en toda la película: los que gozan de Bogotá se sienten completamente ajenos al destino de quienes la reconstruyeron. Sin embargo, cabe indicar acá que, a pesar de cierta conciencia sobre el panorama social por parte de Firulais al haber ido a reclamar a los dueños de las edificaciones, no hay claridad sobre el conflicto que ello conlleva. Así, ninguno de los dos personajes principales de la película adquiere una conciencia profunda de lo que les sucede como habitantes de los chircales. Ambos intuyen que hay una contradicción tácita, pero ninguno actúa o reflexiona sobre cómo revertir o cambiar tal situación.

La película, a través de su presentación de personajes despolitizados —en el sentido de que

se encuentran sin identidad partidaria y sin lazos sociales para resistir los embates del desarrollismo del Frente Nacional—, muestra de manera crítica las consecuencias de la desigualdad social en Colombia y la potencia de la solidaridad entre los habitantes más vulnerables. Finalmente, cuando el ladrón regresa al barrio, se encuentra con la procesión que acompaña a Clemente a su tumba. Así, y a pesar de cierto hiperquinetismo de la película, que corresponde a la forma-vagabundeo, esta no concreta en una acción, si por tal entendemos aquellos actos que logran transformar las situaciones. La inacción política de los personajes está vinculada a que la situación que observan, y en la que se hallan inmersos, los excede, y no son capaces de emprender ninguna acción, como se esperaría de la imagen-tiempo planteada por el autor francés.

En *Raíces de piedra*, el pueblo¹ está presente, pero se trata de una presencia subordinada e impotente ante el impulso del desarrollo que hace que todo lo sólido se desvanezca en el aire: la transformación urbanística de Bogotá y la reconstrucción política de los partidos tradicionales después del Bogotazo. La impotencia del pueblo se expresa en la impotencia del mártir, Clemente, y en la del antihéroe popular, Firulais. Esto se acentuará en el segundo largometraje de José María Arzuaga, en el cual ya el pueblo desaparece del campo cinematográfico y el antihéroe y el mártir se fusionan en un solo personaje: un hombre sin atributos.

Pasado el meridiano

El segundo largometraje argumental de Arzuaga fue filmado en blanco y negro y 16 milímetros en el año de 1966. Arzuaga fue también el responsable del guion y el montaje, y fue coproductor junto con Juan Martín B. La película fue rodada durante los fines de

semana dados los compromisos laborales y personales del equipo técnico (Mayolo y Arbeláez, 1974) y fue planeada sin la intención de sincronizar sonido e imagen. Esto hizo que los actores no tuvieran diálogos preestablecidos, los cuales fueron escritos para el doblaje, caracterizado por la homogeneidad de su entonación y por la falta de sincronía con los labios de los actores, que durante el rodaje hablaban lo que se les viniera a la cabeza, tal como lo indica Andrés Caicedo (1974). Las imperfecciones técnicas impiden la transparencia del relato y dan forma a una película antiespectacular, en una especie de distanciamiento brechtiano involuntario. Para Caicedo (1974), el método de Arzuaga es la negación de cualquier método, aunque esto no excluye la cuidadosa selección de los actores no profesionales que condensan tipos sociales, más exactamente al hombre subdesarrollado y a su mujer favorita, de voluptuosidad obesa. La afortunada selección de los actores, sumada a la construcción dramática, ha hecho que los personajes de Augusto y Nuri sean elogiados por autores como Carlos Álvarez (1989) y Andrés Caicedo (1974).

La película relata la historia de Augusto, un modesto ascensorista de una agencia de publicidad, retratado el día en que se entera de la muerte de su madre y debe pedirle permiso a su jefe para asistir a su entierro en un pueblo cercano. Lo que sería un simple trámite se torna una empresa casi imposible. El relato transcurre en aproximadamente día y medio y está fuertemente focalizado en el personaje protagónico, salvo dos breves escenas que muestran el velorio y entierro, las cuales no suman un minuto. Además, se narra la efímera relación amorosa de Augusto y Nuri a través de tres analepsis. A pesar de su carácter desprolijo en ocasiones, intensamente personal en otras, la película presenta una estructura clásica con tres partes claramente definidas. En la primera escena del segmento inicial, Augusto le informa a la asistente de su jefe que su madre ha muerto y que necesita que este le dé permiso para ausentarse e ir a su pueblo natal donde va a ser enterrada. Esta parte de la película sirve para caracterizar a Augusto y para introducir la primera analepsis que muestra cómo conoce a Nuri en unos baños

1 Diversos autores (Badiou, 2014; Butler, 2014; Khiari, 2014; Laclau, 2005) han señalado que si bien el término *pueblo* es polisémico, remite a un colectivo que surge solo en medio de la oposición abierta o velada a otros grupos que buscan controlarlo, dirigirlo o dominarlo. En ese sentido el pueblo no es una entidad preexistente, sino un grupo que solo toma forma en cuanto se moviliza. En *Raíces de piedra*, la movilización para salvar a Clemente construye un pueblo, pero lo hace de forma paradójica, ya que fracasa en su intento de salvarlo; en este sentido la *potentia* no se transforma en *actus*.

termales. El personaje protagónico es caracterizado como alguien completamente pasivo: no ayuda a un enfermo que convulsiona en los baños, en una visita al sastre acepta como bueno un traje que aún le queda mal y que había mandado a arreglar, y es incapaz de hablar con su jefe o de presionar lo suficiente a la asistente para que le sea otorgado el permiso.

El nudo de la película se desarrolla en torno a la realización de un comercial para un producto alimenticio, que tiene como consumidor objetivo la población más pobre. Este segmento está dividido en tres secuencias: la negociación del jefe de la agencia con el jefe de la empresa que fabrica y vende Alinutrina —el producto a ser publicitado—, el intento fallido de filmar escenas del comercial en un barrio marginal de Bogotá y el regreso a las oficinas de la agencia, donde se muestra lo que se ha filmado y se cierra la negociación al calor de una película erótica que se proyecta para complacer al cliente. Después de esto, por fin Augusto puede salir de su trabajo hacia el funeral de su madre. De alguna manera, *Pasado el meridiano* es una reflexión no solo sobre el mundo de la publicidad, sino también, extrapolando un poco, de la relación entre la representación audiovisual de la realidad y la realidad representada. Esto debido a que esa “realidad” que en la agencia de publicidad se pretende representar es la vida de las clases populares de Bogotá, y en este intento la película desliza reflexiones sobre uno de los géneros más discutidos en Latinoamérica durante la década de los 60: “absoluto género documental” exclama autosatisfecho el director de la agencia al referirse al comercial que había realizado su empresa. Desde comienzos de la década, cineastas como Fernando Birri habían comenzado a expresar el interés en el género documental como forma de denuncia social y política, dado que presentaba la realidad “tal cual es”. Para 1966, cuando se filma *Pasado el meridiano*, el documental empieza a ser entendido como una herramienta política de emancipación (León, 2013; Paránagua, 2003). Sin embargo, la forma en que este tipo de registro es utilizado en la agencia de publicidad es totalmente opuesta a la planteada por

estos cineastas del posteriormente llamado nuevo cine latinoamericano (NCL).²

En el filme de Arzuaga, el género que es entendido como más revolucionario y potente políticamente aparece cooptado y utilizado por intereses mercantiles. Las imágenes de la realidad social que la agencia se interesa en captar no tienen la intención de hacer una denuncia, provocar la indignación del público o apoyar un movimiento social o político, como se proponía desde el NCL. Por el contrario, toda la potencia política de esa “realidad” queda por supuesto anulada por la intención mercantil: la pobreza se convierte en imagen para la venta; en este sentido, se puede pensar esta parte de la película como el antecedente directo de uno de los medimetrajes colombianos más importantes de la segunda mitad del siglo xx: *Agarrando pueblo*, y encontrar en el dueño de la agencia un precursor del documentalista que “agarra pueblo” para venderlo en los festivales internacionales.

El fragmento de la película sobre la publicidad es bastante largo, y parece desconectado de lo que sería el conflicto central de la película: el entierro de la madre de Augusto y el permiso solicitado para asistir. Presenciamos los acontecimientos de la agencia por cuanto el ascensorista es incapaz de interrumpirlos para comunicar sus intereses y necesidades. Puesto que es un personaje pusilánime, tímido, cobarde, esta espera se prolonga bastante. Así, la extensión del fragmento de algún modo ayuda a construir el carácter del personaje. De la misma manera, tanto la proyección del comercial

2 Sobre el nuevo cine latinoamericano, dice Michael Chanan: “Este no fue un movimiento unificado por un conjunto de ideas estéticas en común, ni siquiera un movimiento artístico en el sentido habitual en que el término es utilizado para referir a corrientes dentro de las culturas europeas modernas, las que generalmente se forman alrededor de un modelo estilístico común expresado, a menudo, bajo la forma de un manifiesto, una exposición colectiva o una revista literaria que desempeña el papel de definir, incorporar y excluir. En el caso del Nuevo Cine Latinoamericano hubo manifiestos, pero la única demanda estilística era una proscripción —rechazar el modelo de Hollywood—; la identidad del movimiento fue siempre, principalmente, política. Estaba guiado por un doble imperativo: ser antiimperialista y nacionalista, crear un espacio en la pantalla para un nuevo cine con contenido y raíces locales, para oponerse a la dominación de Hollywood y sus imitadores —películas comerciales del tipo que Solanas y Getino llaman primer cine—” (Chanan, 2014, p. 16).

como la fallida filmación funcionan como parte de la estructura narrativa del filme, ya que muestran la indiferencia del mundo de la publicidad frente a esa realidad social de la que Augusto hace parte: así como las pobres familias utilizadas para el comercial solo son valoradas por su utilidad en la agencia, Augusto solo es tenido en cuenta en cuanto peón y no en relación con sus necesidades como ser humano.

No es entonces gratuito que justamente después de que le prohíben a Augusto continuar mirando el comercial, la secretaria le da el permiso para ir al entierro de su madre. Si hasta entonces el espectador de la película de alguna manera observaba lo que ocurría en la agencia a través de los ojos del trabajador —que está allí porque no puede irse—, cuando vemos que una puerta se cierra en la cara de Augusto, con un significativo cartel que dice “arte”, prohibiéndole seguir observando, la secuencia en la agencia termina y el personaje sale hacia el entierro. Cuando se acaba la posibilidad de observar la falsa representación de la realidad social colombiana, el personaje, y con él los espectadores del filme, pueden por fin acceder a una representación de esa misma realidad que, por contraste, se puede entender como más legítima. Es decir, el viaje de Augusto hacia su pueblo, y lo que ocurre de allí en adelante se puede interpretar como una representación más *verdadera* de la realidad social, ya que se contrapone a la falsedad del género documental utilizado en la agencia de publicidad. Es interesante pensar que en *Pasado el meridiano* se propone implícitamente la ficción como género más adecuado para representar la realidad, en contraposición con los postulados del nuevo cine latinoamericano.

Esto puede estar directamente relacionado con la posición de Arzuaga en el campo fílmico colombiano. Como hemos mencionado, él se consideraba como más marginal aun que aquellos que eran abanderados del propio cine marginal politizado y documental. Además, es importantísimo tener en cuenta que al filmar esta realidad a través de la ficción se nos da una imagen de ese pueblo, que desaparece como colectivo, pero que es encarnado por Augusto, completamente despolitizada, pesi-

mista, indiferente a su propia suerte. Es decir, una construcción opuesta a la que se empezaba a esperar de los cineastas desde posturas más radicales, como los del cine marginal. Así, con este filme Arzuaga quedaba de alguna manera, como se ha dicho, en tierra de nadie: no se podría decir que era cine de autor o “segundo cine” en términos de Pino Solanas y Octavio Getino (1969), por sus características técnicas deficientes y su reflexión sobre las representaciones de la pobreza, pero tampoco era un cine politizado y radical, o “tercer cine”, por cuanto no presentaba una denuncia o una posición política clara, en el sentido de proponer una salida partidista específica o militante, aunque es evidente que la película tiene una mirada crítica de la situación social del país.

En 1966 el panorama político y cultural en Colombia y Latinoamérica es ya bien distinto del que se vivía a comienzos de la década. Después del entusiasmo continental por la Revolución cubana y el apoyo en bloque que recibió de la intelectualidad y de los artistas de la región, para el año en que se filma la película, se empiezan a ver rupturas y distanciamientos frente a la dirigencia revolucionaria, y los debates respecto a la labor del intelectual se han intensificado. En el país, según Marco Palacios (2012), la crisis no solo se vivió en las toldas revolucionarias e izquierdistas, sino también a nivel gubernamental, más precisamente en la legitimidad siempre endeble de las propuestas del Frente Nacional. Así, *Pasado el meridiano* habría sido producida en medio de un profundo sentimiento de derrota o desconcierto político. Si *Raíces de piedra* alcanzaba a insinuar una posible conformación u organización de las poblaciones vulnerables a través de la solidaridad, esto ya no aparece en el *Pasado el meridiano*.

La parte final de la película es, al igual que buena parte de *Raíces de piedra*, un recorrido, o varios, realizados por el personaje: Augusto va de la ciudad a su pueblo, recuerda el paseo por unos edificios en construcción con Nuri, recorre el cementerio en busca de la tumba de su madre, emprende el camino de vuelta hacia la ciudad. Estos recorridos no tienen desenlace o problemática por resolver, no

hay tensión o conflicto: sabemos que Augusto llegará tarde, él es casi totalmente indiferente a la suerte de su amante violada por desconocidos y su resignación, al ser burlado por unos jóvenes a quienes ayudó a empujar un automóvil con la esperanza de que lo llevarán a Bogotá, es notoria. Augusto pasa por los paisajes y lugares con indiferencia, sin dejar huella, sin tener iniciativa alguna. Solo en busca de una relación sexual con Nuri se nota algún tipo de interés de su parte, pero no la suficiente como para que la defienda frente al asalto de los merodeadores. Nuevamente encontramos un personaje que es superado por sus circunstancias, pero en esta ocasión estas no parecen enmarcarse en un conflicto social concreto, como la reconstrucción urbana de Bogotá y el desarrollismo en el filme anterior. Augusto no tiene idea del porqué de su abandono y su apatía, y no parece interesarle saberlo. El personaje no tiene un proceso de transformación o crisis, pues es indiferente a su propia condición: son recorridos puramente visuales para el espectador, pues el personaje no se transforma.

Augusto se presenta como “el hombre que termina por elegir ser un subordinado de cualquier otro” (Caicedo, 1974, p. 54), como la víctima, el cobarde y el amaestrado por un medio ambiente hostil (Martínez, 2006), como el hombre solo (C. Álvarez, 1989). Pero se trata, de nuevo, del hombre colombiano como un mártir del desarrollo desigual, un ser humano que presencia cómo el crecimiento económico representado en la expansión de la ciudad y el imperio de la imagen publicitaria pasa frente a sus ojos sin que se transformen sus posibilidades vitales. Una vez más estamos frente a la nueva imagen postulada por Deleuze:

He aquí que las situaciones ya no se prolongan en acción o reacción, tal como lo exigía la imagen-movimiento. Son puras situaciones ópticas y sonoras en las cuales el personaje no sabe cómo responder, espacios desafectados en los cuales el personaje cesa de experimentar y actuar y entre en fuga, en vagabundeo, en un ir y venir, vagamente indiferente a lo que le sucede, indeciso sobre lo que se debe hacer. Pero ha ganado en videncia lo que había perdido en acción o reacción. (2005b, p. 361)

Pasado el meridiano presenta una sucesión de actos inconclusos: Augusto no consuma el acto sexual con Nuri, no llega al entierro de su madre; en donde Firulais luchaba, Augusto se resigna. Es necesario recordar que tanto Clemente como Firulais son seres plenamente sociales, hacen parte de una comunidad, y aunque esta no logre sus objetivos, ellos poseen vínculos que los oponen pero que también los pueden hacer solidarios. Pero en *Pasado el meridiano* el personaje protagonista está aislado: en su lugar de trabajo, en la ciudad en que vive e incluso en su pueblo natal, en donde no tiene ya a nadie. La ausencia de vínculos sociales, de pueblo, hace imposible la presencia del antihéroe y mucho más del héroe; en su lugar queda un hombre sin atributos, un espectador de sí mismo y de los demás. En este sentido, Arzuaga, a pesar de no realizar una película militante políticamente, construye una mirada crítica de la situación social colombiana mostrando las subjetividades de personajes que representan al pueblo.

Reflexiones finales

Como se ha planteado, los dos primeros largometrajes de Arzuaga están en tierra de nadie en términos políticos y cinematográficos. En el campo político, los movimientos de izquierda tanto armados como civiles están apenas creciendo y articulándose, y el Frente Nacional está en crisis de legitimidad. En el campo cinematográfico, Arzuaga defiende un cine personal, que podría inicialmente ser considerado como “segundo cine”, pero lo hace en un país en donde el carácter casi artesanal de la producción hace imposible producir largometrajes de ficción que tengan una calidad equiparable al cine de autor europeo. No obstante, esta misma situación, la ausencia de una política emancipatoria y contrahegemónica relativamente articulada y la imposibilidad de un cine crítico argumental, hacen que Arzuaga llegue, sin ser plenamente consciente, a un cine político singular, al hacer evidente que el pueblo es justamente lo que falta en las pantallas y en la realidad colombiana de la década de 1960. Recordando de nuevo a Deleuze: “En síntesis, si hubiera un cine

político moderno, sería sobre la base: el pueblo ya no existe, o no existe todavía... 'el pueblo falta'” (2005b, pp. 285-286). Esa ausencia abre la brecha por la cual el pueblo podrá empezar a formarse de manera discontinua, fragmentada y problemática en el cine marginal a finales de esa década y a comienzos de la siguiente, no en vano la mayoría de los cineastas marginales y realistas posteriores reivindicaron a Arzuaga y su construcción de un ser humano que no estaba representado ni filmica ni políticamente por quienes decían representarlo.

Estas características se ven con diferentes matices en cada una de estas dos películas. En *Raíces de piedra*, es claro el contexto urbano tras El Bogotazo, y esto hace que la reflexión histórica y política concreta sea más notoria, incluso cuando no es del todo explícita. De manera un poco más abstracta, pero contundente, en *Pasado el meridiano* podemos encontrar una reflexión sobre el antihéroe colombiano, sobre la falta de motivaciones y lazos sociales del personaje principal, haciendo explícita esa ausencia de pueblo de la que habla Deleuze y que Arzuaga muestra para el contexto político colombiano que observa a mediados de la década de 1960.

Referencias

- Álvarez, C. (1989). *Sobre cine colombiano y latinoamericano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, L. A. y Gaviria, V. M. (1982). Las latas en el fondo del río. El cine colombiano visto desde la provincia. *Cine*, 8, 1-22.
- Badiou, A. (2014). Veinticuatro notas sobre los usos de la palabra “pueblo”. En AA. VV., *¿Qué es un pueblo?* (pp. 9-19). Eterna Cadencia.
- Becerra, S. (2016). Colombia: en torno a Camilo Torres y el movimiento estudiantil. En M. Mestman, *Las rupturas del 68 en el cine de América Latina* (pp. 217-48). Akal.
- Butler, J. (2014). Nosotros, el pueblo. Apuntes sobre la libertad de reunión. En AA. VV., *¿Qué es un pueblo?* (pp. 47-67). Eterna Cadencia.
- Caicedo, A. (1974). Raíces de piedra y Pasado el meridiano. *Ojo al Cine*, 1, 4-73.

- Caicedo, A. y Ospina, L. (1974). Entrevista con José María Arzuaga. *Ojo al Cine*, 1, 56-63.
- Deleuze, G. (2005a). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Durán, M. (2006). Bogotá en la mirada de José María Arzuaga. *Cuadernos de Cine Colombiano*, 8, 40-56.
- Getino, O. y Solanas, F. (1969). Hacia un tercer cine. *Tricontinental*, 13, 120.
- Khiari, S. (2014). El pueblo y el tercer pueblo. En AA. VV., *¿Qué es un pueblo?* (pp. 101-118). Eterna Cadencia.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE.
- León, I. (2013). *El nuevo cine latinoamericano de los años sesenta. Entre el mito político y la modernidad filmica*. Universidad de Lima.
- Martínez, H. (1978). *Historia del cine colombiano*. Ed. América Latina.
- Martínez, H. (2006). José María Arzuaga. *Cuadernos de Cine Colombiano*, 8, 20-39.
- Mayolo, C. y Arbeláez, R. Secuencia crítica del cine colombiano. *Ojo al Cine*, 1, 17-31.
- Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*. FCE.
- Paranaguá, P. A. (2003). Orígenes, evolución y problemas. *Cine documental en América Latina* (pp. 13-78). Cátedra.
- Pizarro, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 1-94).
- Puerta, S. (2015). *Cine y nación. Negociación, construcción y representación identitaria en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Rubiano, J. C., Marroquín, A., Restrepo, M. E. y Arzuaga, J. M. (1982). Reportaje a José María Arzuaga. *Cuadernos de Cine Colombia*, 5, s. p.
- Saldarriaga, A. (2006). *Bogotá Siglo xx: urbanismo, arquitectura y vida urbana*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sánchez, G. (1990). Guerra y política en la sociedad colombiana. *Análisis Político*, 11, 7-33.
- Suárez, J. (2009). *Cinembargo Colombia: ensayos críticos sobre cine y cultura*. Editorial Universidad del Valle.

Ecos literarios en *The metal opera I y II* de Avantasia

Literacy Echoes
in *The Metal Opera I & II*
by Avantasia

Ecos literários
em *The Metal Opera I e II*
de Avantasia

Andrés Felipe Duarte-López* 



Para citar este artículo

Duarte-López, A. F. (2024) Ecos literarios
en *The metal opera I y II* de
Avantasia. *Folios*, (59), 198-211.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-17028>

Artículo recibido
12 • 07 • 2022

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Licenciado en Español y Literatura, Universidad Industrial de Santander, Colombia. Docente de Inglés, Colegio Campestre Goyavier.
Correo electrónico: andres2162530@correo.uis.edu.co

Resumen

El objetivo de este artículo es el reconocimiento de los ecos literarios presentes en los álbumes *The metal opera I* y *II* de la banda alemana Avantasia con el fin de relacionarlos con la idea de una música vinculada a la literatura desde una postura funcional, y no instrumental, generada a partir de la utilización de recursos narrativos además de tópicos literarios que estructuran la historia y constituyen el planteamiento de una crítica liberal a los principios morales y religiosos que regían en los tiempos renacentistas. Este análisis se llevará a cabo a partir de la evolución histórica del género musical que justifica el planteamiento musical del autor, asimismo se trabajarán las nociones de álbum conceptual, ópera y ópera *rock* para determinar las relaciones con la literatura basadas en elementos medievales, religiosos, musicales y literarios. Finalmente, se buscará contribuir con una hipótesis sobre una nueva manera de relacionar la literatura con la música más allá del cambio de formato, visto como una constante en la historia, y que se podría considerar como una nueva manera de contar historias.

Palabras clave

power metal; Avantasia; álbum conceptual; ópera rock; narrativa

Abstract

The aim of this article is the recognition of the literary echoes that are contained in the albums *The metal opera I* and *II* by the German band Avantasia in order to relate them to the idea of a music intertwined with to literature from a functional position, and not instrumental, which is generated from the use of narrative resources, as well as literary topics that structure the history contained in them and constitute an approach to a liberal critique of moral and religious principles that governed in those medieval times. This analysis will be conducted from the historical evolution of the musical genre that justifies the musical approach of the author, also the notions of conceptual album, opera and rock opera will be worked for the determination of the relations with literature based on medieval, religious, musical, and literary elements. Finally, a hypothesis will be contributed about a new way to relate literature with music further than a change of format, seen as a constant through history, and which could be considered as a new way to narrate stories.

Keywords

power metal; Avantasia; conceptual album; rock opera; narrative

Resumo

O objetivo deste artigo é o reconhecimento dos ecos literários que estão contidos nos álbuns *The Metal Opera Pt. I & II* da banda alemã Avantasia, de modo a relacioná-los com a ideia de música ligada à literatura a partir de uma posição funcional, e não instrumental, que é gerada a partir do uso de recursos narrativos, bem como de temas literários que estruturam a história neles contida e que constitui a abordagem de uma crítica liberal aos princípios morais e religiosos que regiam na época medieval. Esta análise será realizada a partir da evolução histórica do gênero musical que justifica a abordagem musical do autor, assim como as noções de álbum conceitual, ópera e ópera *rock* serão trabalhadas para determinar as relações com a literatura baseada em elementos medievais, religiosos, musicais e literários. Por fim, procuraremos contribuir com uma hipótese sobre uma nova forma de relacionar a literatura com a música para além da mudança de formato que se torna parte constante da história e que pode ser considerada uma nova forma de contar histórias.

Palavras-chave

power metal; Avantasia; álbum conceitual; ópera rock; narrativa

Introducción

Como género musical, el *heavy metal* ha sido ligado históricamente con el satanismo, el ocultismo y otras prácticas heréticas que permearon desde la construcción artística y musical hasta el desarrollo estilístico de los artistas que representan el género. Dada la saturación mediática de este tipo de temáticas surgió un planteamiento musical que se opuso a la utilización de estos tópicos usuales en la construcción musical del *heavy metal*. Así, el *power metal* lograría representar una parte de ese aire de cambio que era necesario para el género. Dentro de este subgénero, basado en la idealización de la Edad Media, los caballeros de brillante armadura y los relatos fantásticos, se encuentran *The metal opera I y II*, álbumes que plantean desde su misma concepción una transgresión no solo al subgénero *power metal* sino a la música a la que se encontraba acostumbrado el medio. Los dos muestran una historia ocurrida en 1602, fecha ubicada en el periodo renacentista, y que por ende se relaciona con el inicio de un cambio en el paradigma del pensamiento medieval. Estos cambios metafóricos en el Renacimiento son elementos que reflejan a su vez la transgresión que se percibe en estos álbumes con respecto al subgénero del que hacen parte.

Estas obras musicales, creadas por Avantasia y publicadas entre los años 2001 y 2002, son el objeto de análisis en la presente investigación ya que estas, a partir de su transgresión del subgénero *power metal* al que pertenecen, y a los tópicos que este suele trabajar, plantean una música construida sobre tópicos literarios medievales que se conjugan con las nociones de álbum conceptual y ópera *rock* para plantear ecos literarios materializados en una historia compleja que puede llegar a ser relacionada con la literatura. Avances en este tipo de transgresiones ya habían sido llevadas a cabo por diversos artistas de la escena internacional del *metal*, como Ritchie Blackmore, Yngwie Malmsteen y Walter Giardino que, a su vez, sirvieron de base para la realización de un proyecto como *The metal opera*. Así, en este artículo se espera demostrar que la utilización de herramientas literarias en la narración

musical realizada a lo largo de estos álbumes va más allá de un uso instrumental y logra diferenciar estos productos artísticos de la tradición del *heavy metal* y el *power metal* a partir de una sólida relación con la literatura.

El *heavy metal*: la nueva música del diablo

Resulta usual toparse con el apelativo de “música del diablo” utilizado para referirse a un género musical estridente con ritmos fuertes y rápidos de guitarra, con voces que sobrepasan lo que en la época era considerado tradicional, además de tópicos relacionados con la muerte, la oscuridad y el satanismo. Este género musical es definido por Phillips y Cogan (2009) “como un subgénero del Rock & Roll” que se caracterizaba por estar basado en una música fuerte creada generalmente con guitarras distorsionadas y aceleradas a las cuales les sigue un estilo, moda, cultura, rituales y estilo de vida que responden a una ideología rebelde y revolucionaria. La cultura creada detrás de este género musical se caracteriza por la desidia y el desinterés en lo tradicional, la lucha constante contra los ejercicios del poder y el planteamiento de referentes religiosos para la fundamentación de su crítica social contra del *statu quo*, elementos que son denominados “temas del caos” (*themes of chaos*) por Deena Weinstein (2000, p. 38). Sin embargo, esto no demuestra la razón de su asociación directa con elementos religiosos del cristianismo y el judaísmo, así como referencias al satanismo y el ocultismo. Para dilucidar esta relación resulta necesario seguir sus orígenes más allá del *rock and roll* para arribar al *blues*.

Esta relación musical y temática entre el *heavy metal*, como género derivado del *rock and roll* y el *blues* es fundamentada por Helen Farley (2009), quien menciona que muchos de los elementos que caracterizan al *heavy metal* como género musical se encuentran relacionados con la historia del *blues*. Así, el inconformismo y el espíritu rebelde del *metal* evolucionaron de aquellos cantos creados por los esclavos en las plantaciones de algodón estadounidenses que utilizaban su voz para crear

sonidos y letras de protesta en contra de su esclavitud y para denunciar y desafiar de manera pasiva la irrevocable autoridad de su tiempo. Sin embargo, esta no sería la única similitud que se establece temáticamente con el *blues*. Antes de que el *heavy metal* fuese llamado “música del diablo”, el apelativo le pertenecía al *blues*, el cual se desarrolló en un contexto de difamación. Al tratar en sus letras la realidad social, además de los placeres de la vida y los excesos como ruta de escape a la constante opresión, el *blues* fue difamado por su género hermano, el góspel, que le asignó este apelativo.

La importancia de este apelativo, para el *blues*, y el *metal* por igual, radica en que aquellos músicos afines al *blues* tomaron partido. Así, en vez mitigar la difamación, la alimentaron al escribir sobre tópicos prohibidos como el vudú, sistemas mágicos y espirituales, así como mitologías tradicionales africanas para replicar contra la hipocresía religiosa. De esta manera, músicos como Robert Johnson hicieron uso de esta imagen para fundamentar leyendas al más puro estilo faustiano. La leyenda se basa en un pacto con el diablo a cambio de prodigio musical, fama y fortuna. Estos elementos, que son retomados por el *heavy metal* muchos años después, no han sido ajenos a una multitud de culturas y momentos históricos donde es posible rastrear relaciones entre los virtuosos de un género musical y el diablo. Otros ejemplos también conocidos desde otros ámbitos musicales son Niccolò Paganini en la música del romanticismo e incluso Francisco el Hombre en la música tradicional colombiana.

La legitimación de esta asociación musical fundada en una leyenda faustiana se dio a partir de la imitación que harían seguidores empedernidos y cautivados por las relaciones diabólicas de Johnson. Poco a poco, la influencia del *blues* de Johnson generó innovadores fanáticos que representaron con sus actos el virtuosismo que, ya dentro del conocimiento popular, era atribuido a un pacto con el diablo. Wiederhorn y Turman (2013) proponen que el *heavy metal* nunca tuvo un nacimiento oficial y catalogan todos estos movimientos anteriores, en donde se encontraba Led Zeppelin, Jimmy Hendrix, Rolling Stones, Cream, como *proto heavy metal*.

Sin embargo, la importancia que se le daba a los tópicos relacionados con la religión y el ocultismo eran tratados como convicción representada de manera indirecta en la música producida por estos artistas, también influenciada por el contacto con las creencias de personalidades como Aleister Crowley o Anton LaVey.

Pese a la falta de consenso respecto al punto y grupo de origen del *heavy metal*, los historiadores mencionan que este se dio básicamente en dos momentos diferentes. Por un lado, según Christie (2003) y Wiederhorn y Turman (2013), resulta del nacimiento de Black Sabbath, banda de Birmingham, Inglaterra, que tomó la influencia del *blues* inglés que se gestó desde años anteriores para construir una música basada en temas satánicos. Este grupo desde su juventud desconocía por completo la profundidad del vínculo que existía entre los géneros antes mencionados con el satanismo y el ocultismo. Sin embargo, aprovecharon el auge de las películas de terror a finales de los años sesenta para llevar un paso más allá su música al utilizar la teatralidad satánica como una estrategia de *marketing* que dejaría establecido el vínculo entre las creencias y la música que se producía. Por otro lado, según Farley (2009), el nacimiento de Deep Purple, banda de Hertford, Inglaterra, marcó la inclusión de otro de los estereotipos más fuertes del género que también se puede rastrear hasta Johnson. Con la incorporación de Ritchie Blackmore a la banda, quien tenía profundos conocimientos de ocultismo y cierto tipo de relaciones con esta cultura, Deep Purple incursionó en la imagen del prodigio que vendió su alma a Satanás a cambio de virtuosismo con la inclusión de melodías clásicas ejecutadas principalmente en la guitarra y que llevaría a la generación de la rama neoclásica del *heavy metal*.

Teniendo en cuenta una descripción más clara del estilo que se gestaba con el nacimiento de estas bandas, Wiederhorn y Turman mencionan que el componente más importante de la música de Black Sabbath era:

Built on a foundation of dense, simple power chords, tempos that veered from sludgy to fleet

*footed, blues-based solos fierier than anything [...] Sabbath was immediately loathed by critics. The band attacked with previously unheard aggression and ferocity with lyrics about death, darkness, and the devil.*¹ (2013, p. 13)

Así, bastaría con escuchar en profundidad la canción de apertura de su primer álbum para notar todos estos elementos. La atmósfera es creada por una musicalidad densa protagonizada por el “Diabulus in Musica” o “Tritono”² y acompañada de los siguientes versos:

*Big black shape with eyes of fire
Telling people their desire
Satan sitting there he's smiling
Watches those flames get higher and higher
Oh, no, no, please God help me*
(Black Sabbath, 1970)

Esto no sería diferente desde la perspectiva de Deep Purple que, desde su primer álbum, establece una conexión con estos tópicos con su canción *The mule*:

*Put the evil in my mind
Used to sing and say my prayers
Live my life without a care
Now I have become a fool
Because I listened to the mule
How can I change when my mind is a friend?
Of a Lucifer hid in the ground
Just another slave for the mule*
(Deep Purple, 1971)

Con esta influencia, el género se fue decantando por este tipo de temáticas donde se planteaba la misma relación a través de diferentes tópicos y estilos. Con el paso del tiempo, el *heavy metal* se estableció y diversificó hasta contar con numerosos subgéneros, entre los que se destacaron aquellos

1 Construido en una base de acordes de potencia simples y densos, tempos que varían entre lo fangoso y lo fluido, solos basados en el *blues*, más fieros que nada [...] Sabbath fue inmediatamente odiado por las críticas. La banda atacó con una agresión y ferocidad sin precedentes con letras respecto a la muerte, la oscuridad y el diablo (traducción propia).

2 Fenómeno musical que se produce naturalmente con la utilización de un cuarto grado aumentado o una quinta disminuida como fa# y el si en una escala de do.

que mejor mantuvieron esta relación con tópicos oscuros y que los reinventaron con más fuerza, como el *thrash metal*, el *death metal* y el *black metal*, que no terminan de ser sino un estadio evolutivo ulterior de la misma leyenda faustiana de Johnson (Farley, 2009).

El *power metal*, un producto de la sociedad

La exploración de los tópicos que hicieron parte de la fundación de este género musical solo resulta pertinente cuando se establece que el subgénero al cual pertenece el presente corpus de análisis resulta transgresor a la idea generalizada del *heavy metal* como música conectada íntimamente con tópicos de muerte, oscuridad y satanismo. Así, el *power metal*, subgénero en donde puede ubicarse Avantasia, plantea una visión renovada, así como transgresora de los principios que en algún momento fundaron el género.

El nombre de *power metal* fue utilizado por primera vez en relación con la música creada por Metallica (Christie, 2003), pero con el tiempo se emplearía para referirse a un género nuevo. Estilísticamente hablando, este nuevo subgénero retomaba lugares comunes de sus predecesores. Por ejemplo, tomó toda la agresividad y velocidad rítmica del *speed metal*, representado por Megadeth, Annihilator, entre otros, para mezclarlo con el virtuosismo musical del *metal* neoclásico impulsado por Ritchie Blackmore e Yngwie Malmsteen y con la utilización de voces líricas enmarcadas en un registro más agudo que el tradicional en el *metal*, que son usualmente usadas en la nueva ola del *heavy metal* británico. Además, teniendo en cuenta que el *power metal* es un subgénero eminentemente europeo, fue mezclado con temáticas de diversos orígenes folclóricos que dependían la mayoría de las veces de los lugares de procedencia de los grupos musicales (Escandinavia, Alemania, Reino Unido, etc.) y que diferenciaban considerablemente el género.

Los cambios que impulsó el *power metal* no fueron únicamente musicales. Este género también materializa un malestar generalizado en algunas

esferas artísticas del *metal* en donde primaba el sentimiento de desbordamiento de la temática tradicional, además de la caída de géneros como el *glam metal* y el *thrash metal* y el surgimiento de géneros nuevos como el *grunge* y el auge de géneros aún más contundentes como el *black metal* y el *death metal*, que alteraban la esencia de lo que se conocía hasta el momento (Dunn y McFadyen, 2011). Así, este subgénero naciente usa otro tipo de tópicos que llevan la música hacia los cuentos, las fabulas y la fantasía. A través de la utilización del folclor y la mitología de Europa se consigue, poco a poco, decantar el eje temático hacia la reinvención fantasmagórica de la Edad Media, como en su momento lo llegaron a hacer los artistas del romanticismo en el siglo XIX. Por esto, resulta más común encontrar canciones con tópicos relacionados con caballeros andantes con espadas sagradas como Excalibur, Durandarte, Cortana o Tizona, que luchan contra el mal en vez de canciones relacionadas con el satanismo u ocultismo.

Luego de ubicar el *power metal* como un género transgresor que se aleja de sus predecesores y al plantear una fecha tentativa de su creación a finales de los años ochenta, se llega finalmente a Avantasia. Esta banda nace a finales de los años noventa gracias al megaproyecto musical liderado por Tobias Sammet, vocalista de Edguy, que reunió a las principales voces de la escena del *power metal* mundial. La construcción de una ópera *rock* se gestó como su primer trabajo discográfico y usó la figura del álbum conceptual como el medio más adecuado para la representación de sus ideas. Lo que hace más importante a Avantasia no es únicamente la organización musical que propone en los álbumes *The metal opera i* y *ii*, sino una visión transgresora de los tópicos del *power metal*.

En este sentido, Tobias Sammet usó los tópicos estereotipados del *power metal* como la Edad Media, el Renacimiento, los caballeros y la nobleza, pero en vez de glorificar e idealizar esta época, se centró en el planteamiento de una crítica liberal a los principios morales y religiosos que regían en esos tiempos y que son expuestos a través de los tópicos literarios que caracterizaban esa época. A su vez, estos tópicos aparecen actualizados para permitir el plantea-

amiento de una visión crítica y secular moderna de este elemento narrativo característico y estereotípico del subgénero al que pertenece Avantasia.

La paradoja del álbum conceptual

Teniendo en cuenta la constante evolución de un género musical como el *heavy metal*, se plantea, entonces, una expansión lineal que demuestra la producción permanente de nuevos géneros cada vez más definidos; sin embargo, esta evolución también sucede en un plano diferente. Con la experimentación y la fundamentación de los subgéneros fue posible que los músicos ahondaran en los medios para hacer que su música tuviera un mayor alcance. Sin ser esto exclusivo de este género, musicalmente los álbumes conceptuales empezaron a ser un medio para alcanzar una profundidad mayor a partir de la narrativa.

El álbum conceptual se convierte así en la segunda perspectiva desde la que es pertinente abordar el corpus de análisis. Debido a que su forma irregular se adapta muchas veces a las necesidades musicales de los artistas, proponer una definición concreta resulta arriesgado. Sin embargo, muchas veces esta noción se concibe como el sentimiento o vínculo que existe entre cada una de las canciones o pistas de un álbum (House, 2011), y aunque no es incorrecta, esta conceptualización puede ser insuficiente para el nivel de análisis que demanda esta muestra artística.

Basado en esto, Borders (2001) incorpora algunos elementos al considerar que este tipo de álbum es una secuencia de canciones relacionadas que revelan una forma tanto literaria como musical, noción que se permite delimitar de manera superflua los elementos que le componen. Stimeling añade un vínculo directo con una narrativa al mencionar que “*The term ‘concept album’ is used to describe long-playing records or, more recently, compact discs that are marked by narrative unity and large-scale musical structure*”.³ Agnoletto

3 El álbum conceptual es un término utilizado para describir grabaciones de gran formato, LP o CD, que se encuentran marcadas por una unidad narrativa y una estructura musical a gran escala (traducción propia).

(2012) complementa el concepto con elementos contextuales. En principio, lo considera como una muestra artística gestada gracias a la influencia que ejercían los medios a través de los musicales *rock* de los años sesenta y setenta y la búsqueda de una mayor profundidad de los productos artísticos que se materializó a través de una carga dinámica de los artistas que iban en busca de movimiento y colocación dentro de la vanguardia musical.

*Il concept album rappresenta dunque un tentativo di "superamento" delle forme più basilari della musica popolare, prima fra tutte la canzone, ed è pensato come un'opera coerente che raduna al suo interno un gruppo di brani che devono poter raccontare una vicenda, la quale deve seguire un filo logico univoco, per "ottenere una continuità di tipo narrativo (ed eventualmente musicale) inesistente nelle raccolte di singoli".*⁴ (Agnoletto, 2012, p. 37)

El posicionamiento del álbum conceptual como muestra de rebeldía frente a los medios establecidos hasta el momento se debió principalmente a los diferentes artistas que formaron parte del *proto heavy metal* mencionados en el apartado anterior. Stimeling (2011) también comenta que, gracias a esta nueva manera de organización musical, los artistas consiguieron una suerte de independencia creativa y económica de los mecanismos de producción a los que estaba acostumbrada la música popular. Así, el álbum conceptual se convirtió en un símbolo musical y físico de la lucha anticomercial encarada por el *rock* en medio de su característica renovación del arte y su irreverente ideología. Esto también es reforzado por Agnoletto (2012) cuando menciona que el álbum conceptual trajo consigo una infinidad de oportunidades creativas que los artistas utilizaron como medio de expresión de realidades sociales que poco a poco fueron separando la música popular, como objeto definido y comercial, y el *rock*,

4 El álbum conceptual representa un intento de superación de las formas más básicas de la música popular. Primero, entre todas las canciones es pensado como una obra coherente que reúne en su interior un grupo coherente de pistas que puedan contar una trama, que debe seguir un hilo lógico indiscutible que permita obtener una continuidad de tipo narrativo (y eventualmente musical) inexistente en sus expresiones individuales (traducción propia).

junto al *heavy metal*, como un objeto anárquico y subversivo.

Esta misma autora propone una taxonomía de los álbumes conceptuales con base en el vínculo que trazan las pautas narrativas del álbum. Así, el álbum conceptual temático trata sobre un tema único que se desarrolla a través de diversos puntos de vista, argumentos o historias sin la necesidad de mantener un orden cronológico. El *conceptual histórico-literario* se inspira en una obra literaria o musical preexistente que se cuenta a través de referencias, citas, reelaboraciones o simples menciones a la obra original. El álbum *semiconceptual* desarrolla un concepto únicamente en una de las caras del disco (téngase en cuenta los discos de formato LP) al estilo *suite*. El *conceptual instrumental* prescinde de su formato textual y realiza todas sus conexiones y vínculos a partir de referencias meramente implícitas. Por último, la *ópera rock* es un tipo de álbum conceptual que se desarrolla a través de la narración de una historia y respetando un preciso orden narrativo.

Es posible incluir los álbumes *The metal opera I y II* en este último grupo ya que su creador propone un desarrollo progresivo y cronológico de los sucesos que hacen parte del hilo narrativo. Además, dentro de este universo ficcional y conceptual, se plantea un cronotopo bien definido que centra la historia a inicios del siglo XVII en la ciudad de Mainz y da y el rol de protagonista a un novicio de la Orden Dominicana que se ve confrontado moralmente ante los actos inquisitoriales que llegaron a amenazar la vida de su propia hermana. Para este desarrollo narrativo, no solo resulta importante mantener los elementos propuestos por Agnoletto respecto a la *ópera rock* como la cronología, sino también la manera en que estos elementos son mencionados, el tono y la interpretación.

La evolución: la ópera y la ópera rock

La construcción de una *ópera rock* está ligada a un producto cultural anterior que la condiciona y que le entrega los elementos que Avantasia usa en su favor para la construcción de sus primeros dos álbumes.

Así, la ópera, género del más grande prestigio a lo largo de sus aproximadamente 400 años de historia, en el siglo XX comienza a ver su ocaso debido a los cambios históricos, sociales y artísticos que consiguieron menguar su importancia para abrir espacio a formas modernas de representación musical de las historias, entre las que se encuentra la ópera *rock*. De esta manera se hace pertinente analizar los elementos que consiguen llegar de la ópera a esta representación moderna en donde se adscriben los álbumes *The metal opera I y II*.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Fisher (2005), es posible pensar en la ópera como un medio teatral formal que expresa una esencia dramática a través de la perfecta integración entre palabras y música. Esta integración evoluciona a lo largo del tiempo con las diferentes etapas de la historia de la música y hace de la ópera una suma total de diversos componentes artísticos entre los que se encuentran la actuación, la expresión, la acción, la construcción de escenografía, el diseño artístico, la poesía, la prosa y la música.

Asimismo, las partes de la ópera dan cuenta del impulso del hombre de inmortalizar su historia a través de las palabras y la música (Fischer, 2005). Inicialmente, el recitativo resultaría en la representación narrativa, es decir las proezas del héroe que se cuentan a lo largo de la historia. Las arias cumplirían la función de desarrollo psicológico de los personajes participantes de una obra y representan así el monólogo de los personajes en el cual se expresan, con una exposición magistral de las habilidades operísticas, una usual declamación emocional. Por otro lado, se encuentran también las ovaciones de un coro, la representación a través de la danza (*ballet*) y la composición y complejidad instrumental (orquesta).

Estas diversas partes también están atravesadas por el concepto de polifonía que se logra a través de la implementación simultánea de más de una voz que conduce y se concreta en la armonía. Estos elementos fueron primeramente utilizados por Monteverdi en su *Orfeo*, ópera en donde incluyó al héroe arquetípico que desarrolla la historia y estableció una tradición de representación maniqueísta

según la cual los personajes representan un lado específico de la balanza del bien y el mal.

Teniendo en cuenta estos elementos, podría considerarse que la ópera *rock* es una versión moderna de los elementos que en su momento hicieron de la ópera uno de los espectáculos favoritos de la sociedad (Fischer, 2005). A saberse, el elemento primordial que vincula estas muestras artísticas es el planteamiento de un desarrollo cronológico que ofrece una progresión formal de amplio alcance y que resulta tendencialmente unitario (Agnoletto, 2012), así como la utilización de una polifonía encarnada por la variedad de voces que participan para poner en escena una visión de contexto social. Esto se combinaría con el planteamiento de un héroe arquetípico que en la ópera *rock* sería convertido en el estandarte de una posición rebelde con la cual se ponen en entredicho, a través de un discurso metafórico, el contexto social de la época con la que se relaciona la obra y, por ende, el estado de ánimo colectivo. Finalmente, el componente dramático y teatral de la ópera se actualiza con los elementos cinematográficos que son utilizados para dotar de sentido la continuidad cronológica en la ópera *rock*.

Así, *The metal opera I y II* son álbumes conceptuales catalogados como ópera *rock* dado que su conceptualización se basa en la narración cronológica de una historia mediante la polifonía y la puesta en entredicho de los valores morales de una época específica a través de un héroe estereotípico. Además de esto, la obra de Avantasia también presenta un elemento típico de la ópera como género antecesor. La visión maniqueísta del mundo es algo que en el caso puntual del corpus de esta investigación resulta trascendente ya que a través de esta intención narrativa se consigue expresar la crítica social que forma parte de su concepción como ópera *rock*.

The metal opera I y II

Dada toda la conceptualización previa, se hace inminente la presentación de *The metal opera I y II* de Avantasia. Los dos álbumes fueron lanzados entre el 2001 y el 2002 bajo el sello discográfico de AFM Records. En ellos, Tobias Sammet presenta

una historia de su autoría creada en 1999 durante una gira de la banda Edguy. Con ella pensó en la creación de un megaproyecto que contara con la participación de las personalidades más importantes del *power metal* de ese entonces. A continuación, se reconstruye la historia y se relaciona cada personaje con el nombre del artista que le dio vida en la producción fonográfica.

La historia

La historia plasmada en *The metal opera I* (2001) retrata una parte de la vida de Gabriel Laymann (Tobias Sammet) a lo largo de 1602. Él, un novicio de la Orden Dominicana en la ciudad de Mainz descubre en sus acciones inquisitoriales que su media hermana, Anna Held (Sharon den Adel), fue capturada por brujería. Seguro de su inocencia, intercede por ella. Sin embargo, sus acciones lo llevan a leer uno de los siete libros prohibidos, de los cuales desconocía su existencia, por lo que es enviado a prisión. Mientras Gabriel conoce a su compañero de celda, un druida llamado Lugaid Vandroy (Michael Kiske) quien le explica todo lo relacionado con los libros prohibidos, el mentor de Gabriel, y también su delator, el fray Jakob (David DeFeis) viaja junto al obispo de Mainz Johann von Bicken (Rob Rock) y el alguacil inquisitorial Falk von Kronberg (Ralf Zdiarstek) rumbo a Roma. Los clérigos logran entregarle el libro prohibido al papa Clemente VIII (Oliver Hartmann), quien les informa que el libro era la séptima y última parte de un sello necesario para llegar al mundo espiritual del cual la Iglesia desea tomar todo el conocimiento posible para posteriormente sumirlo en la oscuridad para que solo esté en poder del clero. Gabriel y Lugaid logran huir de prisión y este último decide ayudar a Gabriel a cruzar al mundo espiritual para detener al papa. Allí Gabriel se encontrará con el elfo Elderane (Andre Matos) y el enano Regin (Kai Hansen), quienes lo guían para cumplir con el objetivo de robar el sello a los clérigos antes de que la guerra en Avantasia se recrudezca cuando estos lo entreguen a la Torre (Timo Tolkki), que es la encarnación del padre de los tres Magos Universales que dieron forma al universo y, también, a toda la maldad del

mundo espiritual que, de ser liberada, destruiría Avantasia para siempre.

En *The metal opera II* (2002), se narra la continuación de los sucesos anteriores. En principio se narra cómo Gabriel logra arrebatárselos el sello e impedir la liberación de la Torre y la destrucción de Avantasia, dejando a los clérigos lejos de alcanzar su objetivo. El novicio, a partir de todas sus aventuras, tiene visiones que materializan el conocimiento, las mismas que antes le eran negadas por ser clérigo. Por esto, con la ayuda de Elderane consigue llegar al Árbol del Conocimiento (Bob Catley) quien, personificado como un ser amigable pero cínico, le advierte que debajo de Roma existe un cáliz que la Iglesia ha llenado con todas las almas sacrificadas a lo largo de los siglos. Con esta información, Gabriel decide liberar las almas que pertenecían a Avantasia y para ello Regin decide ayudarlo. Sin embargo, al voltear el cáliz y liberar las almas despiertan a la bestia protectora quien devora al enano. Gabriel es conducido hacia Irlanda mientras Lugaid y el fray Jakob, quien parecía haber recuperado su alma después de las acciones de Gabriel, liberan a Anna y se sacrifican para que ella logre escapar y encontrarse con Gabriel para dar fin a la historia que unifica estos álbumes.

Resulta importante tener en cuenta que la narración de esta historia tiene dos componentes: lo acontecido en los álbumes, planteado principalmente en los diálogos o la psique de los diferentes personajes, y la visión unificadora del narrador, representada por Tobias Sammet quien relata con objetividad los hechos seleccionados para el álbum en un anexo de la producción discográfica.

Las relaciones conceptuales en *The metal opera I y II*

Una vez relacionada la historia, es posible ver cómo estos dos álbumes logran relacionarse con el concepto de *ópera rock* ya que plantean un eje narrativo que se va estructurando a lo largo de cada canción y que dota de una complejidad conceptual a estos fonogramas. Asimismo, el cambio de nombre de *rock opera* por *metal opera* podría deberse a

que se sigue la tradición del *heavy metal* que busca agregar su esencia al plantear una visión extrema de lo que se conoce por ópera *rock* para la época que supera referentes del género como *The wall* de Pink Floyd, que desarrollan su narrativa alrededor de un personaje único y su relación con los elementos contextuales. Este cambio también puede deberse a la exageración del género al incluir once personajes que llevan al extremo los recursos narrativos habituales de la ópera *rock*.

Por otro lado, la relación narrativa que tienen tanto el género como la composición musical permite identificar un vínculo con una narrativa literaria, ya que se establece un cronotopo asociado a unos personajes que evolucionan a lo largo de la historia. Además, la narratividad no resulta ser el único recurso literario usado en estos álbumes.

Tópicos renacentistas

A lo largo de la historia de la literatura es posible identificar que diferentes movimientos toman como punto de referencia un momento específico para establecer una relación positiva o negativa; por ejemplo, la literatura renacentista tomó como modelo la literatura clásica grecolatina buscando alejarse del oscurantismo de la Edad Media y la literatura romántica rechazó la literatura neoclásica para centrar sus alabanzas en la literatura renacentista ya que esta retomaba tópicos importantes del movimiento como la conexión con la naturaleza y el enaltecimiento de la figura del héroe. Esta renovación constante de las relaciones entre la literatura benefició al arte ya que permitió la llegada a tiempos modernos de muchos de los tópicos que fueron utilizados antes y que pueden ser rastreados en la historia planteada por Tobias Sammet.

El primero de ellos es el *purex senex*. Este tópico propone la vejez como sinónimo de sabiduría y suele presentarse cuando un joven se aproxima a un anciano en busca de conocimiento y sabiduría. En la historia de *The metal opera*, Lugaid Vandroy sería la encarnación de esta sabiduría ya que es quien explica a Gabriel las razones por las cuales el libro es prohibido, además de ayudarlo a llegar al mundo

espiritual de Avantasia. Esto se ve perfectamente relacionado en la canción *Reach out for the light* en la que Lugaid lo insta a que siga buscando la luz que la lectura del libro prohibido ha despertado en su mente.

*Reach out for the light
Far beyond confines
You have read the magic lines
Leading to the light
In your mind*

Por otro lado, el tópico *milita amoris* es aquel que mejor representa la canción *Farewell*, estructurada como un aria (pieza cantada solo por un personaje, representa sus emociones y pensamientos), ya que en esta canción, cercana al monólogo, Gabriel describe su amor filial como una batalla que debe llevar a cabo. Esta visión del amor y sus vicisitudes como una empresa bélica puede observarse en los siguientes versos:

*Time telling me to say farewell
But I knew that I would fight hell
And I know: We will
Go for another time we can see
For another time we'll be free
For no more farewell*

Otro de los tópicos literarios que hacen parte de estos álbumes es el *fortuna imperatrix mundi* en donde la fortuna, o suerte, se encarga de trastocar todos los escenarios de la vida humana, haciendo que el malvado se salga con la suya y que el virtuoso sea arrojado a la miseria. Este tópico es tratado en las canciones *The glory of Rome* y *The sign of the cross*, centradas en el obispo Bicken y el papa Clemente VIII, los antagonistas de esta historia que se salen con la suya.

*Oh, ways of gold
Lead us into your blaze of fame
Oh, are you waiting
For what we have brought
You from hell?
In a world of Mammon
We have found it all!
Fighting for pride and for gold
But the key to the reign*

*To the ultimate control
Wisdom of the old*

Finalmente, el tópico de la *psicomaquia* o lucha por el alma busca representar de manera maniquea el bien y el mal encarnados en las virtudes y los vicios que se encuentran enfrentados. En un sentido más literal, Gabriel es el representante de Avantasia y la Iglesia de la avaricia y la tiranía, y los dos luchan por el dominio de las almas apresadas por el clero. Este tópico es claramente observable en la canción *Chalice of agony*:

*No way out, we got to run to the gate
No way out, for some of the souls it's too late
Jakob are you free
Out of the wine, out of the chalice of agony
Welcome to Avantasia
Out of the wine, out of the chalice of agony
Welcome to Avantasia*

La utilización de estos tópicos en el mundo esbozado por Tobias Sammet demuestra que, a lo largo de sus diferentes canciones, *The metal opera* está compuesta por diversas referencias a la literatura renacentista que relacionan su contenido con la visión idealizada y fantasiosa que trasgrede temas ocultistas y diabólicos del *heavy metal*. Sin embargo, estas no serían las únicas referencias que vinculan los álbumes analizados con la época medieval. Una gran carga religiosa también hace parte de la influencia tomada como base para la imaginación de este mundo.

Relaciones religiosas

Así como sucedió durante aproximadamente diez siglos en la Edad Media, el arte occidental del Renacimiento aún se hallaba permeado por los pensamientos religiosos heredados de sus antecesores. Este recurso es utilizado por Tobias Sammet para dotar de verosimilitud a su mundo imaginado, a fin de seguir, en parte, con la tradición que había sido establecida con el género musical al que se encuentra adscrito y, finalmente, para fundamentar una crítica que, a través del uso de los elementos de la mitología, logra vincular la Iglesia con una fuerza maligna. Así, sus álbumes se encuentran llenos de elementos que remiten a la Iglesia católica.

La canción *The seven angels* participa de esta caracterización de dos maneras. En un principio, es posible ver la relación con la mitología judeocristiana al mencionar los siete ángeles, que en este caso estarían relacionados con el libro intertestamentario y no canónico de Enoch, el cual sí hace parte de la mitología de la religión católica ortodoxa y copta, en donde se mencionan a Miguel, Gabriel, Rafael, Metatrón, Azrael, Raziél y Sariel. Sin embargo, en la representación de Avantasia se presentan como “el juicio del cielo” y “el castigo del alma”. También, a través de un coro, se habla contextualmente de ellos como parte de la ira de Dios que se acerca para desatar el principio del fin mientras el “Único” ha de llegar.

*We are the seven
Judgement of heaven
Why don't we know
We are the angels
It's revelation
Soul castigation
Fire will burn us away*

*Fire falling from the sky
(Rage of God is coming down)
Armageddon's drawing nigh
(Sinner cry! Heathen die!)
Hear the toll of pain
(Gloria, gloria)
Now the time has come
The end's begun
And the only one
Will come*

Otra de las importantes referencias al imaginario cristiano se encuentra en la canción *Serpents in paradise*. Esta es una de las pocas formas musicales que se asemejan al aria; sin embargo, en ella se presentan los pensamientos de dos personajes similares y, al mismo, tiempo opuestos: Gabriel y Jakob. La metáfora de “serpientes en el paraíso” es utilizada por Gabriel para referirse a los clérigos que llevan a Roma el último libro prohibido con intención de llegar a Avantasia, el mundo espiritual. En este sentido, la presencia de Jakob en esta aria (doble) tendría una función de contraste que justificaría la caracterización a través de la metáfora.

Serpents on the way to paradise
Dying for love
Fighting for ages
Serpents on the way to paradise
Raging with anger
And pain for the cross

Así, a través de diferentes canciones, Tobias Sammet va perfilando su crítica a la Iglesia y su manera de proceder. En *The metal opera I*, es posible encontrar dos canciones instrumentales que se refieren a ello: *Malleus malleficarum* e *In nomine Patris*. La primera, cuarta pista del álbum, retrata una tortura realizada en el marco de la Inquisición, haciendo referencia directa al libro homónimo, escrito por Heinrich Kramer y Jakob Sprenger, dos monjes dominicos (la misma orden de Gabriel y Jakob), que fungió como una de las guías más importantes para la persecución y caza de brujas durante la época. De la misma manera, la pequeña pieza titulada *In nomine Patris* presenta, con la ayuda del narrador plasmado en el folletín de los álbumes, la llegada en nombre de Dios del papa Clemente VIII, junto a fray Jakob y el obispo Bicken, a Avantasia para salvar las almas de los fieles del conocimiento que están dispuestos a sepultar.

Finalmente, la referencia más importante a la Iglesia católica está caracterizada por la cruz, que también es convertida en el signo más fuerte de la crítica contra esta institución. En *Sign of the cross*, se presenta el momento de mayor oposición entre las fuerzas del bien y el mal, con la participación de Gabriel, Elderane y Regrin, así como del papa Clemente VIII y el obispo von Bicken. Esta canción pone al alcance del oyente las intenciones de la Iglesia cuando el papa menciona que ellos han sido elegidos para drenar el vino del conocimiento para salvar a sus hijos, mientras que, por otro lado, Gabriel los relaciona con un infierno que asciende, un castigo que se hace bajo el signo de la cruz para ahogar al mundo con el vino del altar.

We have been elected
To drain the wine
Of gnosis to hide it and pray
Got to save our children

From the beast
We are on the way

Seven eyes to be blind
Forever in time
Sign of the cross
Hell arise!
Castigation under the sign
Sign of the cross
Make us drown in altar wine

Esta imagen del vino llega a ser el momento cúspide de la crítica al contraponer las dos fuerzas que se enfrentan por la humanidad en esta historia, caracterizadas por el *vino* del conocimiento que desean ocultar detrás del *vino* de la religión.

Otras relaciones en *The metal opera I y II*

En estos álbumes tan cargados de signos y referencias, se pueden identificar otras relaciones importantes que resultaría difícil situar en los ejes de análisis planteados, pero además son lo suficientemente cortos y diversos como para ubicarlos en este mismo apartado.

Tras la lectura de las canciones, es posible referirse a dos que parecen relacionarse con la literatura universal. En primer lugar, la canción *Neverland* remite, a partir de su nombre, a la tierra de Nunca Jamás del universo de Peter Pan, escrito por el escocés James Matthew Barrie. Esta relación podría estar fundamentada ya que este término es utilizado para referirse a una tierra en donde los clérigos han quedado atrapados y donde, debido a su humanidad, no podrían llegar a trascender nunca, además Gabriel también menciona que lo que ellos llaman el mundo de abajo es más un paraíso. Esto establecería una relación directa con este mundo fantástico de Peter Pan en donde los niños no crecen y en donde habitan cientos de criaturas fantásticas.

Por otro lado, la canción *The looking glass* remite directamente a la novela infantil de Lewis Carroll, *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, o mejor conocida como *Alicia a través del espejo*. En esta canción, Gabriel conoce al Árbol del Conocimiento, el cual satisface sus deseos de saber más sobre el

mundo, pero, al mismo tiempo, le enseña solo lo que Gabriel debería hacer. Así le muestra las catacumbas de Roma en donde está el cáliz con las almas que debía liberar para salvar Avantasia. Esto podría entenderse como una reescritura del primer capítulo del libro de Carroll donde Alicia entra en el mundo dentro del espejo y encuentra el Galimatrazo o el Jerigóndor que resulta ser un poema que leído a través del espejo narra cómo el héroe salva el país de las maravillas tras asesinar al Jabberwocky.

Finalmente, uno de los elementos que *The metal opera I y II* retoma de la ópera, pero que no hace parte de los elementos característicos de la ópera *rock*, es la representación musical de la visión maniquea de la obra. La contraposición entre el bien y el mal suele presentarse en las obras a partir de la polifonía de los cantantes, haciendo uso de los diferentes registros humanos para representar el bien (sopranos y tenores) y el mal (contraltos y bajos). Esto se ve reflejado en los álbumes de Avantasia en donde las voces graves y rasgadas están asociadas directamente con la Torre, el papa Clemente VIII, el obispo von Bicken y el alguacil von Kronberg; fray Jakob posee un registro intermedio entre estos, y personajes como Gabriel, Elderane, Lugaid Vandroy y Regrin se ubican en los agudos.

La numerología es parte importante de la concepción del mundo de Avantasia, ya que en su historia es un único dios y padre quien da nacimiento a los tres Magos del Universo, quienes a su vez crean el mundo físico y el espiritual, separados por siete sellos. El número tres se relaciona siempre con la divinidad y la santísima Trinidad cristiana y el siete es ampliamente reconocido como el número perfecto con el que se identifica a Jesús. La figura del Uno en el padre podría estar relacionada con el Dios del Antiguo Testamento que tenía características vengativas, aunque también cabría la relación con Cronos y sus ansias de destrucción del mundo creado por sus hijos.

Los ecos literarios en Avantasia

Las artes, como medio de expresión y dentro de su pluralidad, siempre encuentran una manera de

relacionarse entre sí y el vínculo entre la música y la literatura nunca ha sido ni distante ni oculta. A lo largo de la historia estas artes han conseguido, a través de representaciones conjuntas, obras magistrales. En el caso de *The metal opera I y II* de Avantasia es posible percibir que esta relación no se ha perdido con el paso de los años. Sin embargo, ni Avantasia ni Tobias Sammet son los inventores del álbum conceptual o la ópera *rock*, ni tampoco son la única banda de *heavy metal* que toma la literatura como referente para componer música.

Sin embargo, Avantasia, y por ende Tobias Sammet, no hacen un uso instrumental de la literatura, como muchas otras bandas, para la creación de un producto que busca reescribir una obra literaria o trasladarla a un medio diferente del que fue creado. En este sentido, a través de estos álbumes, se consigue utilizar elementos propios de la literatura para crear un universo ficcional con características literarias como la temporalidad, espacialidad, trama y atmósfera que se desarrollan en un medio completamente ajeno a la literatura. Avantasia transforma, dentro de su zona de trabajo, tópicos medievales que eran utilizados para recalcar el valor de la religiosidad a fin establecer una dura crítica en contra de la forma de proceder de la Iglesia y su relación opresiva con el conocimiento, representada a través de su propia simbología. Además, presenta una renovada visión de la ópera *rock* que establece relaciones con su antepasado directo, la ópera, para plantear una visión moderna de la historia y oponerse a sus contemporáneos respecto a la idealización temática de la Edad Media y el Renacimiento que hace el *power metal*.

De esta manera, se esbozan nuevas maneras de narrar que con la profundidad de la literatura logren a través de un medio diferente el nacimiento de grandes historias. Las posibilidades de crear narraciones complejas ya no estarían supeditadas a la extensión de una novela. Tomando como modelo los álbumes analizados aquí, sería posible entablar un diálogo más profundo a nivel compositivo y analítico entre la música y la literatura donde los sonidos contribuyan en la creación de un universo simbólico de mucha mayor profundidad y significación.

Referencias

- Agnoletto, A. (2012). *Opera rock: Genere di confine*. [Tesis de maestría, Università Ca'Foscari]. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1616/805436-1156710.pdf?sequence=2>
- Avantasia, T. S. (2001). *The metal opera I*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9MgMiQd4Was>
- Avantasia, T. S. (2002). *The metal opera II*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p7jkTztZzm4>
- Black Sabbath. (1970). *Álbum Black Sabbath*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ISXnYu-Or4w>
- Borders, J. (2001). Form and the concept album: Aspects of Modernism in Frank Zappa's early releases. *Perspectives of New Music*, 39(1), 118-160.
- Christie, I. (2003). *Sound of the Beast: The complete headbanging history of heavy metal*. Harper Collins.
- Deep Purple. (1971). *The mule*. En *Fireball*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tfFdgpHhNv8>
- Dunn, S. y McFadyen, S. (2011, 11 de noviembre). *Metal evolution. Ep.10: Power metal*. Banger Films.
- Farley, H. S. (2009). Demons, devils and witches: The occult in heavy metal Music. En G. Bayer, *Heavy metal music in Britain* (pp. 81-104). Ashgate Publishing Ltd.
- Fisher, B. D. (2005). *A history of opera: Milestones and metamorphoses*. Opera Journey's
- House, A. (2011, abril). *Narrative music and the concept album: A case study of Nine Inch Nails "the down-guard spiral"*. [Tesis de grado, Wesleyan University]. <https://digitalcollections.wesleyan.edu/object/ir-1250>
- Phillips, W. y Cogan, B. (2009). *Encyclopedia of heavy metal*. Library of Congress.
- Stimeling, T. (2011, octubre). "Phases and stages, circles and cycles": Willie Nelson and the concept album. *Popular Music*, 30(3), 389-408. <https://doi.org/10.1017/S0261143011000213>
- Weinstein, D. (2000). *Heavy metal: The music and the culture*. Da Capo Press.
- Wiederhorn, J. y Turman, K. (2013). *Louder than hell: The definitive oral history of heavy metal*. It Books.

La reflexión en la *Ciencia de la lógica*, de Hegel

Reflection
in Hegel's *Science
of Logic*

A Reflexão
na *Ciência da Lógica*
de Hegel

Fernando Forero* 



Para citar este artículo

Forero, F. (2024). La reflexión
en la *Ciencia de la Lógica*, de Hegel.
Folios, (59), 212-223.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-15970>

Artículo recibido
10•01•2022

Artículo aprobado
31•07•2023

* Posdoctorado en Lógica, Universidad de Hagen. Profesor asistente de la
Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: jfforerop@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo de investigación comenta punto por punto la dialéctica de “La apariencia (*Schein*)”, que corresponde al primer capítulo de la sección titulada Doctrina de la esencia de la *Ciencia de la lógica* de Hegel. En un primer momento se detiene en los problemas que allí aparecen, tratando de ver los asuntos desde varias ópticas para absorber la riqueza, profundidad y multiplicidad de las conexiones latentes. Sin embargo, queremos hacer algo más que reconstruir el texto en cuestión: nos proponemos destacar la importancia de este capítulo para la *Ciencia de la lógica* en su totalidad, y en particular del difícil concepto de reflexión que Hegel elabora cuidadosamente allí para esta obra y para la filosofía en general. En la reflexión se juntan los variados hilos que conforman este capítulo y es allí donde se puede hallar el aporte de la filosofía de Hegel en este punto.

Palabras clave

Hegel; reflexión; *Ciencia de la lógica*; especulación

Abstract

This article comments point by point on the dialectic of “Appearance (*Schein*)”, as presented in Hegel’s Doctrine of the Essence of the Science of Logic. The article initially focuses on the problems that appear there, trying to see the issues from various perspectives in order to absorb the richness, depth and multiplicity of latent connections. However, we aim to do more than merely reconstruct the text in question: we intend to highlight the importance of this chapter for the Science of Logic as a whole, and in particular of the elusive concept of reflection that Hegel carefully elaborates there for this work and for his philosophy in general. The reflection brings together the various threads that constitute this chapter, and it is where the contribution of Hegel’s philosophy at this point can be found.

Keywords

Hegel; reflection; *Science of logic*; speculation

Resumo

Este artigo comenta ponto por ponto sobre a dialética da “Aparência (*Schein*)”, presente na Doutrina da Essência da Ciência da Lógica de Hegel. O artigo concentra-se, inicialmente, nos problemas que ali aparecem, tentando olhar os assuntos desde vários pontos de vista, a fim de absorver a riqueza, profundidade e a multiplicidade de conexões latentes. No entanto, o texto quer fazer mais do que apenas reconstruir o texto em questão: queremos destacar a importância deste capítulo para a Ciência da Lógica como um todo, e em particular do difícil conceito de reflexão que Hegel elabora cuidadosamente ali para este trabalho e para sua filosofia em geral. Na reflexão juntam-se os vários fios que compõem este capítulo, e é aí que se encontra a contribuição da filosofia de Hegel neste ponto.

Palavras-chave

Hegel; reflexão; *Ciência da lógica*; especulação

Introducción

Como sabemos, en los diálogos de Platón, Sócrates no trata de imponer al otro su punto de vista, sino que descubre lo que está en la realidad. Él tiene la ventaja de que conoce mejor el territorio del *logos* que sus aprendices, pero no impone nada a la realidad. Al final se trata de un recorrido por el paisaje de la razón y no de una estructura conceptual que Sócrates guarda en su conciencia e impone violentamente. Allí el pensamiento responde o refleja esa articulación real de las cosas. Se trata de lo mismo que señala la imagen fuerte de Platón en el *Fedro*, según la cual el filósofo es un buen carnicero; el buen filósofo, dice Sócrates allí, es un carnicero que hace el corte de la presa siguiendo sus articulaciones naturales (Platón, 2016, 265e-266c). El corte no es violento, no se corta la realidad imponiendo trazos, sino siguiendo las articulaciones naturales del *logos*. Un buen corte de la realidad responde a ella. Con esta imagen se expresa la unidad entre ser y pensar: las articulaciones del pensar son las mismas que las de la realidad. Pues bien, también la *Ciencia de la lógica* de Hegel manifiesta la unidad entre ser y pensar, que quiere decir que las determinaciones que configuran la realidad son las mismas que articulan el pensamiento. Lejos de imponerse sobre lo real, el pensar describe los ejes implícitos en el ser de las cosas mismas o, en otras palabras, revela las relaciones racionales con que está constituido el ser. No se trata de inventar modelos teóricos, sino que las determinaciones del pensar son reales.

El primer libro de la *Lógica* que lleva por título la *Lógica* objetiva describe las formas con las que el pensamiento trata de captar la realidad inmediata. Este libro se compone de dos doctrinas. Primero en la Doctrina del ser se examinan determinaciones con las cuales se pretende aprehender la cualidad de la realidad; cuando fracasa la cualidad de lo real inmediato, aparece el intento de cuantificar el ser, y luego de medirlo. Pero el pensamiento se da cuenta de que esto inmediato que llamamos ser no es tan inmediato, sino que es expresión, reflejo o proyección de algo más profundo que se puede llamar esencia. En la Doctrina de la esencia nos

enfrentamos por eso a conceptualidades que ya no recogen ingenuamente la inmediatez del ser, sino que asumen este proceso de doblamiento de la realidad en dos capas, es decir, el hecho de que el ser es un reflejo de la esencia. Esta realidad inmediata se ve entonces como una esfera refleja de un horizonte más profundo. La realidad se divide en dos, se dobla; hay una capa superficial con una especie de fondo donde se halla su esencia definitiva. Todos los intentos de aprehender el ser de manera inmediata fracasan, porque hay una especie de doblez al interior de la realidad, es decir, lo inmediato es solo un efecto, emanación o expresión de eso interior. En la Doctrina del ser la noción de ser copaba la realidad; ahora en la Doctrina de la esencia al ser inmediato le sale una capa anterior y más profunda que se llama esencia. Ser es solo el nombre para la capa externa e inmediata de la realidad, es un reflejo de la esencia. Hay entonces un movimiento reflexivo entre dos capas: al ser le subyace una esencia, y la realidad es esa reflexión o remisión entre ser y esencia.

La esencia ha sobrepasado o superado el ser, ella es la verdad del ser, la verdad de eso que se tomaba antes por inmediato. Ahora el pensar no se detiene en esa inmediatez, sino que la atraviesa “con la suposición de que por *detrás* existe algo más que el ser mismo, y que ese trasfondo constituye la verdad del ser” (Hegel, 2016d, p. 13). Se comprende ahora al ser, pero a través de una mediación que se supone más explicativa que él mismo. Por ello no se trata de eliminar el ser, sino de ponerlo en un segundo plano. Aquí tiene lugar un cambio de vocabulario importante en el que se devalúa la noción misma de ser; este deja de constituir la verdad, y ahora es solo la realidad inmediata imprecisa. Eso es lo que dice la formulación según la cual “(l)a esencia es la verdad del ser” (Hegel, 2016d, p. 13). Hegel juega allí con la etimología del término *Wesen* (esencia) en el que resuena el participio pasado del verbo *sein* (ser), a saber, el *gewesen*, que es “fue” o “sido”. De modo que *Wesen* quiere decir esencia, pero allí también resuena el “sido” o el pasado del ser. Claro que por “pasado”, advierte Hegel, no debe entenderse algo temporal: “la esencia es el ser pasado, pero el pasado intemporal (*aber zeitlos vergangene Zeit*)”

(Hegel, 2016d, p. 13). La esencia es el pasado no temporal del ser, es decir, no es el pasado que ya tuvo lugar, como si la esencia fuera lo pasado y el ser lo presente o como si la esencia se hubiera cancelado al comienzo de la obra, sino que es un pasado intemporal porque siempre está allí o, dicho de otra manera, es aquello que no se veía de inmediato, pero en lo que siempre estaba el ser o desde lo cual en cada momento el ser estaba apareciendo. La esencia es un pasado intemporal porque es siempre presente, actuante, efectiva, aunque no directamente evidenciable. Ser es algo que está deviniendo, es siempre una proyección de la esencia que está mostrándose y una suerte de mediador que le permite llegar a la esencia. Ahora comprendemos que el ser de la realidad está surgiendo y que su esencia y verdad no se muestra de inmediato. La noción de esencia es entonces contrapuesta al ser.

Debemos retener el punto de partida de esta Doctrina de la esencia: el dualismo, el descubrimiento del pensar como contrapuesto al ser de lo dado o, en palabras de Hegel, “el retorno en sí del ser a la esencia” (Hegel, 2016d, pp. 14-15). A partir de aquí se desencadena el nuevo movimiento que Hegel llama reflexión por ser el constante reenvío de un lado en el otro: de la esencia a lo inesencial, del pensar al ser, de lo uno a lo múltiple. En términos globales, el sentido de esta Lógica de la esencia, es decir, el curso dialéctico de la Doctrina de la esencia, será el de superar este dualismo. Se parte de la posición más extrema e indeterminada del dualismo: el pensar esencial de un lado, el mundo del ser múltiple e inesencial de lo dado del otro, y todo el movimiento irá acercando estos dos polos hasta llegar a una única realidad vista como un proceso del pensar.

Pues bien, este artículo vuelve sobre el primer capítulo de la Doctrina de la esencia de la *Ciencia de la lógica*, “La apariencia (*der Schein*)”, que resulta de la más alta importancia para comprender el movimiento general de esta sección de la obra, y al final quiere mostrar su centralidad en el conjunto de la *Lógica*. Nos proponemos reelaborar ese capítulo, lo cual significa no solo comentarlo cuidadosamente,

sino poner en evidencia algunos aspectos centrales que, si bien están implícitos, no son visibles a primera vista. En el primer momento, el texto se demora en los problemas que trabaja, les da varias vueltas y los ve desde varias ópticas, mediante un nivel de exposición que, eso espero, elabora asuntos áridos de manera que el lector se pueda introducir rápidamente en ellos. Esta sección debería ayudar a absorber la riqueza y profundidad del capítulo en cuestión y la cantidad de conexiones que existen en él. Sin embargo, el artículo hace algo más: nos proponemos, en un segundo momento, recoger los variados hilos de este capítulo en términos del desarrollo que allí tiene lugar del concepto de reflexión. La literatura especializada ha mostrado que Hegel critica en este punto una visión estática y solo dada de la realidad; lo que veremos es cómo allí se esboza ya una visión dinámica y procesual de lo real a partir de la noción de reflexión. Esta reelaboración del capítulo en cuestión no desconoce los importantes aportes que han hecho los especialistas sobre el texto comentado, pero intenta volver a construirlo desde una interpretación que atiende a su centralidad. Lo primero que haremos entonces es considerar los movimientos generales del capítulo “La apariencia” para, en un segundo momento, destacar la importancia del concepto de reflexión que aparece allí para la Doctrina de la esencia y para la *Ciencia de la lógica* en general.

La dialéctica de la apariencia

El capítulo se compone de tres secciones: la primera es “Lo esencial y lo inesencial”. Lo que aquí se muestra es que la noción de esencia es el resultado de la lógica del ser, pero en cuanto resultado es también superior a esta lógica. Este contraste se marca al acentuar que el ser, frente a la esencia (*Wesen*), aparece como lo inesencial. La relación entre ser y esencia como dos existencias (*Dasein*) indiferentes entre sí solo se supera cuando uno de los dos polos, presuntamente independientes, se muestra como apariencia o ilusión (*Schein*) del otro; el ser será conceptualizado así como apariencia (*Schein*), con lo cual pasamos a la segunda estación del capítulo:

[...] el ser o la existencia [*Dasein*] no contiene nada más que la esencia, y este inmediato que todavía es diferente de la esencia no es una existencia inercial, sino lo inmediato nulo *en y para sí*; no es solo *no-esencia*, sino *apariciencia*. (Hegel, 2016d, p. 19)

El ser no es solamente inercial sino sin esencia (*wesenslos*), es decir, sin ninguna sustancialidad.

La segunda sección, “La apariciencia”, asume entonces que “el ser es apariciencia (*Schein*)” y que la apariciencia es todo lo que “ha quedado del ser” (Hegel, 2016d, p. 19).¹ Tenemos pues que la esfera del ser se ha superado y con ello se constituye la apariciencia. Una determinación del pensar como la de apariciencia puede considerarse inmediata, pero su inmediatez no consiste en una autorrelación de la que se excluyera la relación con los otros o la determinación por medio de los otros. Esto caracteriza más bien a la inmediatez en la esfera del ser. En la *Lógica de la esencia*, en cambio, las determinaciones del pensar se autorrelacionan y determinan a la vez en un mismo movimiento. Justamente por eso son determinaciones reflexivas, y eso es lo que se llama apariciencia: una determinación en su autorrelación. Hegel caracteriza lo anterior con el término *Negativität* (en lugar de *Negative* que se usa en la *Doctrina del ser*).

La inmediatez del *no-ser* es lo que constituye la apariciencia; este *no-ser* no es sino la negatividad de la esencia en sí misma. El ser es *no-ser* en la esencia. Su nulidad [*Nichtigkeit*] en sí misma es la naturaleza negativa de la esencia misma [*die negative Natur des Wesens selbst*]. (Hegel, 2016d, 21)

1 Los conceptos de apariciencia (*Schein*) y aparición (*Erscheinung*) hicieron carrera en la filosofía trascendental postkantiana como recurso para la elaboración del sistema filosófico. Su rango se puede equiparar entonces al del sistema filosófico, lo cual explica que con ellos se haya querido revolucionar críticamente el modo de realización del pensar. En Kant mismo ya aparecen estos conceptos en el marco del análisis del tiempo justo en el capítulo sobre el esquematismo (Kant, 2016, B182/A143). En Fichte se desarrollan atentamente en la *Doctrina de la ciencia* de 1812 (Fichte, 2002). Para un análisis de la emergencia del sistema en Hegel y su diálogo con la noción de apariciencia, véase Forero (2019) y para una consideración del concepto de aparición en la *Fenomenología del espíritu*, Forero (2020). Hoffmann adelantó un análisis exhaustivo de la emergencia de las nociones de apariciencia y aparición en la filosofía trascendental (Hoffmann, 2022).

El aparecer es negatividad porque su naturaleza es negarse, es no ser, y en eso se agota su determinación. En lugar de la pretendida inmediatez del ser, que consiste en una identidad consigo misma independiente de toda determinación, tenemos ahora una inmediatez reflejada, que opera como una autorrelación mediada siempre por una infinita negatividad.

En consecuencia, el ser visto como apariciencia se presenta como ilusión inmediata y subsistente, pero esa ilusión es mediada por una permanente negación de ella misma: vemos la ilusión, pero se sabe en el acto que es ilusión, que está afectada por una nulidad. Estos son también los momentos de la esencia. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que apariciencia y esencia sean lo mismo; solo quiere decir que pareciera que no podemos asegurar sobre la esencia más que lo que se dice sobre la apariciencia, con lo que se cae en el escepticismo de que todo sería mera ilusión. Pero en realidad la esencia contiene en sí la apariciencia (*Schein*), ella es “brillar (*scheinen*)” en sí misma. A esta relación se le llama *reflexión*. La apariciencia es reflexión, pero solo una reflexión inmediata; es pura y absoluta reflexión que consiste en “el movimiento de la nada hacia la nada y es movimiento de retorno a sí mismo” (Hegel, 2016d, p. 24). Solo una reflexión mediada que haga expresa la conexión entre sus momentos (la inmediatez y la negatividad) será verdadera reflexión.

La última sección, “La reflexión”, se compone a su vez de tres subsecciones. Hegel juega allí, en “la reflexión que pone”, con las nociones de lo puesto y lo presupuesto. Todo lo que aparezca como dado y firme en realidad es puesto por algo anterior, y es a su vez presupuesto por otra cosa: “la reflexión que pone es reflexión que presupone, pero en cuanto reflexión que presupone, es absolutamente reflexión que pone” (Hegel, 2016d, p. 28). Si tomamos en serio la idea de que la realidad es esta reflexión de la esencia a la apariciencia entonces no hay un primer principio, no hay un fundamento que no tenga condiciones, que fuera incondicionado o solo dado, sino que todo ser puesto a su vez presupone algo más. Si tiene presupuestos es porque ha sido fijado desde esos

presupuestos o es puesto y todo lo que es puesto, es decir, a lo que le antecede algo desde lo cual se puso, es presupuesto de algo más. La primera forma en que se presenta la reflexión aparece entonces como un movimiento de la reflexión que pone, que cae en el vacío en el que no hay nada firme, es decir, un movimiento sin determinaciones. Cada vez que vamos a la apariencia, ella remite a la esencia, pero la esencia no es nada, sino que remite a la apariencia. Llegamos a una visión de la realidad como pura movilidad, pero cuando tratamos de aprehenderla en algo sólido se desvanece, pues la apariencia no es sino la reflexión de la esencia, que a su vez solo se presenta como apariencia. Es una reflexión vista como pura movilidad vacía, de la nada a la nada, un ir y venir que no deja nada, que no es sino la circularidad hueca.

Para salir de esa negatividad y no caer en la vacuidad formal, el pensamiento asume que no solamente hay un vacío, sino que sí hay algo determinado que funciona como principio. Aseguramos una suerte de instancia o pivote que sostiene la reflexión en algo. El nombre para la segunda forma de reflexión es “reflexión externa”. En el fondo, la reflexión extrínseca es un retroceder a formas de la Doctrina del ser, porque supone un algo independiente de la reflexión. La reflexión sería lo otro de ese algo. Como sabemos, la alternativa a esto es la reflexión vacía. Tenemos entonces o una reflexión vacía que no determina nada o se le pone un punto fijo a la reflexión, pero recaemos en una especie de cualidad del ser que no sabemos de dónde sale. Hegel ve que estas dos formas de reflexión son momentos de la verdadera reflexión que es la reflexión determinante.

¿Cómo surge el último momento de la reflexión, la “reflexión determinante”? Como sabemos, en la *Ciencia de la lógica* cada nuevo paso no es un avance a algo inédito, sino un sacar a la luz lo que ya estaba contenido en la posición inicial. Eso confirma que el pensamiento está en el concepto, y que lo que debemos hacer es precisar cómo este se presenta. El terreno de la reflexión muestra la realidad como una procesualidad de la esencia y la apariencia, pero Hegel considera primero una visión de la reflexión

que sería un movimiento vacío de la nada a la nada. Toda posición es una presuposición o, mejor, todo punto de partida es parte de algo que ya estaba en camino. Vista así la reflexión no deja nada. Después consideramos una posición para la cual debe haber un punto de partida para la reflexión; introducimos entonces violentamente un principio. La disyunción es o reflexión de la nada a la nada o reflexión extrínseca. Ahora las dos se juntan en la reflexión determinante; en últimas, sí hay ese movimiento reflexivo permanente, pero no es vacío o un puro formalismo, sino que tiene determinaciones que le son propias. La reflexión que va de la esencia a la apariencia y de la apariencia a la esencia no es un juego vacío ni externo, sino el movimiento en el que se articula y determina la realidad.

Resulta entonces que la reflexión externa no es externa, sino más bien reflexión inmanente de la inmediatez misma, o que lo que es mediante la reflexión que pone es la esencia que existe en y por sí. Así ella es *reflexión determinante*. (Hegel, 2016d, p. 30)

Las determinaciones de la reflexión son lo que la lógica formal llama leyes del pensamiento, la identidad, la diferencia, la contradicción. Esta reflexión no es vacía como si se tratara de un puro juego formal de remisiones mutuas, ni está centrada en algo externo porque es un movimiento interno. Reflexión determinante quiere decir que es un movimiento de un lado al otro, un permanente juego de remisiones, pero no funciona en el vacío, sino que tiene una especie de estructura interna. El pensar debe entonces buscar los ejes alrededor de los cuales tiene lugar la reflexión.² Eso es justamente lo que se trata de determinar en el siguiente capítulo de la Doctrina de la esencia, “Las esencialidades o determinaciones de la reflexión”, que ya aquí no nos interesa.

2 Henrich señaló por eso que el concepto de reflexión tiene su sentido y su ser en el distinguir mismo. La reflexión es “negación autónoma, el negar libre e inmediato o el poner negativo” (Henrich, 1976, p. 212). En este sentido, Hoffmann dice que lo que importa en la esencia es la relación en cuanto relación o “la reflexión de la diferencia misma” (Hoffmann, 2015, p. 334).

Recapitulemos esta última dialéctica de la reflexión, que es central para nuestro análisis. Se parte asumiendo que el ser se pliega sobre sí, a eso lo llamamos esencia, y su naturaleza es entonces ser reflexión, o sea doblez. Al examinar esa reflexión vemos que ella es un proceso de negación permanente que parte de un presupuesto para llegar a un resultado que se vuelve de nuevo presupuesto. Con esto se pasa a considerar que la reflexión se mueve entre instancias de inmediatez de las que ella es exterior. Y esta exterioridad o esa inmediatez del ser puesto contradicen el resultado alcanzado ya del ser como esencia reflexionada. Por ello, para salvar el pensar de la reflexión se asume ahora que ella en su totalidad es la inmediatez. Lo inmediato, lo dado, o el ser puesto sin más, ya no es una entidad ajena a la reflexión misma, sino la mismísima reflexión. Reflexión que pone ella misma la inmediatez de modo que esa inmediatez es una determinación de la misma reflexión y no como en la reflexión externa una pura determinación negativa. La reflexión que pone es solo el movimiento formal y vacío del *Schein*, de la nada a la nada; la reflexión externa contrapone a ese movimiento un ser puesto o inmediatez que la niega con lo que abole el escepticismo pero sacrificando la reflexión misma; la reflexión determinante absorbe todo ser meramente puesto y se vuelve ella sí la genuina inmediatez, pero su movimiento ya no es vacío sino que está determinado interiormente, es decir, tiene determinaciones reflexivas, o como afirma Schmidt (2002) es reflexión determinada no por otro, sino determinación en la que permanece en sí misma. Hegel dice por eso que esta reflexión determinante es a la vez ser puesto (inmediatez) y reflexión en sí misma, y que esas determinaciones reflexivas ya no le vienen de otro sino de ella misma o, en sus palabras más complicadas, ella “ha recuperado en sí lo otro de sí misma” (Hegel, 2016d, p. 34). Si en la esfera del ser se hablaba de la cualidad como la determinación intrínseca del ser, ahora se hablará de las esencialidades para referirse a estas determinaciones de la reflexión que le son propias; esto es lo que se estudia en el siguiente capítulo de la obra. Ahora bien, ¿dónde radica la

importancia de la dialéctica hasta aquí comentada para el conjunto de la Doctrina de la esencia y de la *Ciencia de la lógica*?

La reflexión en la *Ciencia de la lógica*

Es claro que en este primer capítulo de la Doctrina de la esencia Hegel de inmediato liga la noción de esencia con la de reflexión. ¿Cómo entender aquí la reflexión? Consideremos la reflexión de un sujeto consciente y crítico que examina la validez y legitimidad de su pensar y actuar. Este tipo de reflexión es el que Kant eleva a una reflexión trascendental sobre los criterios de validez en general: la reflexión sobre las condiciones de validez del conocimiento es también la reflexión sobre las condiciones de constitución de los objetos por cuanto estos se piensan como fenómenos. Con ello Kant va más allá de la ontología tradicional al elaborar una noción de esencia que ya ha incorporado el principio moderno de la reflexión. De la reflexión trascendental que se vuelca sobre el sujeto resultan categorías del pensamiento que articulan la experiencia, es decir, esta reflexión permite descubrir las formas racionales en las que está ordenada y articulada la realidad fenoménica. Partiendo de una reflexión del sujeto encontramos cómo está constituida la realidad misma. Pero para Hegel el problema con la reflexión trascendental de Kant es que se agota en un cercioramiento crítico de las condiciones de constitución y validez de la objetividad como tal, y en este sentido parece externa a la realidad. En el agregado al parágrafo 131 de la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Hegel señala que Kant se quedó a mitad de camino al tomar el fenómeno solo en sentido subjetivo, y por fuera de él vio la esencia como la inaccesible cosa en sí (Hegel, 2016a, p. 263). Para la Doctrina de la esencia se trata de juntar dos tareas: hacer de la reflexión el análisis que permite indagar por las condiciones de constitución y validez de la objetividad, pero a la vez ver la reflexión como propia de la esencia de la realidad, y no solo de un mundo fenoménico.

De entrada, cuando en la *Lógica* Hegel presenta la filosofía reflexiva lo hace críticamente. En el

fondo, se trata de señalar que la reflexión no surge de manera gratuita, como si de pronto hubiéramos decidido reflexionar sobre nosotros mismos y hubiésemos encontrado la autoconciencia, el papel del yo, sino que el acto subjetivo reflexivo es una respuesta al movimiento mismo del ser que al desdoblarse, al flexionarse sobre sí mismo, obliga al pensamiento a entrar en un proceso de autorreflexión. La filosofía de la reflexión pretendió descubrir la subjetividad autoconsciente, pero lo cierto es que el sujeto deviene autoconsciente gracias a que la realidad se muestra como desdoblada; esa inflexión de la realidad sobre sí misma obliga al pensar a una especie de reflejo. La reflexión puede pretender ser subjetiva, pero en el fondo es resultado del movimiento del ser mismo, pues surge en el momento en que aparece un desdoblamiento de la realidad entre esencia y ser. Aunque la reflexión parece un acto intelectual de la conciencia sobre sí misma, lo cierto es que no es abstracta o separada de la realidad, sino que se hace desde lo real mismo. Con ello se revela la lógica que hace posible la filosofía de la reflexión: ese desdoblamiento del ser es el que genera el movimiento del pensar sobre sí mismo, es decir, la noción de reflexión resulta de la dinámica misma de la realidad. Una realidad que se muestra flexionada obliga al pensamiento a adoptar esa especie de flexión para poder captar eso real que ahora está plegado sobre sí mismo. Hegel está convencido de que la *Lógica* revela aquí algo novedoso: considera que solo él ve ese concepto de reflexión al darle un lugar en el orden de la arquitectura del pensar que nadie había visto antes. No es que antes no haya existido la reflexión, sino que la filosofía la captó de manera superficial, la vio refiriéndola a operaciones de la conciencia, o como la reflexión del pensar subjetivo, sin lograr una articulación plena con el ser de la realidad. Podemos sacar varias consecuencias de lo dicho para determinar el lugar de la reflexión en la filosofía de Hegel en general y en la *Ciencia de la lógica* en particular; con ello se hará patente la centralidad del capítulo que hemos comentado hasta aquí.

1. El capítulo en cuestión no tiene un sentido metodológico en la *Lógica*. En el hegelia-

nismo ha hecho carrera la tesis según la cual este primer capítulo de la *Lógica* de la esencia contiene una reflexión fundamental sobre el método, que, según Hegel, debe brotar del movimiento de las cosas mismas (Hegel, 2016c, p. 49). Para esa lectura, en este punto la reflexión metodológica ocurre al modo de una autoexplicación del concepto de reflexión (Schmidt, 2002). La esencia sería la verdad del ser, pero antes de ir a la esencia propiamente (que para esta lectura solo empieza a la altura del capítulo “El fundamento”), hace falta una reflexión sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento del sujeto. Por eso solo en la constelación que se abre con la reflexión se puede articular de una manera filosóficamente adecuada la cuestión de la verdad del ser. Según esto, aquí habría un alto en el camino, por el cual el pensar se cerciora primero de sí mismo, antes de ir a la esencia. Esta lectura me parece inexacta, e incapaz de ver la importancia de este capítulo al interior de la *Lógica* en su conjunto.

El punto de partida de la *Lógica* de la esencia es el dualismo, el momento en que el pensar se percata de que él existe. Lo que sigue dominando al menos al comienzo es la idea de objetividad, de algo en sí que hace frente al pensar. Eso en sí es visto como esencia que se desdobra o como reflexión, y por supuesto un pensar que quiere determinar esa esencia debe él mismo desdoblarse, ser reflejo. No se trata de que el pensar imponga ya al ser su esencia, como esencia reflejada en sí; al revés, es el ser mismo el que se ha desdoblado ante la mirada del pensar con lo cual lo obliga también a flexionarse sobre sí. En el primer capítulo de la *Lógica* de la esencia esto solo se anuncia, pero únicamente a la altura de lo absoluto, al final de esta doctrina, se alcanza este resultado. En el fondo, lo que muestra el capítulo de “Lo absoluto” es que el pensar es un reflejo o manifestación de la realidad, que él es la mostración de lo absoluto. En consecuencia, el capítulo “La apariencia” lejos

de ser un capítulo solo metodológico en el cual aún no empieza la dinámica de la esencia, se perfila y anuncia todo el movimiento dialéctico que ahora empieza. El camino de esta doctrina consistirá en lograr realizar esa unidad entre realidad sustancial y reflexión. Tal unidad solo se proyecta en este capítulo, pero se ganará por primera vez a la altura de lo absoluto, donde de lo que se trata es de ver que el pensar no se refiere a la realidad como objetivamente o con distancia, sino que él es la manifestación o dinámica de lo real mismo. Más aún, el resultado al que llega el capítulo sobre la reflexión es muy importante porque, al concebir la esencia en forma de una reflexión inmanente, no vacía sino determinada, avanza en la fluidificación de la realidad, en su dinamización y movimiento. La realidad ha dejado de verse como suma de objetos allí puestos, externos unos a los otros; y aunque la objetividad no se ha difuminado aún, pues esto solo ocurre a la altura de “el concepto”, sí se ha vuelto movimiento y proceso (que es mucho más determinado que el mero devenir puro). De aquí también la importancia del capítulo comentado: en él se encuentran los elementos centrales de toda la lógica de la esencia.

2. Se entiende ahora que en el capítulo “La apariencia” se presente por primera vez con mucha fuerza la reflexión o el sujeto en la *Lógica*. Ya en la noción de “reflexión determinada” se pone en evidencia que la reflexión debe ser incluida dentro de la autopresentación del pensar. Aquí aparece la reflexión externa y su dialéctica muestra que la actividad de esta reflexión debe ser cobijada por el movimiento interno del pensar; en efecto, lo que se muestra al final de la esencia, en la dialéctica de lo absoluto, es que la reflexión, que es actividad consciente del sujeto, tiene que verse como parte de la actividad del absoluto mismo. Allí Hegel señala que si vemos la reflexión del sujeto consciente como algo separado de lo abso-

luto no la hemos captado. Sí hay reflexión, pensamiento, actividad consciente, pero ya está incluida dentro del movimiento de la realidad. Por eso la exposición del pensar no es una que se haga desde fuera, sino que es interna, es una presentación propia del pensar en su desenvolvimiento. Lo que se pone en evidencia al final de la Doctrina de la esencia es que el pensamiento o la actividad subjetiva implica un dejarse llevar por el movimiento mismo de la realidad racional. Cuando el pensamiento es muy invasivo deforma la realidad, pues le inserta arbitrariamente sus propias determinaciones. Eso es lo que hace la reflexión como la tematizó la historia de la filosofía. En cambio, la reflexión tiene que ser parte del movimiento de las cosas. Lo anterior cambia la noción misma de reflexión, que ahora es el nombre para la *flexión* que produce el pensamiento o, dicho de otra forma, es el nombre para el hecho de que la realidad misma se flexiona y alcanza una visión consciente de su propia actividad: “esta actividad suya es el mismo movimiento de la reflexión y solo como tal lo absoluto es verdaderamente la absoluta identidad” (Hegel, 2016d, p. 193). De ahí la importancia de este capítulo, que atisba el curso que va a tomar la *Lógica de la esencia*: la reflexión se puede empezar determinando desde la exteriorización extrema, desde la pura abstracción de un pensar que se ve a sí mismo como ajeno a las cosas, pero el camino muestra la interioridad de esta reflexión como actividad del pensar. A una reflexión que es externa, porque asume su tendencia a la ausencia de totalidad, y que por ello pretende oponerse a lo absoluto, se le mostrará que en ella se presenta la totalidad.³

3 Ya en la *Lección de lógica y metafísica* de 1801-1802 se habla de un “esfuerzo de la razón” que se expresa en la “reflexión” por cuanto esta “pone dos contrapuestos con cada uno determinado” y “luego busca sintetizarlos de nuevo”, confiando así básicamente en el movimiento de la disyunción (Hegel, 1998); la reflexión externa, sin embargo, se vuelve antinómica porque “no reconoce la nulidad de sus contrapuestos y síntesis” y es incapaz de establecer la totalidad racional (Düssing, 1988, p. 70).

3. El concepto de reflexión es propiamente especulativo. Por un lado, señala una filosofía unilateral, la de la reflexión, pero, por otro, con él la filosofía es capaz de llegar a su fundamento. Se trata de un concepto negativo al que le es ínsita una contradicción, porque en él resuena al mismo tiempo una posición y la posición contraria. Por un lado, está la crítica a lo que desde el escrito de Jena *Creer y saber o la filosofía reflexiva de la subjetividad en todas sus formas como filosofías de Kant, Jacobi y Fichte*, Hegel denomina filosofías de la reflexión que hacen predominar una razón desarraigada, una que reflexiona sobre su lugar en el mundo, pero sin darse cuenta de que ella misma está condicionada (Hegel, 2016b, p. 288). Para la tradición moderna, la reflexión es la capacidad de la conciencia de mirarse a sí misma; la conciencia es autoconciencia. Toda la filosofía de la reflexión, desde Descartes hasta Kant y la filosofía poskantiana, acentúa este aspecto: la conciencia no solo está sumida en el mundo, en una realidad que le llega externamente, sino que también es capaz de tomar distancia de sí, de verse reflejada en ella misma y elucidar la realidad desde esa especie de distanciamiento objetivo. Se trata de la conciencia que reflexiona sobre ella misma, que primero está desarraigada del mundo, y después elabora sus facultades. Kant describe, en este sentido, una conciencia que se examina a sí misma en sus facultades y alcances, pero eso es puramente reflexivo en tanto se trata de una conciencia que primero se sustrae del mundo y luego asume la tarea de pensar sobre ella misma. La reflexión filosófica, la de la filosofía de la subjetividad, asume una conciencia que busca desde ella la unidad con la realidad, pero bien vista esta reflexión es especular, es la de un pensar que es reflejo de un todo que lo sostiene. En otra formulación, en la reflexión suena la tradición de la filosofía de la reflexión, pero a la vez el derrumbarse y llegar al suelo de esta filosofía, es decir, su superación. La razón especulativa,

la reflexión genuina, sabe que su razón y todo su ser es un reflejo de esas determinaciones en las que se encuentra. El concepto tiene entonces un lado crítico, señala una filosofía que debe ser superada, pero también tiene un lado afirmativo, y con él vemos ahora sí la esencia del pensar. Ver la reflexión en sentido filosófico es entenderla como el pensar que refleja una totalidad. No es que las filosofías de la reflexión estén equivocadas, sino que se quedan cortas: describen una conciencia que se desapega de sí misma, sin darse cuenta de que hace parte de un todo sustancial que la sostiene. Así entendida, la reflexión es una especie de proceso de sustraerse de esa pertenencia sustancial, mientras que Hegel quiere ir en otra dirección: una conciencia que vaya reconociendo su conexión e imbricación con esas totalidades de sentido de las que participa. La marca de la conciencia reflexiva está en que la reflexión siempre implica parar y mirar. Ese momento es correcto, pero es insuficiente porque el ejercicio de la razón no solo debe mostrar que ella toma distancia, sino que es capaz de reconocer que participa de una totalidad de la cual surge. Somos reflexión inmersa en un todo sustancial.⁴

Lo que está en juego aquí es la distinción entre reflexión y reflexión real o especulación que diferencia a Hegel de Kant. La reflexión es la de una autoconciencia aislada de contextos mundanos, una conciencia ensimismada, que reflexiona sobre sí misma, sobre la razón, sus contenidos y límites; esa razón

4 Bruno Liebrucks ha mostrado que en la reflexión se puede intentar representar este momento "subjetivo" con las expresiones reflexivas y adverbiales (reflexión exteriorizada), el momento "objetivo" (positivo) (Liebrucks, 1974, pp. 122 y 150). Un paralelo complementario y no menos importante para la presentación de la reflexión en el lenguaje son las observaciones de Richli (1982). Para la sistemática de la reflexión externa y su desarrollo en la obra de Hegel, debe consultarse la sección "Verhältnis der Spekulation zum gesunden Menschenverstand" (2, 30-35). Sobre este tema, cf. Walter Jaeschke (1978). Me aparto de su interpretación, pues califica la "mala reflexión" como "precientífica" (p. 102), perdiendo de vista que en la Lógica se señala a la altura de lo "Absoluto" que la reflexión externa no está simplemente excluida, sino que tiene un sentido al interior del pensar.

no tiene contenidos sustanciales, sino solo un contenido racional formal. La reflexión sobre la reflexión, es decir, la especulación, reconoce que el pensar, el conocer, siempre tiene lugar en medio de una situación sustancial, objetiva, concreta, bajo ciertas situaciones. No hay una conciencia pura en un sentido formal, sino que esta se encuentra mediada por determinaciones previas. A esto Hegel lo denominó en Jena “reflexión sobre la reflexión” para destacar que el pensar es un reflejo del todo: pensamiento y realidad sustancial se reflejan mutuamente como en un juego de espejos (Hegel, 2016b, p. 25).

4. Este concepto de reflexión permite aclarar el debate acerca de qué entiende Hegel por metafísica. La reflexión en sentido hegeliano o especulación muestra, en el fondo, la insuficiencia tanto de la noción de esencia de la ontología tradicional como la de la reflexión de la filosofía de la subjetividad. Hegel presenta la manera defectuosa como desde ambas perspectivas se interpreta la apariencia (*Schein*). La ontología tradicional toma correctamente lo inmediatamente dado como puro *Schein*, pero esto lo interpreta como lo irreal frente a un ser sustancial e independiente de la reflexión. Esta ontología tradicional es lo que Hegel entiende por metafísica. Como sabemos, en el “concepto previo” (*Vorbegriff*) de la *Enciclopedia*, Hegel define la “metafísica prekantiana” como el “primer posicionamiento del pensamiento frente a la objetividad” y señala que por ella debemos entender “el último filosofar” o “la metafísica antigua, tal y como era para nosotros antes de la filosofía kantiana” (*wie sie vor der Kantischen Philosophie bei uns beschaffen war*) (Hegel, 2016a, p. 93). Allí Hegel no se refiere a toda la metafísica prekantiana, sino a la escuela metafísica de Wolff, a favor de lo cual habla la definición del “periodo de la metafísica” en las *Lecciones sobre historia de la filosofía* como el del pensamiento de Wolff y Spinoza. Hegel afirma lo siguiente:

Los filósofos antiguos y sobre todo los escolásticos dieron el material (*Stoff*) para esa metafísica. En la filosofía especulativa el entendimiento es un momento, pero un momento en el que no se permanece. Platón no es un metafísico ni mucho menos Aristóteles, a pesar de que comúnmente se cree lo contrario. (Hegel, 2016b, 122)

Según esto, la metafísica no incluye a la filosofía antigua. Ahora bien, lo que Hegel llama metafísica es, en últimas, el proyecto de elaborar una visión de lo ente que se asume como estática, que no capta su dinámica. Así las cosas, hay que señalar que la metafísica para Hegel tiene varias expresiones o modalidades.

Habría dos estaciones para la metafísica. Por un lado, la metafísica antigua de los griegos que no pudo tematizar la subjetividad por las limitaciones históricas de la experiencia griega de mundo; al no considerar la subjetividad, se pierde de vista el movimiento o dinámica de la realidad. Por otro lado, está la metafísica de los modernos (Wolff, Leibniz, Spinoza, etc.), que no supera la contraposición entre pensar y mundo sustancial. Esta filosofía de la subjetividad también parte de la premisa correcta de que la realidad es *Schein* que encuentra en la reflexión la fuente de su objetividad y cognoscibilidad, pero falla al tomar la reflexión como simple pensar subjetivo.⁵ La lógica de la reflexión de Hegel quiere superar estas dos posiciones, es decir, quiere superar la metafísica. Considera que el fundamento de la relación entre las categorías lógicas no yace ni en un ser objetivo (para el cual las categorías del pensar fueran externas) ni en una conciencia reflexiva. La reflexión es sujeto y sustancia a la vez, y no tiene más fundamento fuera de este proceso. En la Lógica de la reflexión las categorías lógicas toman la forma de determinaciones que se reflejan. Este llegar a ser determinaciones de la reflexión ocurre cuando dejan de tener el carácter de una relación

5 Comentaristas como Rosenkranz (1870), Okochi (2008) y Hoffmann (2010) estarían de acuerdo con esta lectura, pues con ella se puede incluir a Platón, Aristóteles, la filosofía medieval, etc., dentro de lo que Hegel denomina “Metafísica prekantiana”. Andrés Parra ha defendido una posición similar a la aquí sostenida sobre la metafísica, pero leyendo el primer capítulo de la tercera sección de la doctrina de la esencia, “Lo absoluto” (Parra, 2021).

externa con otras determinaciones y toman la forma de una auto-relación. Aquí reflexión es el nombre para el pensar, pero en tanto movimiento mismo del ser o, como lo formula Hegel, la reflexión resulta de “el movimiento infinito del ser” (Hegel, 2016d, 14).

Referencias

- Düsing, K. (1988). (ed.). *Schellings und Hegels erste absolute Metaphysik (1801-1802)*. Dinter.
- Fichte, J. G. (2002). *Nachgelassene Schriften 1812* (vol. II, n.º 13). Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- Forero, F. (2019). *Filosofía y negatividad. Sobre el camino del pensar de Hegel en Jena*. Universidad Nacional de Colombia.
- Forero, F. (2020). Filosofía y experiencia en Hegel. La *Fenomenología del espíritu* y la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* en diálogo. *Universitas Philosophica*, 75(38), 17-43. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph37-75.fehf>
- Hegel, G. W. F. (1998). *Schriften und Entwürfe (1799-1808)*. *Gesammelte Werke* (vol. 5). Felix Meiner Verlag.
- Hegel, G. W. F. (2016a). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. Erster Teil: die Wissenschaft der Logik. *Werke* (vol. 8). Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2016b). *Janaer Schriften 1801-1807*. *Werke* (vol. 2). Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2016c). *Wissenschaft der Logik I*. *Werke* (vol. 5). Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (2016d). *Wissenschaft der Logik II*. *Werke* (vol. 6). Suhrkamp.
- Hoffmann, T. S. (2022). Die Realität der Erscheinung. Fichte und der Realität der Erscheinung. *Fichte Studien*, 55, 107-121.
- Hoffmann, T. S. (2015). *Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik*. Marix Verlag.
- Hoffmann, T. S. (2010). Totalität und Prädikation. Zur ersten „Stellung des Gedankens zur Objektivität im enzyklopädischen ‘Vorbegriff’ der spekulativen Logik. En A. Denker y A. Sell (eds.), *Der „Vorbegriff“ zur Wissenschaft der Logik und der Enzyklopädie von 1830* (pp. 114-143). Verlag Karl Alber.
- Henrich, D. (1976). Hegels Grundoperation. Eine Einführung in die “Wissenschaft der Logik”. En L. Siep, B. Rang y U. Guzzoni (eds.), *Der Idealismus und seine Gegenwart*. Meiner Verlag.
- Jaeschke, W. (1978). *Äußerliche Reflexion und immanente Reflexion. Eine Skizze der systematischen Geschichte des Reflexionsbegriffs in Hegels Logik-Entwürfe*. En *Hegel-Studien 13* (pp. 85-117). Felix Meiner Verlag GmbH.
- Kant, I. (2016). Kritik der reinen Vernunft. *Werke II*. Wissen verbindet.
- Liebrucks, B. (1974). *Sprache und Bewußtsein* (vol. 6/2). Akademische Verlagsgesellschaft.
- Okochi, T. (2008). *Ontologie und Reflexionsbestimmungen. Zur Genealogie der Wesenslogik Hegels*. Königshausen & Neumann.
- Parra, A. (2021). La concepción hegeliana de la realidad efectiva y la crítica de la metafísica. *Eidos*, (36), 223-255.
- Platón. (2016). Phaidros, Parmenides, Epistolai (Briefe). *Platon Werke* (vol. 5). Wissen verbindet.
- Richli, U. (1982). *Form und Inhalt in G. W. F. Hegels “Wissenschaft der Logik”*. Oldenbourg.
- Rosenkranz, K. (1870). *Erläuterungen zur Hegels Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. L. Heimann.
- Schmidt, T. (2002). Die Logik der Reflexion. Der Schein und die Wesenheiten. En F. A. Koch y F. Schick, *GW. F. Hegel. Wissenschaft der Logik*. Akademie Verlag.

Connections between Theory and Practice of Music in Augustine

**Conexões entre
teoria e prática
da música em Agostinho**

**Conexiones entre
teoría y práctica
de la música en Agustín**

Maximiliano Prada-Dussán* 



Para citar este artículo

Prada-Dussán, M. (2024). Connections between Theory and Practice of Music in Augustine. *Folios*, (59), 224-232. <https://doi.org/10.17227/folios.59-13468>

Artículo recibido
02 • 03 • 2021

Artículo aprobado
31 • 07 • 2023

* Phd. in Philosophy, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Abstract

This article explores two types of connection between theory and practice of music in Augustinian philosophical thought. On a first account, during the early writings of this African author, especially in the dialogue *De Musica*, there is a disconnection between musical and the practice of music, in the sense that, while the former leads human beings to the spiritual, the latter fosters us to stay in the material realm. In his later writings, for example, in *Enarrationes in Psalm*, Augustine describes the practice of music through his sign theory, forming the second account of connection. In such description, he points out that the semantic content of the musical signs is done at the same time, being pragmatic. In this way, the rational encounter of what music actually means is transformed into practice: in the convergence of theory and practice of music. Finally, the article was made as a result of the doctoral research in Philosophy in Complutense University of Madrid.

Keywords

Saint Augustine; music; sign theory; musical science

Resumo

Este artigo explora dois tipos de relações entre a teoria e a prática da música no pensamento filosófico de Agostinho. Nas suas primeiras obras, especialmente no diálogo *De Música*, durante os escritos deste filósofo africano, existe uma desconexão entre a teoria e a prática musical, no sentido de que, enquanto a primeira conduz os indivíduos para o aspecto espiritual, a prática musical os ancora no mundo material. Em seus escritos posteriores, por exemplo, em *Enarrationes in Psalm*, Agostinho descreve a prática da música por meio de sua teoria dos signos, formando a segunda relação de conexão. Nesse quadro, ele enfatiza que o conteúdo semântico dos signos musicais não apenas carrega significado ao mesmo tempo, mas também serve a um propósito pragmático. Nesse sentido, a compreensão racional da importância da música passa por uma transformação rumo à prática: no alinhamento entre teoria e prática musical. Finalmente, o artigo é resultado da pesquisa de Doutorado em Filosofia, cursado na Universidade Complutense de Madri.

Palavras-chave

Santo Agostinho; música; teoria dos signos; ciência da música

Resumen

Este artículo explora dos tipos de relaciones entre la teoría y la práctica de la música en el pensamiento filosófico de Agustín. En sus obras tempranas, especialmente en el diálogo *De Musica*, durante los escritos de este filósofo africano, existe una desconexión entre la teoría y la práctica musical, en el sentido que, mientras el primero guía a los individuos hacia el ámbito espiritual, la práctica musical los ancla en el mundo material. En sus escritos posteriores, por ejemplo, en *Enarrationes in Psalm*, Agustín describe la práctica de la música a través de su teoría de los signos, formando la segunda relación de conexión. En este marco, él enfatiza que el contenido semántico de los signos musicales no solo lleva significado al mismo tiempo, cumple un propósito pragmático. En este sentido, la comprensión racional de la importancia de la música experimenta una transformación hacia la práctica: en la alineación entre la teoría y la práctica musical. Finalmente, el artículo es resultado de investigación de Doctorado en Filosofía, cursado en la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave

San Agustín; música; teoría de los signos; ciencia musical

Introduction

From the beginning of his intellectual work until his last writings, Augustine of Hippo became interested in reflecting on music. Though he referred to these matters in a systematic way only in his early works, which is the case of the dialogues *De Ordine* (386) and *De Musica* (390), some allusions, remarks, and musicological and philosophical descriptions about these subjects are found throughout his last works, particularly in *Confessionum* (397-401), *De Doctrina Christina* (397-427), *De Civitate Dei* (412-427), and *Enarrationes in Psalms* (392-420).

Even though the subject of music was a great concern for this African author all throughout his literary production, this does not entail that his approach was always rooted from the same perspective. On the contrary, Augustine approached the matter from two different theoretical frameworks: on one hand, in the early writings, he understood music through the distinction between musical science and practical music, embedded in the definition of the *Liberal Arts*. On the other hand, in subsequent writings, he became interested in studying practical music under his sign theory.

Both perspectives describe the manner in which human beings can reach the spiritual world through music (i.e., the anagogic function of music). According to the first, by unfolding the musical science, reason captures the immaterial structures that lie beneath any material organization of sounds; and in accordance with the second, human beings access immaterial world through the musical signs and their meanings.

This change in the perspective from which music is analyzed conveys, at the same time, a change in the manner in which music accomplishes its anagogic function. This is why, in this paper, I want to show that the change in the approach to music also activates a different way for establishing the relation between theory and practice. In that way, I will show specifically that, from the first perspective, music performs an anagogic function only through reasoning; whereas from the second, such function is also accomplished in the musical practice. In fact,

based on the sign theory, Augustine understands that musical practice is, by itself, a practice of virtues that is part of the path towards a superior world.

Moreover, I will develop this argument in three different sections. In the first one, I will make a brief description of the anagogic function of the theory of music, within the outline of the *Liberal Arts*; in the second one, I will show how the emission of a sign finds its justification in charity, centered on the Augustinian sign theory; and, in the third one, I will focus on the way Augustine describes the musical practices through the sign theory and how they are associated to charity.

The musical science

In the dialogues *De Musica* and *De Ordine*, Augustine describes the way in which human beings access to the spiritual world by means of music. He defines this process within the neoplatonic coordinates as the return of the soul towards its origin, to the One, to God. The path follows the general sequence that begins with a sensitive contact with the material world and walks in the direction to the immaterial world: *Per corporalia ad incorporalia*. In this transit, he distinguishes between two types of music: practical music, which consists in the use, delight, and emission of sounds (material aspect of music); and theoretical music, which deals with the rational study of the stable and immaterial structures that organize sounds in such a way that they constitute a beautiful work. Augustine carefully examines the latter, since it takes him closer to the immaterial world.

Augustine defines the musical science in the following manner: “*Musica est scientia bene modulandi*” (*De mus. I.II.2*). In the dialogue *De Musica*, he analyzes one by one the components of the definition¹ and shows the reasons or proportions (i.e., mathematical harmony) that make the musical works beautiful and the principle from which they start, the principle of unity. Moreover, he shows how

¹ Augustine dedicates the first part of the first book *De Musica* to the analysis of the definition (*De mus. I. II. 3 — VI. 12*)

the discovery of such proportions and principles fulfills the function of encouraging the soul to return to such fields. We can break down this development into the following steps:

1. From metrics to mathematics: a) reduction of metrical figures (duration of words) into rhythmical figures (numeric measures of duration), b) discovery of mathematical proportions between durations, and c) discovery that beauty lies under the proportions of equality which, at the time, have origin in the unity;
2. Discovery of the presence of numbers and proportion in the human soul (interiority);
3. Discovery of a transcendent principle of a unit inside the soul, as a principle that allows perceiving and understanding the entities as a unit and as aesthetic objects able to produce beauty.

This path illustrates the anagogic function fulfilled by music. The first step shows disdain for the material world and the elevation from sounds towards numbers; consequently, the step two shows the path of interiority that is necessary to find the origin of the principles of beauty; lastly, the step three shows the encounter with the unity, a transcendent principle that operates as a condition of possibility in the constitution of every single entity as it is, as well as the aesthetic experience as a means to perceive —remember, produce, achieve— every object as one and as beautiful.

Let us specify two characteristics of this path. On one side, in this outline, beauty has a rational structure: the unit is a mathematical-ontological structure, and harmony is displayed in numerical sequences. Beauty does not have content; it is postulated as rational restrictions, as organization criteria.²

By virtue of the rational character of music, the musician discovers the structures of beauty by means of the use of reasoning. Though beauty can be experienced by the sensitivity under the

² For this, Ellsmere, P.K., and La Croix, R. (1988) state that the Augustinian aesthetic music has a formal type.

mode of pleasurable experience, the encounter with the last principle is always of a rational type. Only the rational encounter of this principle may be used as a reliable criterion for the organization of sound matter, and only this encounter provides long lasting happiness.

A musician is, in this vein of thought, the person who has an intelligible world by perspective, development and occupation: he is the individual immersed in the intelligibility and he is the one in charge of musical theory, of the science. Therefore, he is closer to the truth and eternity. On the other hand, instrumentalists and singers are those who set their attention on the material world, on the emission of sounds. Then, the musical practice must be transcended, even abandoned, if one does not want to take the risk of falling into a disorganized delight. They are in an ontological world different from the intelligible realm; which is why they are not valued in the ascending process to the superior world. The musicians are close to being humanized, as they become close to the rational and intelligible world, whereas instrumentalists and singers end up being comparable to animals, since they renounce such immateriality (*De mus.* I. IV. 6).

Furthermore, it could be said that, even though the principle of beauty is transcendent, human beings find it in their interior, in their soul. The anagogic path that is transited through the musical science is, then, a path of interiority, whose goal is the contemplation of the interior unity. Despite the fact that this principle is in the soul, it is universal, which means that it exists, it can be reached, and it is shared by all of mankind. However, the anagogic path displayed in the musical science is an individual path; this is, it neither involves nor implies the participation of others in each musician's journey. The other human beings might appear only as interlocutors in the dialectical reasoning practice embedded in the process of returning to interiority.

Nevertheless, in the musical science outline, the anagogic function is achieved through the road of dialectic-rational display until the interior contemplation of rational beauty principles is achieved. The

practical music is appointed either as a departure point of the road, since in its pleasure is experienced, or as an object in which the rational principles are all applied. There are no signs that show that this setting accomplishes by itself an anagogic function.

The *Locutio* in the framework of the sign theory

Augustine points out that a sign by itself is a material thing (*res*) that directs those who perceive it towards something different from themselves, towards a meaning: “*Signum est enim res, praeter speciem quam ingerit sensibus, aliud aliquid ex se faciens in cogitationem venire*” (*De doct. Chr.* II.I.1). Now, besides the existence of signs that are not produced with an intention, human beings produce signs with the purpose of expressing outwardly an interior knowledge, a content of the soul, thus somebody else can know it. The purpose of signs is to show something outwardly (*docere*): “*Nec ulla causa est nobis significandi, id est signi dandi, nisi ad depro-mendum et traiciendum in alterius animum id quod animo gerit is qui signum dat*” (*De doct. Chr.* II.I.1).³

To understand the character attributed to musical practice under the sign theory, it is necessary to go deeper into the decisive justification of sign emission (*locutio*) since it is in this domain where the search for beauty becomes action. Then, it is necessary for Augustine to justify the intention of—the motivation—for letting others know what we have inside.

Beyond merely having the *locutio* serve as a support for social organization, the justification given by Augustine starts by considering the sign's role in the process of knowledge, until they reach the realm of the ethical need. It is in this realm that they find the foundation for their emissions.

If we take into account the skeptical criticism, which states that nothing is ever learned by means of the signs (Sexto Empírico, 1997, I.IV.38), some

³ Augustine distinguishes between natural signs (*naturalia*) and data (*data*). The former are those that appear without being produced voluntarily, like smoke from fire; the latter are produced with an intention (*De doct. Chr.* II.I.1).

critics question Augustine about the need for the emission of signs with the purpose of achieving knowledge. If nothing can be learned from the signs, what is the sign useful for in this process? (*De doct. Chr.*, Prologue, 6) In *De Magistro* Augustine outlines that, even though nothing can be learned by means of the signs, these cause individuals to remember (*commemorare*) and incite them to look for the unknown; both movements advance toward the interior, where the truth can be found. In this way, the knowledge achieved by means of the signs constitutes, as referred by Rist (1944), a second-hand knowledge, prior to that given first-hand, which is the one obtained by direct vision, by divine illumination (Rist, 1994, p. 31).

Nevertheless, the matter is not clear yet, since the critics indicate that if knowledge is eventually reached by illumination, this is, by an interior vision of the divine word, then the signs might not be required whatsoever. In the terms that such discussion is held, the critics ask: Why does not God reveal knowledge to human beings directly instead of confusing them in linguistic, social, and cultural structures that, though having been erected with this goal, are not enough in the end? (*De doct. Chr.*, Prologue, 6).

The context and the terms in which this subject is settled force us to go into sign arguments and descriptions, supported by the Jewish-Christian root assumed by Augustine. As Pollman points out, the Augustinian treatment of the signs is not only supported in its skeptic and stoic heritage, but also takes elements from this other mentioned tradition (Pollman, 2005, p. 16).

Augustine accepts that God might have settled the human condition in such a way that knowledge would not have been mediated by the communicative acts among human beings; however, he proposes that, even though God could have established it in this manner, He preferred that human mediation exist in this process, “*Et poterant utique omnia per angelum fieri, sed abiecta esset humana condicio si per homines hominibus Deus verbum suum ministrare nolle videretur*” (*De doct. Chr.*, Prologue, 6). Hence,

the question is addressed to inquire why the human mediation (*ministrare*) is relevant; in short, why the *locutio* is relevant: the act of communicating, learning and teaching one another.

After failing to find a decisive justification in a theory of knowledge, Augustine's answer is displaced into the ethical domain. The reason for this is, says the African author, that if there was no exchange of signs among human beings there would not be place for charity: "*Deinde ipsa caritas, quae sibi homines invicem nodo unitatis astringit, non haberet aditum refundendorum et quasi miscendorum sibimet animorum, si homines per homines nihil discerent*" (*ibid.*). After all, the decisive reason of the *locutio* is that charity emerges in it, and the signs, at the same time manifest this. Charity, as Augustine outlines, motivates us to confess what we hold in the inside (*De f. et symb.* I.1; *C. mendacium.* VI. 14).

The above mentioned is one of the ways in which Augustine develops the idea according to which there would be a necessary and reciprocal relationship between truth and charity,⁴ in such a way that one follows the other. To find the truth and the desire to live in it, is something that leads us mandatorily to live the charity; on the other hand, only by way of charity may the truth be achieved. In fact, Augustine understands that God is reached, not only by interior contemplation, but also by charity practice. Therefore, after finding the truth in the interior, the next step is to put it into practice, by means, for example, of the emission of signs —among other ways to experience charity.⁵ A sign expresses outwardly what we have in our interior. Such expression is, by itself, an expression of charity. The emergence of charity allows Augustine to distinguish between two types of using the signs: either to govern or dominate others or to help them reach the spiritual world.

4 Relationship that has its origin in the Holy Trinity (*De Trin.* IX-XI; XV)

5 The book *The Faith* and the other works as well as *Of the Spirit and the letter* are oriented to show that faith works through love. It is a recurring theme in Augustine (*De f. et symb.* I. 1ss; *De f. et op.* XIV. 21; XXII. 40) Such a link simultaneously is a fruit of the Trinity unity (*De Trin.* Books IX, X, XI; XV).

Musical signs in the relation between theory and practice

Allusions to the symbolism of musical instruments appear in the Augustinian texts at the beginning of the decade of 392, in the commentary about Psalm 32. Though it had been announced since that year, the inclusion of music in the conceptual domain was done afterwards, approximately in 397 in *Confessionum* and in the first books of *De Doctrina Christiana*. However, the strongest description of this sort is found in the period ranging from 410 to 416, when he develops the subject of the symbolism of instruments and vocal forms through the exercise of commenting on the psalms 34, 46, 67, 72, 87, 91, 99, 103, 105, 106, 122, 123, 130, 137, 143, 146, 148, 149, and 150. With such developments, Augustine is inscribed, at the time, in the patristic tradition that interprets the biblical text and, within this framework, attempts to define a sense and kind of relationship of the believer with the musical matter.⁶

In *Enarrationes in Psalms*, Augustine analyses the musical signs from a double relationship: signifier-signified (semantic function of signs) and signs-agents (pragmatic function). In this way, in a first exercise, he presents the meaning of musical signs (organ, flutes, drums, zither, psaltery), some forms (chants oh hymns, psalms and alleluias) and vocal structures (the choir). Similarly, he indicates the utility of instrument practice and singing and the relation that must be established between them and those who listen and execute them. In this second relationship, he highlights the description of forms and vocal structures, since these are the most used in liturgy (Mckinnon, 1965, p. 5). For this reason, in this writing, I will briefly focus on these last elements. I will attempt to show that the description of the signified (semantic function) implies an experience of who participates in the singing (pragmatic function).

6 The religious allegorism of music has been widely described by the academics of this period. In this respect, the studies by Theodore Gèrold (1973), Solange Corbin (1962) and James Mckinnon (1968) are a good source of work. See references of this work.

Augustine took part in the Ambrosian hymns singing practice. Afterwards he took time to describe and define them:

Hymnus scitis quid est? Cantus est cum laude Dei. Si laudas Deum, et non cantas, non dicis hymnum: si cantas, et non laudas Deum, non dicis hymnum: si laudas aliud quod non pertinet ad laudem Dei, etsi cantando laudes, non dicis hymnum. Hymnus ergo tria ista habet, et cantum, et laudem, et Dei. (Enarr. in. psalm. 148. 17)

In this definition, it may be observed that the conditions under which a hymn is defined are not technical, but rather they refer to an inner experience. In this way, the exterior sign, the hymn, is constituted by an internal state. The sign expresses such state. Therefore, singing the hymn is the expression of the adherence to a faith and the intention to let it know (praise).

The Alleluia chant provides an additional element. As described by Augustine, the most relevant musical characteristic of this chant consists in prolonging in a *melisma* form the last letter “a” of the word alleluia.⁷ This prolongation or *iubilatio* manifests interior happiness:

Qui iubilat, non verba dicit, sed sonus quidam est laetitiae sine verbis: vox est enim animi diffusi laetitiae, quantum potest, exprimentis affectum, non sensum comprehendentis. Gaudens homo in exultatione sua, ex verbis quibusdam quae non possunt dici et intellegi, erumpit in vocem quamdam exultationis sine verbis; ita ut appareat eum ipsa voce gaudere quidem, sed quasi repletum nimio gaudio, non posse verbis explicare quod Gaudet. (Enarr. in. psalm. 99. 4)

Such happiness would not be a psychological but rather an ontological state: The happiness of the individual, who finds the truth and dwells on it, lives the present existence anticipating the future life. In this context, it is the experience of life through hope. The alleluia chant is the expression of one who lives the hope of a future life of perpetual joy (Enarr. in.

psalm. 123. 3). For such joy, there are no meaningful words, thus it can be expressed only through a vowel.

On the other side, the psalm is described by Augustine as the chant in which, apart from confessing the truth made by the mouth when singing, the confession is also made through the works: “*quicumque manibus operatur opera bona, psallit Deo; quicumque ore confitetur, cantat Deo. Canta ore, psalle operibus*” (Enarr. in. psalm. 91. 3). Psalm and psaltery chants make up one single unit in human life, as constituted by the truth that dwells on the inside and the works carried out on the outside by virtue of charity. The two elements, faith and charity, are necessary, both in the way that adherence to truth leads to charity works, and in the way that works must be supported by faith: “*Caeterum qui non habent caritatem, portare psalterium possunt, cantare non possunt*” (Enarr. in. psalm. 143. 16.). The descriptions about the psalms insist that the adherence to the truth implies the practice of charity.

The choir is, eventually, a unity sign based on charity: “*Chorus est consensio cantantium. Si in choro cantamus, concorditer cantemus. In choro cantantium quisquis voce discrepauerit, offendit auditum, et perturbat chorum*” (Enarr. in. psalm. 149. 7).

Let us examine this subject. The choir is a structure where all the members become one in the chant, where they achieve harmony. However, it is not Augustine’s concern to define what this unity and harmony are from a technical-musical point of view. On the contrary, his descriptions are again made in the domain of the signified. In this way, the choir unity and harmony mean that the singers have the same idea in their inside: unity is the unity of what exists in the soul; such shared idea is signified by means of the choir chant.

On the other hand, the commentary to Psalm 87 points out that the singers’ idea that must be shared in order to have unity and harmony in the chant. Like in *The city of God*, where the only city where harmony would exist is the one grounded on charity, the only unity that entails harmony in the choir is the one offered by charity: “*Chorus autem concordiam significat, quae in caritate consistit*” (Enarr. in. ps. 87. 1).

⁷ In music a melisma is referred as the prolonged singing of a vowel.

As we have highlighted, the signs are emitted in a way that others can know the internal truths. With this, there is participation in the choir, thus others know what the chant means. But this meaning is, at the same time, a life experience. Love is signified in it, but only by loving can one participate in it. Therefore, in the choir, the signified becomes practice. The signified charity becomes practice in the music. The expressed sense is a lived sense; the semantic content becomes pragmatic content⁸. Under this premise, Augustine exhorts the listeners to live the psalm chant: “*et si [psalmo] orat psalmus, orate; et si gemit, gemite; et si gratulatur, gaudete; et si sperat, sperate; et si timet, timete. Omnia enim quae hic conscripta sunt, speculum nostrum sunt*” (*Enarr. in ps. 30. II. III. 1.*). The musical practice is, in brief, a type of sign whose meaning is embedded in the execution per se. Therefore, for such vocal forms to appear, it is necessary that those who chant have once experienced faith, hope, and charity; and, at the same time, live up to these practical demands of the virtues—in this case, the chant.

In this way, musical practice is no longer a source of pleasure, nor is it the place that must be proclaimed by external rational principles. It goes beyond that; it is the expression, per se, of the content of the soul. It is the realization of what the soul has internally achieved. Internal content and external practice become necessarily merged.

Provisional Conclusions

Let us close this paper emphasizing the possibilities that sign theory, applied to the liturgical chant, opens concerning music’s anagogic function.

The first outline states that theoretical music is the only one that can take human beings closer to the spiritual world and that this is done through interiority. The external direction, towards the practice, would consist in pointing out that he, who has found the principles of beauty, arranges his musical practice moved by the principle of the rational unity. In

⁸ In this regard, Cameron (2001, p. 458) points out that “The psalter is not only informative but also performative”.

this context, though there is a connection between the exterior and the interior, where the former is a manifestation of the latter, the movement to the external world is not conceived under an anagogic function but merely as an arrangement of the inferior world in alignment with what is superior.

The second perspective brings in a new element: since the chant expresses charity and *is* charity in practice, it opens a way or road to reach God. Therefore, aside from the necessary encounter with the truth, an external path is required on the anagogic road; charity put into practice: the musical practice. Contemplation and action come together, and the exterior and interior paths join under this function. Thus, the musical practice acquires here new sense and value.

This opening embodies a change for the agents that intervene in music. While in the first outline, the musician, as the one dedicated to theory, was the only one able to return, in the second the singer, through his practice, attains the divine. Now he is conceived as the one who exteriorizes by means of signs—musicals—the true interior word in order to communicate it to others, and in that exteriorization, he lives the signified.

Nevertheless, in the sign theory, Augustine reconciles music theory and practice. He reconciles the encounter of the interior truth with its external manifestation, moved by charity, thus both movements are conceived now as a road to the divine. This was not a subject that was included in the approach given in the Liberal Arts framework.

References

- Augustine (1946). De Ordine. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. I. B.A.C.
- Augustine (1954). Contra mendacium. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XII. B.A.C.
- Augustine (1955). Confessionum. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. II. B.A.C.
- Augustine (1964). Enarrationes in psalmos I. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XIX. B.A.C.
- Augustine (1965). Enarrationes in psalmos II. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XX. Translation to Spanish by Balbino Martín. B.A.C.

- Augustine (1966). Enarrationes in psalmos III. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XXI. B.A.C.
- Augustine (1967). Enarrationes in psalmos IV. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XXII. B.A.C.
- Augustine (1969). De doctrina christiana. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. xv. B.A.C.
- Augustine (1988). De fide et operibus. In: *Obras Completas de San Agustín*. T. XXXIX. B.A.C.
- Augustine (1988). De fide et Symbolo Liber Unus. In: *Obras Completas de San Agustín*, T. XXXIX. B.A.C.
- Augustine (1988). De Música. In: *Obras completas de San Agustín*. T. XXXIX. B.A.C.
- Augustine (2003). *De magistro*. Trotta.
- Augustine (2006). De Trinitate. In: *Obras completas de san Agustín*. T. xv. B.A.C.
- Augustine (2007). *De música*. Gredos.
- Cameron, M. (2001). Enarrationes in Psalmos. In: Allan D., Fitzgerald (dir.). Translation to Spanish by Ruíz-Garrido, C. *Diccionario de san Agustín: Agustín a través del tiempo*. pp. 453-462. Monte Carmelo.
- Corbin, S. (1962). Musica spéculative et cantus pratique: le rôle de saint Augustine dans la transmission des sciences musicales. In: *Cahiers de Civilisation médiévale*. pp- 1-12. X e et XII e siècle 5.
- Ellsmere, P. K., & La Croix, R. (1988). Augustine on art as imitation. In: La Croix, R. (edit). *Augustine on music: an interdisciplinary collection of essays*. pp. 1-17. The Edwin Mellen Press.
- Gérolde, T. (1973). *Les pères de l'église et la musique*. Minkoff.
- Jackson, D. (1972). The theory of signs in De Doctrina Christiana. In: Markus, R. A. (edit). *St. Augustine: a collection of critical essays*. pp. 92-147. Anchor Books.
- McKinnon, J. W. (1968). Musical Instruments in Medieval Psalm commentaries and Psalters. *Journal of the American Musicological Society*. Vol. 21, No. 1, pp. 3-20.
- McKinnon, J. W. (1965). *The church fathers and musical instruments* [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Markus, R. A. (1995). Signs, communication and communities in Augustine's *De Doctrina Christiana*. In: Duane W. H., & Bright, P. (edits). *De Doctrina Christiana: a classic of western culture*. pp. 97-108. University of Notre Dame Press.
- Markus, R. A. (1972). St. Augustine on signs. In: Markus R. A. (edit). *St. Augustine: a collection of critical essays*. pp. 54-75. Anchor Books.
- Pollmann, K. (2005). Augustine's hermeneutics as a universal Discipline? In: Pollmann, K., & Vessey, M. (edits) *Augustine and the Disciplines: from Cassiciacum to Confessions*. Oxford University Press.
- Rist, J. M. (1994). *Augustine: ancient thought baptized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sexto, E. (1997). *Contra los profesores*. Gredos.