

Contenido

Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades	
Fanny Blandón-Ramírez, Laura Colombo	3
<hr/>	
Trayectorias letradas y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad de docentes de lenguaje en formación	
Karen López-Gil	19
<hr/>	
Virtual Exchange Genres: what can genre theories inform us about the first synchronous session?	
Laura Rampazzo	35
<hr/>	
Textos verbo-visuales como puente entre la experiencia estética y la lectura literaria	
Álvaro Cárdenas-Ibarra, Jessica Lorena Hernández-Arévalo	52
<hr/>	
Una verdad bastará para sanarme. Jóvenes y firmantes de paz encaran la memoria intergeneracional	
Diela Bibiana Betancur-Valencia, Mariana Palacio-Chavarro, Daniel Posada-Vélez	65
<hr/>	
Iglesias cristianas y conflicto armado en Colombia contemporánea (1964-2022): balance bibliográfico	
William Elvis Plata, Lizeth Viviana Torres	79
<hr/>	
La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza	
Tania Paola Tinoco-Villanueva	97
<hr/>	
Social Justice Language Education and Critical Language Education: Integrating Perspectives for Teacher Education in Colombia	
Ana María Sierra-Piedrahita	113
<hr/>	
Instrumental Motivation and L2 Speaking Achievement of Indonesian L2 Learners of English: A Survey Study	
Tiofani Yasimawarni Saragih, Adaninggar Septi Subekti	128

Las ciencias humanas: de tiempos de crisis a sentidos de esperanza	
Juan Carlos Aguirre-García, Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri	141
<hr/>	
¿Para dónde vamos? Consideraciones en torno a la razón teleológica desde <i>El Hoyo</i>	
Wilson Riaño-Casallas	152
<hr/>	
Paulo Freire y su apuesta por la <i>formación</i>	
Alcira Aguilera-Morales	168
<hr/>	

Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades

New Literacy Studies:

Reflections on
Conceptual Categories
to Broaden Decolonial
Perspectives of Research
with Communities

Estudos de letramento:

reflexões sobre
categorias conceituais
para ampliar
perspectivas decoloniais
de pesquisas com
comunidades

Fanny Blandón-Ramírez* 

Laura Colombo** 



Para citar este artículo

Blandón-Ramírez, F. y Colombo, L. (2024).
Nuevos estudios de literacidad: reflexiones
sobre desarrollos conceptuales para ampliar
perspectivas decoloniales de investigación con
comunidades. *Folios*, (60), 3-18.
<https://doi.org/10.17227/folios.60-18826>

Artículo recibido
28 • 02 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Universidad del Valle.

Correo electrónico: fanny.blandon@correounivalle.edu.co

** PhD en Language, Literacy and Culture, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET.

Correo electrónico: laura.colombo@conicet.gov.ar

Resumen

Desde la década de los 80 la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) planteó la discusión sobre la necesidad de marcar una diferencia entre la literacidad considerada como una habilidad que se adquiría en la escuela independiente del contexto (modelo autónomo) y la literacidad considerada como una práctica social moldeada por factores de poder y agenciamiento (modelo ideológico). Para ese momento los NEL asumieron las categorías de *eventos* y *prácticas* para investigar lo que la gente hacía con la lectura y la escritura tanto en la escuela como en otros espacios sociales. Los primeros hallazgos de investigaciones sobre comunidades locales llamaron la atención sobre los alcances que podría tener esta perspectiva teórica, aunque en indagaciones siguientes se mostraron las limitaciones de las categorías fundantes llevando a los investigadores a asumir préstamos conceptuales de las ciencias sociales como *local*, *global*, *transcontextual*, *escalas* y *ensamblajes*, entre otros. En este artículo de reflexión, luego de presentar un breve recorrido conceptual, recuperamos los enlaces entre las rutas de investigación que se han posibilitado desde los NEL y las perspectivas decoloniales que se posicionan como alternativas para pensar los cambios sociales que reclama la región latinoamericana ampliando con ello los límites de la investigación en el ámbito educativo hacia una mirada sobre la investigación social con comunidades u organizaciones sociales.

Palabras clave

literacidad; eventos; prácticas; investigación social; comunidades; investigación participativa

Abstract

Since the 1980s, the New Literacy Studies (NEL) approach has highlighted the need to differentiate literacy defined as a skill acquired in formal education contexts (autonomous model) from literacy as a social practice shaped by factors of power and agency (ideological model). At that time, the NEL perspective embraced the categories of *events* and *practices* to investigate what people did with reading and writing both at school and in other social spaces. The first research findings, based on inquiries into local communities, drew attention to the scope that this theoretical perspective could have, although subsequent investigations showed the limitations of the founding categories, leading researchers to assume conceptual borrowings from the social sciences such as *local*, *global*, *contextual*, *scales* and *assemblages*, among others. In this reflection article, after presenting a brief conceptual journey, we recover the links between those research routes that have arisen from NEL and decolonial perspectives and position themselves as alternative ways of thinking about social changes in the Latin American region, thereby expanding the limits of research in the educational field towards a look at social research with communities or social organizations.

Keywords

literacy; events; practices; social research; communities; participatory research

Resumo

Desde a década de 1980, a perspectiva dos Estudos de Letramento trazia à tona a discussão sobre a necessidade de diferenciar letramento considerado como uma habilidade adquirida na escola e independente do contexto (modelo autônomo) de letramento considerado como uma prática social moldada por fatores de poder e agência (modelo ideológico). Nesse momento, os Estudos de Letramento assumiram as categorias de eventos e *práticas* de letramento para investigar o que as pessoas faziam com a leitura e a escrita tanto na escola quanto em outros espaços sociais. As primeiras descobertas de pesquisas sobre comunidades locais chamaram a atenção para o alcance que essa perspectiva teórica poderia ter, embora investigações posteriores mostrassem as limitações das categorias fundadoras, levando os pesquisadores a adotarem empréstimos conceituais das ciências sociais como *local*, *global*, *transcontextual*, *escalas* e *amalgama*, entre outros. Neste artigo de reflexão, depois de apresentar um breve percurso conceitual, recuperamos os vínculos entre as rotas de pesquisa que foram possibilitadas a partir dos Estudos de Letramento e as perspectivas decoloniais que se colocam como alternativas para pensar as mudanças sociais que a região latino-americana demanda, ampliando assim os limites da pesquisa no campo educacional em direção a um olhar para a pesquisa social com comunidades ou organizações sociais.

Palavras-chave

letramento; eventos; práticas; pesquisa social; comunidades; pesquisa participativa

Introducción

Los nuevos estudios de literacidad (NEL) son relevantes en la agenda educativa y en la investigación social, particularmente en Latinoamérica, donde este campo fue inaugurado por los trabajos de Kalman (1999, 2003) y Zavala (2002). Esta última autora compiló gran parte del marco conceptual de los NEL en el libro *Escritura y Sociedad* (2004), demostrando el potencial de la teoría para comprender prácticamente asuntos relacionados con la lectura y la escritura en diversos contextos sociales, no solo en el ámbito educativo.

Desde sus inicios en la década de los ochenta, se han realizado varias recapitulaciones de los marcos ontológicos, epistemológicos y metodológicos sobre los cuales se ha construido esta teoría social (Baynham y Prinsloo, 2009; Gee, 2015; Kell, 1996, 2011, 2015a, 2015b, 2017; Prinsloo y Baynham, 2008; Prinsloo y Breier, 1996; Prinsloo, 2017; Street, 1984, 1993, 2000, 2003, 2004, 2012, entre otros). Esto ha permitido realizar revisiones sobre las categorías analíticas fundamentales y fomentar discusiones que conduzcan al desarrollo conceptual, favoreciendo así las investigaciones enmarcadas por esta perspectiva.

En este artículo de reflexión, rastreamos el desarrollo de los conceptos de eventos y prácticas desde la perspectiva de los NEL. Con este objetivo, organizamos el texto en tres momentos. Primero, revisamos las ideas desafiadas por la perspectiva propuesta por los NEL. Segundo, siguiendo a Street (2000, 2012), aclaramos el sentido del título “Nuevos Estudios de Literacidad”. Finalmente, presentamos un recorrido por los desarrollos conceptuales, las discusiones, tensiones y proyecciones planteadas por los NEL con la intención de establecer un diálogo con los estudios decoloniales que se posicionan como alternativa para pensar los cambios sociales demandados por la región.

Momento 1. ¿En contra de qué surgen los NEL?

Una de las traducciones al castellano de la palabra *literacy* es *alfabetización*. Tradicionalmente, la alfabetización se ha entendido como la adquisición

escolar de la lectura y la escritura, tratadas como habilidades independientes del contexto en el que el sujeto aprende. Esta conceptualización fue denominada por el antropólogo inglés Brian Street (1984) como el “modelo autónomo”. Frente a esta comprensión, Street propuso un “modelo ideológico” basado tanto en la investigación etnográfica que realizó con comunidades en Irán como en los aportes de investigadores estadounidenses que le precedieron. Planteamos que el modelo ideológico propuesto por Street puede considerarse una síntesis que recoge los trabajos teóricos y las discusiones que desde finales de la década de los setenta e inicio de los ochenta se venían impulsando en diversas áreas de estudio.

Por un lado, se posicionaban las perspectivas socioculturales de autores como Shirley Brice Heath y los antropólogos Sylvia Scribner y Michael Cole. Sus investigaciones resaltaron la importancia de comprender la alfabetización como un fenómeno arraigado en contextos sociales y culturales específicos. Heath, a través de su obra *Ways with Words* (1983), destacó la diversidad de prácticas de lectura y escritura en diversas comunidades, subrayando que la alfabetización no es una habilidad homogénea, sino que está moldeada por las dinámicas culturales y sociales. Por otro lado, el trabajo de Scribner y Cole, especialmente a través de su obra *The Psychology of Literacy* (1981), subrayó cómo la cultura y el contexto influyen en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura. Estos autores desafiaron la noción de que la alfabetización es universal y enfatizaron la necesidad de tener en cuenta la diversidad cultural tanto en formas de enseñanza como en la investigación educativa.

Estas discusiones confrontaron las perspectivas de autores que destacaron las consecuencias cognitivas de la escritura, lo que se conoce como la “gran división” en las formas humanas de pensamiento. El antropólogo Jack Goody (1986) planteó que la introducción de la escritura en las sociedades orales generó un cambio fundamental en la manera en que las personas almacenaban y transmitían el conocimiento. Goody argumentaba que la escritura permitía una mayor estabilidad y permanencia de

la información en comparación con la oralidad, lo que influía en la organización social y la transmisión intergeneracional del conocimiento. Goody argumentaba que esto tenía un impacto en el desarrollo cognitivo, ya que la escritura promovía la capacidad de pensar de manera más abstracta y lógica.

Por su parte, el filósofo y teólogo Walter Ong (1987) se centró en la transformación de la conciencia que acompañó la transición de la oralidad a la escritura. Argumentó que la escritura fomentaba la externalización del pensamiento, permitiendo una reflexión más profunda y el desarrollo de un pensamiento lógico lineal. Según Ong, la oralidad era más propensa a la formulación de conocimientos de manera fluida y contextual, mientras que la escritura favorecía una estructuración más rigurosa y la capacidad de procesar información compleja. Posteriormente, el psicólogo David R. Olson (1998) contribuyó al debate al enfocarse en la relación entre el desarrollo de la escritura y la alfabetización, argumentando que la escritura no solo era un medio de registro, sino que tenía un impacto en la forma en que las personas pensaban. Olson planteó la idea de que la alfabetización promovía la capacidad de razonamiento lógico, abstracción y generalización, lo que tenía implicaciones significativas en la educación y el desarrollo cognitivo. Estos tres autores destacaron la importancia de la escritura en la evolución de la cognición y la organización de la sociedad. Sin embargo, su enfoque en la superioridad de la escritura sobre la oralidad planteó interrogantes sobre la valoración de las sociedades orales, que podrían haber sido injustamente consideradas en desventaja en términos de desarrollo cognitivo.

Es importante señalar cómo el primer grupo de autores reconoce y valora la diversidad cultural en las prácticas de alfabetización, mientras que el segundo subraya la influencia transformadora de la escritura en la cognición, a menudo con una inclinación hacia la escritura como un avance cognitivo superior. Ambas perspectivas son relevantes en el campo de la literacidad, pero resaltan aspectos diferentes de la relación entre lenguaje, cultura y cognición.

Estos debates, fundamentales en el campo de la alfabetización y la sociolingüística, naturalmente llevan a cuestionar si comprender la alfabetización desde un modelo u otro conlleva consecuencias, especialmente desde el paradigma del desarrollo social y la implementación de políticas educativas (Street, 1995, 2001).

Es interesante entrelazar estas concepciones con las ideas que se estaban desarrollando en Latinoamérica en aquel momento. La propuesta de Paulo Freire, de alfabetizar como un proceso crítico en el que se aprende a “leer el mundo” antes de “leer la palabra” (Freire y Macedo, 1987), influyó en la perspectiva de Street. De hecho, Street participó en el homenaje que *Literacy an International Handbook* le rindió a Freire en 1999, reconociendo su influencia en la perspectiva ideológica adoptada por los NEL. Este gesto no solo fomentó el diálogo transdisciplinario entre la antropología y la pedagogía, sino que también, en un inusual gesto decolonial, reconoció la producción de conocimiento del Sur global. Este doble gesto será analizado en la apropiación de los debates latinoamericanos sobre el tema, un asunto que se expandirá en los apartados finales. Reconocemos que este primer momento está marcado por la ruptura con las formas tradicionales de conceptualizar la alfabetización, considerando la diversidad cultural y estableciendo relaciones entre lenguaje y poder. Además, enfatiza cómo la cognición está estrechamente vinculada a las ideologías y prácticas culturales, lo que influye en la forma en que las personas comprenden y utilizan la alfabetización. Esto nos lleva a cuestionarnos si es pertinente usar indiscriminadamente en el espacio hispanoamericano los conceptos de *alfabetización* y *literacidad*.

Planteamos que esta discusión puede ampliar las perspectivas de indagación en el contexto de la investigación social, ya que en los espacios de investigación-participativa o de investigaciones colaborativas se avanza en la discusión sobre la construcción de las voces de quienes escriben en y con las comunidades, además de vigilarse el papel que asume la escritura y la publicación.

Momento 2. Nombrar diferente para cuestionar corrientes

Frente al cuestionamiento del “modelo autónomo” de alfabetización, los partidarios del “modelo ideológico” consideraron necesario acuñar otro término. Así surge el adjetivo *nuevo* antepuesto a *Literacy Studies* para formar lo que hoy conocemos como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Como señaló Street (2012), las traducciones al español como estudios de nuevas literacidades o estudios de nuevas alfabetizaciones no serían correctas, ya que lo *nuevo* no se refiere a las alfabetizaciones en sí —por ejemplo, las mediadas por tecnologías, que podrían llamarse nuevas—, sino a los estudios realizados desde la perspectiva del “modelo ideológico”. En desarrollos teóricos posteriores, se reconoce en el modelo ideológico las categorías sociales de poder, identidad y agencia que rodean a los individuos cuando actúan en los diferentes ámbitos de la vida social haciendo uso de la lectura y la escritura.

Para Latinoamérica, la cuestión de la traducción se complica aún más, ya que para plantear una distancia entre el término *alfabetización* (comprendida como habilidad) y el nombre “Nuevos Estudios de Literacidad” (comprendido desde el modelo ideológico), se han utilizado diversas traducciones como “cultura escrita” (Ferreiro, 1997; Kalman, 2003; Hernández-Zamora, 2003), “prácticas letradas” (Zavala *et al.*, 2004) y “letramento” desde el portugués (Kleiman, 1995). La decisión de traducir *literacy* como *alfabetización* o *literacidad* añade otra capa de complejidad. Sin pretender abarcar en detalle la amplia literatura hispanoamericana que diferencia entre *alfabetización* y *literacidad* (Ferreiro, 1997; Kalman, 2008, 2018; López y Pérez, 2014; Vargas, 2015, 2020; Zavala, 2004, entre otros), intentaremos proporcionar una exposición breve.

El concepto de *alfabetización* es utilizado para tratar asuntos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el espacio universitario. Esto se particulariza como “alfabetización académica” (Carlino, 2013; López y Pérez, 2014).

En cambio, la *literacidad* se refiere al estudio de la lectura y la escritura entendida como una práctica social, no solo en entornos escolares (Street, 2000). Además, López y Pérez (2014) justifican la traducción del concepto *prácticas de literacidad* como una consecuencia de traducir el término conservando un símil morfológico: “la sustantivación opera como la relación entre ‘castidad’ y ‘casto’, pues si castidad es aquello que practica quien es casto, ‘literacidad’ es aquello que practica quien es ‘letrado’” (p. 28). Para contribuir a esta discusión, consideramos que puede ser más conveniente traducir el concepto como *prácticas de literacidad*, siguiendo el sentido más amplio planteado por Prinsloo y Baynham (2008), quienes consideran que la palabra *literacy* realmente es una forma abreviada de mencionar las prácticas sociales de lectura y escritura en estrecha relación con otras modalidades comunicativas como el habla, el gesto, la imagen, incluyendo además los textos que se producen.

Entonces, queda claro que en lo que resta del documento utilizaremos el término *literacidad* para referirnos a lo que las personas hacen cuando leen o escriben, entendiendo esto como una práctica social y situada (Barton y Hamilton, 2000, 2004; Street, 1984, 1995, 2000). En este artículo nos referiremos a los NEL como la perspectiva teórica que estudia los temas de literacidad desde un “modelo ideológico”, asumiendo los conceptos de *eventos de literacidad* y *prácticas de literacidad* como los pilares conceptuales de esta perspectiva. Nos posicionamos, así, desde la vertiente que continúa la reflexión teórica propuesta por Street, sin desconocer que realiza una síntesis de trabajos teóricos previos en Norteamérica.

Nuestro enfoque es asumir que la alfabetización está relacionada con contextos en los que se establece una relación de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura y la escritura. En cambio, proponemos el término *literacidad* para referirnos al concepto que nos permite realizar investigaciones en una variedad de situaciones sociales donde se lee y se escribe con usos e intenciones diversas.

Momento 3. Desarrollos conceptuales, discusiones, tensiones y proyecciones

Los eventos y las prácticas de literacidad

La literacidad como práctica social (Scribner y Cole, 1981) ha asumido los *eventos de literacidad* y las *prácticas de literacidad* (Street, 2000, 2004) como las categorías conceptuales centrales para utilizar en investigación. Barton y Hamilton (1998) señalan que el término *evento de literacidad* se deriva de la idea sociolingüística de *evento de habla*, utilizado por primera vez por Anderson y Stokes en 1980 y definido como una ocasión durante la cual una persona intenta comprender signos gráficos. Luego, en 1983, Shirley Brice Heath caracterizó un *evento de literacidad* como la ocasión en la que un escrito es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y de los procesos interpretativos que se dan en la interacción. A estas definiciones sumaremos la interpretación dada por Street (2000), quien discurre sobre la utilidad de estas categorías de análisis.

Street (2000) considera que el *evento de literacidad* es un concepto útil porque permite a los investigadores centrarse en una situación particular en la que están sucediendo cosas relacionadas con la lectura y la escritura, y observar cómo suceden, es decir, describir sus características. Así, por ejemplo, un evento de alfabetización académica puede ser enfrentarse a la escritura de un ensayo. A su vez, realizar la lectura de un contrato para avanzar en una transacción de compra y venta de un bien inmueble puede considerarse como un evento de literacidad. Street señala que los eventos pueden ser descritos pero ese plano descriptivo no necesariamente lleva a la interpretación del sentido que tiene el evento. Por ello, plantea que, si bien un evento se puede fotografiar, esto no otorga automáticamente sentido a las dimensiones sociales que lo configuran. Allí resulta útil la categoría de *prácticas de literacidad*, ya que nos permite completar la interpretación de lo que vemos. El concepto de *prácticas de literacidad* se usa para referirse a patrones observables de comportamiento a través de los eventos. A este es

posible asociarle o vincularle categorías de análisis más amplias de tipo cultural y social, por ejemplo, las categorías culturales que se identifican con las formas de hacer, sentir y pensar, y las categorías sociales de sexo, género, profesión, clase social, etnia, por mencionar algunas.

Parte de la ampliación del sentido del evento pasa por atender otros conceptos y modelos sociales para construir cuál es la naturaleza de esa práctica, qué la hace ser como es, qué la hace funcionar como funciona, y en últimas, qué le da sentido. Desde este punto de vista, Street (2012) plantea que los etnógrafos de la literacidad han buscado lo ordinario o rutinario en cada sitio y, por lo tanto, se preocupan por exposiciones analíticas que *relaten* los comportamientos que aclaran el sentido de la práctica que se analiza, bien contradiciendo o ampliando las relaciones presentadas en otros estudios. Aquí hay una cuestión etnográfica que, según el autor, es necesaria: hablar con las personas, escucharlas y vincular su experiencia inmediata de leer y escribir con otras cosas que también hacen en el diario discurrir de la vida práctica. Buena parte de estas actividades que se adelantan en el trabajo de campo se han logrado hacer, bien en etnografías de largo aliento, o bien asumiendo posiciones intermedias que presentan una perspectiva etnográfica o adoptan herramientas etnográficas.

Ahora bien, la misma naturaleza de los eventos y las prácticas de literacidad y su perspectiva de estudio a través de una metodología de corte etnográfico ha volcado a los investigadores a realizar las indagaciones en espacios educativos o con comunidades, lo que ha permitido la acumulación de un conocimiento valioso sobre diversidad de prácticas en contextos locales. Este hecho, que resultó positivo por la profundidad que se logra en las investigaciones, paradójicamente resultó ser limitante en los planteamientos de otros autores.

Los límites de lo local

Si para Street (2012) los NEL corren el riesgo de convertirse en una compilación de descripciones de eventos y de análisis de las prácticas de literacidad a

manera de inventario, para Brandt y Clinton (2002) los límites de lo local son aún más acotados. Estos autores plantean que los NEL no deberían quedarse en los análisis de literacidades locales, so pena de crear sesgos metodológicos y estancamientos conceptuales, además de enfrentar las implicaciones políticas que esto acarrearía. En contraparte, proponen que en las investigaciones deberían incluirse los asuntos de una translocalización (multilocalidad) de las prácticas de literacidad. Son dos los argumentos que presentan los autores.

Primero, proponen que la literacidad no suele ser inventada por quienes la practican, refiriéndose particularmente a contextos en donde la literacidad llega por imposición (como en algunas comunidades indígenas) o con rasgos de políticas pensadas en escenarios diferentes a los locales (como las políticas educativas que los gobiernos centrales llevan a las regiones). Esto lleva a los autores a afirmar que en las prácticas locales hay rasgos de variados intereses que incorporan una multiplicidad de miradas.

Segundo, plantean que en el intento de romper con la tradición del “modelo autónomo” los NEL se desviaron demasiado al exagerar el poder de los contextos locales para definir el significado y las formas que toma la literacidad. Así, se ha desaprovechado el concepto de *literacidad* como tecnología, idea con la que se estaría prestando atención a sus dimensiones materiales y realizando su capacidad de viajar, deslocalizarse, integrar mundos o construir mundos figurados (Bartlett y Holland, 2002, y, posteriormente en Latinoamérica, Hernández Zamora, 2010).

Para Brandt y Clinton (2002), los NEL sostienen su “propia división” tácita entre lo local y lo global. Por este motivo, como propuesta e inspirados en el trabajo de Latour (2008), los autores intentan disolver estas dicotomías al tratar a la literacidad no como un resultado o logro de las prácticas locales, sino como un participante en ellas, como un actor, o lo que Latour denomina un “actante” por derecho propio.

Así, para Brandt y Clinton (2002) la literacidad no es una fuerza determinista ni crea agentes locales;

más bien participa en las prácticas sociales en forma de objetos y tecnologías, cuyos significados no suelen ser creados ni agotados por los lugares en las que surgen. En este sentido, los autores proponen asociar el contexto no solo con escenarios etnográficamente visibles (aquí y ahora) sino también con los aspectos transcontextuales de la literacidad sin llamarlos descontextualizados.

Para ello, la literacidad tendría que considerarse una tecnología —e incluso un agente— sin volver a caer en una perspectiva de modelo autónomo. Los autores abogan por ver las formas en que la literacidad surge de las interacciones humanas, locales, particulares y situadas, al mismo tiempo que vemos cómo llegan desde otros lugares, infiltrándose y desplazando la vida local.

Ahora bien, Street (2003) no se opone a la crítica sobre los límites de lo local que plantean Brandt y Clinton (2002). Para este caso, Street (2012) prefiere utilizar el término *distantes*, si de lo que se trata es de recuperar la idea de *distantes al contexto local*. Recalca que toda práctica de literacidad, así tenga una influencia externa, tiene un componente ideológico, por ello, no se le podría considerar autónoma del contexto en donde surge. Señala, además, que los NEL tienen en los conceptos de *eventos de literacidad* y *prácticas de literacidad* las herramientas metodológicas para tratar con el problema del paso de las prácticas de literacidad local a un contexto global.

Lo local, lo global

La crítica realizada por Brandt y Clinton (2002) permitió conceptualizar una literacidad en movimiento, que rompió con la idea de literacidades locales. Estos autores propusieron las categorías de *literacidad en acción* (*literacy-in-action*), *patrocinadores* (*sponsors of literacy*), *movimientos localizados* (*localizing moves*), *conexiones globales* (*globalizing connects*) y *plegamiento* (*folding in*), este último concepto tomado de Latour (1993, 1996). Llamaron así la atención sobre el papel otorgado a la literacidad en la acción humana apelando a una lógica donde es tan importante comprender qué está haciendo la literacidad con las personas como comprender qué

están haciendo las personas con la literacidad en diversidad de contextos sociales. En este sentido, los estudios se ampliaron para reconocer cómo se constituye lo local en relación con los “flujos y las culturas itinerantes de la globalización”, tal como lo llamaron Prinsloo y Baynham (2008, p. 5).

Abrir a lo global también tiene consecuencias metodológicas ya que no solo se privilegian las investigaciones etnográficas, sino que se amplía la apuesta metodológica en los NEL. Por ende, se podrá hablar de estudios de caso con un componente de metodologías etnográficas, también se podrá pensar que aquí surge lo híbrido de prácticas locales que reciben lo externo, lo global.

También está la idea de Vieira (2018) de que no hay literacidades locales; todo sería literacidades globales. Así lo ejemplificó Besnier (1995) con las investigaciones adelantadas en la Polinesia. Allí, los letreros de las camisetas de los nativos constituyen un ejemplo de cómo los movimientos de la globalización influyen incluso en las comunidades más lejanas y distantes de los centros de poder hegemónicos.

Así, la idea de las literacidades locales influenciadas por las globales y viceversa extiende las perspectivas de indagación y alienta a los investigadores a proponer nuevos constructos teóricos para realizar análisis más detallados y ajustados de la realidad social. Se asume la idea de que siempre hay posibilidades para ampliar el repertorio de las prácticas de literacidad. En esta línea, se comienzan a considerar los contextos transnacionales en donde hay gran movilidad social (Blommaert, 2007; Canagarajah, 2017; Hernández-Zamora, 2010; Warriner, 2009), fenómeno amplificado por diversas situaciones geopolíticas desde finales del siglo xx.

Como fue mencionado, se empiezan a reconocer prácticas de literacidad en donde los artefactos entran a formar parte de las relaciones, considerando así la materialidad de la escritura (Hernández-Zamora, 2010; Leander y Burriss, 2020; Pahl y Rowsell, 2010). También se identifican nuevas prácticas híbridas de literacidad, como las que se dan en las investigaciones participativas con comunidades

(Kinloch *et al.*, 2016; Rowsell y Pahl, 2015; Saski, 2015). Estas prácticas híbridas se tornan centrales al considerar cómo los investigadores sociales hacen que las comunidades participen cumpliendo funciones propias de los científicos, tales como planear y hacer entrevistas, tomar registros, interpretar datos e información a la luz de los conocimientos que tienen de su propia comunidad (Méndez-Arreola y Kalman, 2019, 2020). Asimismo, cuando se promueve la escritura conjunta con organizaciones sociales para publicar resultados de investigación (Corona Berkin, 2019; Flórez *et al.*, 2022) —ejercicio que retoma los aportes de perspectivas feministas (Haraway, 1995)—, se logra que todas las voces tomen relevancia.

Una vez que los cimientos de los NEL fueron remecidos al cuestionar la capacidad analítica de los eventos de literacidad y las prácticas de literacidad, se expande un desarrollo conceptual de trabajo interdisciplinario para estudiar la translocalización y la transcontextualización de la literacidad y explorar las cuestiones de la fluidez y la hibridez en espacios tanto escolares como no escolares. Se hacen necesarios conceptos con los que se puedan analizar las ideas de espacio y tiempo y de materialidad de la escritura.

Por tanto, se toma el concepto de *escala* (tanto vertical como horizontal) y se empieza a realzar la trayectoria de los textos desde el aspecto de negociación de significado hasta la manera como el texto viaja en tiempo y lugar, desde una perspectiva rizomática y de ensamblaje (Deleuze y Guatari, 2002) con la que se pretende posicionar un pensamiento relacional sobre las prácticas de literacidad.

Al respecto, concordamos con los planteamientos de Bolívar (2010), quien identifica un cambio de enfoque según el cual, en lugar de pensar los textos en contextos, se pasa a considerar a las personas en eventos. A esto creemos necesario adicionar que se consideran a las personas en eventos y en prácticas que trascienden un lugar y tiempo fijos.

En el contexto latinoamericano, un buen ejemplo es la cuidadosa investigación que realizó Hernández-Zamora (2010), quien aborda la

literacidad desde una perspectiva decolonizadora y centra la atención en las experiencias de vida de mexicanos en su propio territorio y situaciones de cruce de frontera con los Estados Unidos en la era del capitalismo global. El autor examina críticamente cómo las prácticas de literacidad son moldeadas por estructuras de poder, ideologías y dinámicas socioeconómicas a nivel global. A través de un enfoque decolonizador, la investigación busca desafiar las narrativas hegemónicas y explorar las formas en que las personas resisten y negocian el impacto del capitalismo global en sus vidas. Este aspecto es una de las grandes contribuciones para el análisis de las prácticas de literacidad en contextos transnacionales.

Escala horizontal y vertical: tiempo y espacio

Aunque existe un desarrollo teórico amplio en torno al concepto de *escala* (Carr y Lempert, 2016), asumiremos para esta reflexión dos perspectivas. La primera, desarrollada por Lemke (2000) con bases en las teorías de la física y el mundo cuántico. Esta relación parece distante de los NEL, aunque no es así, ya que el autor sitúa la teoría en el centro mismo de las aulas de clase y explora la construcción de la identidad de los estudiantes. Así, demuestra que el nivel de desarrollo de los seres humanos no ocurre en espacios cortos de tiempo, ya que el desarrollo de la identidad de un estudiante estará en constante transformación durante la etapa escolar y mucho después de haber pasado por la institución educativa. En todo este recorrido interviene la historia personal para explicar cómo, además, se van encarnando los prejuicios que guían nuestras vidas. Lemke (2000) aprovecha todo este derrotero para plantear un panorama lleno de incertidumbres, tanto para el acto educativo (con relación a qué se enseña, cómo se enseña, a través de qué artefactos) como para los interrogantes sobre desde qué identidades personales investigamos.

Con respecto al tema de los artefactos en relación o en red con las acciones de los humanos, hay un evidente lazo con la obra de Latour (2008), que invita a considerar la perspectiva de investigación

entre lo humano y lo no humano. A su vez, con respecto al tema de las identidades de los investigadores, el autor lleva sus inquietudes al plano de las Ciencias Sociales, invitándonos a una reflexión que cuestiona el espacio mismo de la ontología y la epistemología de los NEL: ¿desde dónde investigamos la sociedad y con qué perspectiva? Al respecto, estamos de acuerdo con el autor en que la investigación aún está atrapada en un paradigma masculinizado, de clase media, eurocéntrico y centrado en un rango particular de edad, por lo que invita a desarrollar perspectivas superadoras. La reflexión es interesante por las rutas que posibilita desde los NEL al considerar no solamente una investigación sobre las comunidades sino con las comunidades (Arribas-Lozano, 2020; Boavida y Ponte, 2011; Corona-Berkin, 2019; Flórez *et al.*, 2022). Este hecho amplía la línea de investigación sobre los efectos que tiene la literacidad en la vida social: una literacidad como acción social (Méndez-Arreola y Kalman, 2019).

La segunda perspectiva sobre el concepto de *escala* está planteada desde la sociolingüística por Blommaert (2007). El autor belga, desde la experiencia de la movilidad y la inmigración, introduce la noción de *escala* como concepto sociolingüístico-teórico, basado en la noción de escala de la teoría social, especialmente en la geografía social y el análisis de sistemas mundiales (Wallerstein, 1997, 2000). A diferencia de Lemke, quien sitúa la escala en relación con el tiempo, Blommaert la relaciona con el espacio. Lo que logra Blommaert es contraponer el concepto tradicional de *espacios horizontales* (de distribución, extensión, flujo y trayectoria de los sentidos de la interacción con los que había trabajado la sociolingüística) con el de la metáfora de *escala vertical*. Esto permite analizar fenómenos de la interacción discursiva que conllevan el paso de una escala a otra. Es decir, permite pasar del análisis de interacciones híbridas al análisis de interacciones jerarquizadas.

Ahora bien, desde nuestra comprensión de la propuesta de Blommaert, si bien los conceptos de *escala vertical* y *horizontal* ayudan a revelar asuntos

de poder e ideología en la interacción discursiva, entendemos que estos análisis escalares son más bien pasos intermedios en el análisis global de una práctica de literacidad. Además, algo que nos parece muy relevante de la propuesta de este autor es su mirada sobre la sociedad como un sistema lleno de desigualdades, en el que las personas y las acciones se desarrollan en o a través de diferentes escalas y en el que incluso los movimientos entre diferentes niveles de escala se producen enmarcados en un régimen de poder (Blommaert, 2007).

El autor también remarca que los fenómenos de acceso desigual a los recursos sociolingüísticos y sus dinámicas de distribución y control no pueden ser captados adecuadamente en metáforas horizontales de difusión y distribución, sino que deben imaginarse como fenómenos estratificados y desiguales que revelan rasgos sistemáticos de la estructura social (desigual), donde los recursos sociolingüísticos solo son visibles, audibles y comprensibles para quienes se ubican en los espacios donde estos recursos circulan y tienen valor.

En este sentido, entendemos que el aporte de la escala, tanto en el sentido horizontal como vertical, no solo ayudaría a la comprensión de la interacción discursiva, sino también a reconocer los movimientos y las trayectorias de discursos orales y escritos asociados a prácticas de literacidad en contextos desiguales o claramente establecidos o definidos por tradiciones hegemónicas, como en algunos contextos de publicación y circulación del conocimiento.

En una práctica de literacidad de carácter híbrido entre investigadores sociales con comunidades, ¿quién decide lo que se publica, a través de qué medio y cuáles son las trayectorias de circulación?

Trayectorias

En el marco de esta reflexión, el término *trayectoria* se define como la secuencia o curso de eventos que desarrolla un fenómeno específico a lo largo del tiempo y en relación con un espacio. Esta idea de las trayectorias se ha relacionado en investigaciones que indagan sobre los recorridos que siguen algunas prácticas de literacidad y las formas que toman en

contextos desfavorables, intentando relacionar la agencia y las estructuras de poder que rodean las prácticas de literacidad.

En este sentido, la investigación realizada por Catherine Kell (1996, 2006, 2009, 2011, 2015a, 2015b, 2017) en barrios marginales de Sudáfrica indaga sobre trayectorias mediante un enfoque etnográfico durante su participación en un proyecto de construcción de viviendas de interés social para personas en situación de pobreza. Explora las trayectorias de los textos generados por los habitantes del proyecto y conceptualiza el *texto* como un *artefacto*. Su enfoque metodológico se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), utiliza la metáfora de la escala vertical para analizar los significados que se construyen en los textos al pasar de un contexto a otro, y explora eventos y prácticas de literacidad.

La autora explora la agencia y la literacidad en las luchas por una vivienda, utilizando la idea de “hacer que las cosas sucedan”, y examina cómo las personas de bajos recursos económicos usan la literacidad como herramienta para abogar por mejoras en la reforma de viviendas o en la compra de materiales, entre otros aspectos. Resaltamos que su contribución fue proponer un lenguaje de descripción para el análisis de las trayectorias relacionándolas con las políticas de alfabetización para adultos en Sudáfrica y brindando una comprensión más profunda de las prácticas de literacidad y sus implicaciones en contextos socioeconómicos desfavorables.

Por otro lado, se suman a los estudios sobre trayectorias los logrados por Lillis y Curry (2006), quienes, desde un enfoque etnográfico, estudiaron las trayectorias de textos académicos desde su producción en contextos locales de investigación (Hungría, Eslovaquia, España y Portugal) y en su lengua original, hasta llegar a una escritura académica lograda gracias a la intermediación de agentes externos (*brokers*) que ayudaron desde la edición hasta la consolidación de las publicaciones en inglés. Para estas autoras, un enfoque en la intermediación de los textos académicos en su recorrido hasta ser publicados aportaría al conocimiento de

prácticas que rodean la producción de conocimiento académico, muchas veces invisibilizadas o pasadas por alto.

En el caso específico de las trayectorias de literacidad, volvemos sobre la investigación de Hernández-Zamora (2010). Estas trayectorias implican los caminos únicos y contextualizados que los inmigrantes siguen en su adquisición y práctica de habilidades de lectura y escritura. El autor también utiliza el concepto de *trayectorias de escolarización*, contemplando la perspectiva decolonial en la investigación sobre literacidad, lo que le permite visibilizar el complejo mundo de relaciones que se establecen entre la política, el poder y la agencia en un mundo globalizado.

Finalmente, Méndez-Arreola y Kalman (2020) utilizaron la trayectoria textual para analizar cómo un dato científico se regulariza a través de la producción local de los textos de un proyecto de ciencia ciudadana. En esta investigación se rastrearon las transformaciones que siguió el dato científico y cómo se movilizó a través de distintos ámbitos de actividad, se observó la historia de los textos — producción y circulación—, y se consideraron los cambios que los autores hicieron como parte de sus procesos de composición y los significados en torno al manuscrito inicial.

Las trayectorias de publicación en esta investigación tienen que ver con la movilidad restringida (Blommaert, 2008), al explicar cómo, a menudo, los textos solo tienen significado y valor a nivel local. Por ende, tan pronto se trasladan a otros espacios geográficos o sociales, pierden voz. Es importante tener en cuenta este aspecto en los análisis relacionados con las categorías de *poder*, *publicación* y *circulación del conocimiento* (Tusting, 2017), ya que posibilitaría describir y comprender los engranajes que estas trayectorias implican, sobre todo si pensamos en prácticas híbridas de literacidad como las que se adelantan en las investigaciones sociales con comunidades u organizaciones sociales, donde sabemos que, en muchos casos, un número importante de escrituras quedan invisibilizadas por no tener estatus de escritura académica.

Rizomas y ensamblajes

Otras investigaciones se han orientado por los postulados adelantados por Deleuze y Guattari (2002) sobre un mundo en relación rizomática difícil de ser descrito con perspectivas lineales que impiden la asociación de significados, escalas, espacios y tiempo.

Como ejemplo, encontramos en Latinoamérica el estudio de caso de Guerrero (2021), quien utiliza las bases de los NEL y amplía el marco conceptual al contemplar el ensamblaje como el arreglo, la conexión y la integración de elementos específicos para crear significado en los sistemas sociales y lingüísticos (Deleuze y Guattari, en Guerrero, 2021). Señala la autora que los ensamblajes están formados por tres procesos interrelacionados: codificación (ordenar y dar forma a los elementos), estratificación (crear una jerarquía) y territorialización (generar un ensamblaje). La autora toma el concepto de *ensamblaje racializado* de Weheliye, quien lo define como el lugar de la raza en los sistemas sociales, como un conjunto de procesos sociopolíticos que disciplinan a la humanidad en humanos completos, no del todo humanos y no humanos. Este constructo teórico le permite a Guerrero analizar las situaciones de racismo que vive una familia de una comunidad afrocolombiana en Cali, ciudad al suroccidente de Colombia, en diversos espacios sociales como la escuela, los sistemas de salud y los espacios laborales. De esta manera, logró establecer una relación profunda entre racialización y literacidad.

Esta última indagación no solo cuestiona las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que venían adelantando los NEL, sino también aboga por investigaciones asociadas a constructos teóricos que permitan recuperar el movimiento y los ensamblajes que se producen en las prácticas de literacidad en contextos escolares y no escolares, y en prácticas híbridas. La voz en la enunciación, el lugar de la autoría y la coautoría cobran relevancia y, con ello, la reflexión sobre las categorías de diversidad social, cultural y racial invitan a abrir nuevos espacios críticos para reflexionar las conexiones que se pueden establecer entre accesibilidad, participación y poder. Estos

asuntos se conectan con las propuestas decoloniales (Hernández-Zamora 2010, 2019) que se entretienen en los discursos tanto académicos como de participación colectiva en la región.

Los NEL, Latinoamérica y decolonialidad

Recuperamos en este cierre varios asuntos que nos interesa vincular. El primero ha sido sugerido décadas atrás en la obra *Literacy an International Handbook* (Wagner *et al.*, 1999), al relacionar la influencia que los NEL recibieron de parte del pedagogo brasileño Paulo Freire. Este último propuso leer no solo palabras sino el mundo, y alentó de esta manera la participación de los ciudadanos en una educación no bancaria, preocupada por una perspectiva crítica que interroga la realidad social. Para Freire (2007), un sentido que debería recuperar la escuela, y en general la sociedad, sería permitir a los estudiantes una transformación social abriendo con ello camino para una lectura crítica y una escritura como acción social. Ambas contribuciones fueron desarrolladas con mayor fuerza desde la educación popular (Torres, 1992) y en algunos espacios de educación no formal. Al respecto, podríamos mencionar acciones colectivas de escuelas populares como la de la Asociación Herrera, en el Municipio de Madrid, Cundinamarca, en Colombia (Lara-Veloza *et al.*, 2015). Estas escuelas entrelazan los referentes del feminismo comunitario, la educación popular, la escritura intergeneracional y la publicación en colaboración con la academia para reflexionar sobre temas de participación política, medio ambiente y territorio, entre otros, lo que hace visibles acciones populares de publicación que antes se percibían como invisibilizadas.

El segundo aspecto nos permite reconocer la perspectiva de investigación-acción participativa que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1992) planteara como manera de dar voz a las comunidades tradicionalmente estudiadas. Este asunto entra en relación con el giro social (Gee, 2000) al considerar la relevancia de la voz de quien cuenta, ya que el sujeto de estudio pasa de ser concebido como mero “informante” a desempeñar el papel de consultor (*consultants*) (Lassiter, 2005),

co-teorizador (Rappaport, 2007, 2018), socio epistémico (Leyva y Shanon, 2008) o investigadora comunitaria (Flórez *et al.*, 2021).

Tercero, más recientemente está el llamado de Hernández-Zamora (2019), quien propone la discusión al relacionar los NEL con las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Con sus aportes, el autor nos muestra en detalle los tres grandes movimientos, que, desde su perspectiva, permiten esta relación:

El pensamiento anticolonial ligado a los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; el movimiento intelectual auto-denominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica; y el movimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), de origen anglosajón, pero ya adoptado en el mundo hispanohablante. (p. 366)

En este sentido, las ideas expuestas por Hernández-Zamora (2010, 2019) nos parecen adecuadas para nuestra propuesta de ir más allá del espacio escolarizado y entrar al campo de la investigación social para plantear desde la perspectiva decolonial un giro que mire desde los NEL el centro mismo de la investigación social que, en vez de investigar sobre las comunidades, lo hace con ellas. Las investigaciones participativas, colaborativas, horizontales y feministas se han dado la tarea de recomponer las voces silenciadas y se han posicionado como espacios propicios para la construcción de un conocimiento “otro” en una perspectiva de diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007; Lander, 2000). Este pensamiento se ha construido sobre las bases de la perspectiva decolonial que ha avanzado en Latinoamérica (Mignolo, 2003; Quijano, 2000; Walsh, 2007) y que explica ampliamente Hernández-Zamora (2010, 2019). Coincidimos con el pensamiento de este último autor y proponemos una mirada desde los NEL sobre las prácticas híbridas de literacidad en las investigaciones sociales con comunidades u organizaciones sociales que muestran como resultado publicaciones y divulgación del conocimiento.

Creemos que esto es posible gracias a las discusiones en torno a las herramientas conceptuales e investigativas presentadas a lo largo de este artículo. En definitiva, proponemos ir más allá de la utilización de los conceptos de *eventos y prácticas de literacidad* en contextos escolares y ampliar así un campo que empieza a explorarse en Latinoamérica. Este está íntimamente relacionado con el “tejido” (Canagarajah, 2019; Escobar, 2008) que se elabora en prácticas de literacidad con comunidades y organizaciones, muchas de las cuales se asocian con demandas sociales que parecieran no tener que ver con las formas de lectura y escritura en movimiento, pero que desde nuestra mirada sí lo estarían.

Algunas preguntas para avanzar en este campo podrían ser: ¿cómo son las prácticas híbridas de literacidad que se dan en las investigaciones participativas, colaborativas o feministas situadas?; ¿de quién y cómo son las voces de quienes escriben en las publicaciones que dan cuenta de estas investigaciones?; ¿quién decide quién escribe y qué se publica en la investigación social?; ¿cuáles son las trayectorias que siguen estos textos y cuál es el efecto en las prácticas de las organizaciones sociales e institucionales de la academia? Estos serían algunos de los interrogantes que pueden ser abordados en investigaciones transdisciplinarias con investigadores sociales.

Creemos que reflexiones como la que hemos llevado a cabo en las anteriores líneas pueden constituir un paso más hacia un horizonte que nos lleve no solo a formas más equitativas de hacer ciencia, sino también a revisar las prácticas de literacidad tanto en el espacio escolar como fuera de él.

Referencias

- Arribas, A. (2020). Saberes en movimiento. Reciprocidad, co-presencia, análisis colectivo y autoridad compartida en investigación. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 331-356.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). Literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia

y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>

- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-14). Routledge.
- Baynham, M. y Prinsloo, M. (Eds.) (2009). Introduction. En *The Future of Literacy Studies*. Macmillan.
- Besnier, N. (1995). *Literacy, Emotion and Authority: Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge.
- Boavida, A. y Ponte J. da. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Bolívar, A. (2010). A Change in Focus: From Texts in Contexts to People in Events. *Journal of Multicultural Discourses*, 5(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/17447141003602312>
- Brandt, D. y Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Canagarajah, S. (2017). Introduction. The Nexus of Migration and Language: The Emergence of a Disciplinary Space. En *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2019). Weaving the Text: Changing Literacy Practices and Orientations. *College English*, 82(1), 7-28. <https://www-proquest-com.ezproxy.javeriana.edu.co/docview/2305487444/fulltextPDF/B3EC91AF03574227PQ/1?accountid=13250>
- Carr, E. y Lempert, M. (2016). Introduction: Pragmatics of Scale. En *Scale* (pp. 1-22). University of California Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32077>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

- Corona, S. (2019). *Producción horizontal de conocimiento*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (trad. J. Vázquez Pérez, 5.^a ed.). Pre-textos.
- Escobar, A. (2008). *Territories of Difference: Place, Movements, Life, Redes. New Ecologies for the Twenty-First Century*. Duke University Press.
- Fals, O. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Ferrerio, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Flórez, J., Espinel, N. y Quiceno, H. (2022). Ires y venires de los comunes en el Alto Ariari. Civipaz, entre despojos y esperanzas. En M. Sañudo (ed.), *Tramas y conversaciones sobre lo común* (pp. 37-73). Pontificia Universidad Javeriana.
- Flórez, M. y Olarte-Olarte, M. (2020). Por una política de lo turbio: prácticas de investigación feministas. En C. López (ed.), *Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos en las Ciencias Sociales desde el oficio* (pp. 15-57). Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies. From 'Socially Situated' to the Work of the Social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a *Way with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55) Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 7-14). Routledge.
- Gibson, D. (1996). Literacy, Knowledge, Gender and Power in the Workplace on Three Farms in the Western Cape. En M. Prinsloo y M. Breier (eds.), *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa* (pp. 59-64). Sached Books and John Benjamins Publishing Company.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge University Press.
- Guerrero, B. (2021). "What's Blackness Got to Do with All This?": Racializing Literacy Assemblages. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 659-672. doi:10.1002/rrq.437
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (trad. M. Talens). Cátedra.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Multilingual Matters.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 363-386. <https://archive.org/details/literacyinternat0000unse/page/n7/mode/2up>
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza: Mediated Literacy Practice Among Scribes and Clients in Mexico City*. Hampton Press.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Unesco; SEP; Siglo XXI.
- Kell, C. (1996). Literacy Practices in an Informal Settlement in the Cape Peninsula. En M. Breier y M. Prinsloo (eds.), *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa* (pp. 235-256). Sached Books & John Benjamins Publishing Company.
- Kell, C. (2006). Crossing the Margns: Literacy, Semiotics and the Recontextualisation of Meanings. En K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice* (pp. 147-169). Multilingual Matters.
- Kell, C. (2009). Literacy Practices, Text/s and Meaning Making Across Time and Space. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies* (pp. 176-199). Palgrave Macmillan.
- Kell, C. (2011). Inequalities and Crossings: Literacy and the spaces-in-between. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 606-613.
- Kell, C. (2015a). Ariadne's Thread: Literacy, Scale and Meaning-Making Across Space and Time. En Ch. Stroud & M. Prinsloo. (eds.). *Language, literacy and diversity. Moving words* (pp. 72-91). Routledge.

- Kell, C. (2015b). Making People Happen: Materiality and Movement in meaning-making Trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445.
- Kell, C. (2017). Traveling Text, Translocal/Transnational Literacies, and Transcontextual Analysis. En S. Canagarajah (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 413-430). Routledge.
- Kinloch, V., Larson, J., Orellana, M. y Lewis, C. (2016). Literacy, Equity, and Imagination: Researching with/ in Communities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 94-112.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (ed.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Mercado de Letras.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Lara, G., Veloza, P. y Flórez, J. (2015). Escuela de Mujeres de Madrid: lugar, corporalidad y trabajos no-capitalistas. *Nómadas*, 43, 95-111.
- Lassiter, E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Leander, K. y Burris, S. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262-1276. doi:10.1111/bjet.12924
- Leander, K. y Rowe, D. (2006). Mapping Literacy Spaces in Motion: A Rhizomatic Analysis of a Classroom Literacy Performance. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 428-460.
- Lemke, J. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03
- Leyva, X. y Shanon, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, R. Alonso, A. Hernández, et al. (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (t. i) (pp. 451-480). CLACSO.
- Lillis, T. y Curry, M. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). SM Editores.
- Maybin, J. (2013). Working Towards a More Complete Sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 547-555.
- Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2019). Lo que escriben los científicos locales. El texto como acción social. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 271-290. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a05>
- Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2020). Textos que vuelan: producción y trayectorias de reportes escritos sobre la migración de la mariposa monarca. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 59(1), 296-329.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. Teachers College Press.
- Prinsloo, M. (2017). Spatiotemporal Scales and the Study of Mobility. En S. Canagarajah (ed.), *The Handbook on Migration and Language* (pp. 364-380). Routledge.
- Prinsloo, M. y Baynham, M. (Eds.). (2008). Introduction. En *Literacies, Global and Local*. John Benjamins.
- Prinsloo, M. y Breier, M. (Eds.). (1996). *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Sached Books.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). CLACSO.
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva, R. Alonso, A. Hernández, et al. (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (t. i) (pp. 323-352). CLACSO.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en

- colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Rowse, J. y Pahl, K. (2015). Introduction. En J. Rowse y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Routledge.
- Saski, S. (2015). Participatory Methodologies and Literacy Studies. En J. Rowse y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 606-618). Routledge.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical perspectives on Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Street, B. (1999). The Meaning of Literacy. En D. Wagner, R. Venezky y B. Street (eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 34-40). Westview Press.
- Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices. En M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice* (pp. 17-29). John Benjamins.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Street, B. (2012). New Literacy Studies. En M. Grenfell & VV. AA., *Language, Ethnography, and Education* (pp. 27-49). Routledge.
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Torres, C. (1992). Participatory Action Research and Popular Education in Latin America. *Qualitative Studies in Education*, 5(1), 51-62.
- Tusting, K. (2017). Analyzing Textual Trajectories: Tensions in Purpose and Power Relations. *Text & Talk*, 37(4), 553-560.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vargas, A., (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Vieira, K. (2018). Literacy Studies in the 1990's: Moving through Space, Moving with Time. *College Composition and Communication*, 69(3), 510-519.
- Wagner, D., Venezky, R. y Street, B. (Eds.). (1999). *Literacy: An International Handbook*. Westview Press. <https://archive.org/details/literacyinternat0000unse/page/n7/mode/2up>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Wallerstein, I. (1998). The Time of Space and the Space of Time: The Future of Social Science. *Political Geography*, 17(1), 71-82. [https://doi.org/10.1016/S0962-6298\(96\)00097-2](https://doi.org/10.1016/S0962-6298(96)00097-2)
- Wallerstein, I. (2000). *The Essential Wallerstein*. The New Press.
- Warriner, D. (2009). Transnational Literacies: Examining Global Flows through the Lens of Social Practice. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies* (pp. 160-180). Palgrave Macmillan.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>

Trayectorias letradas y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad de docentes de lenguaje en formación*

**Literacy Trajectories
and Multiliteracy**
Teaching Prospects of
Pre-service Language
Teachers

**Trajetórias de letramento
e perspectivas**
de ensino de
multiletramento de
professores de línguas em
formação

Karen López-Gil** 



Para citar este artículo

López-Gil, K. (2024). Trayectorias letradas y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad de docentes de lenguaje en formación. *Folios*, (60), 19-34. <https://doi.org/10.17227/folios.60-19210>

* Artículo derivado del proyecto de investigación “Trayectorias de multiliteracidad digital de docentes de lenguaje en formación”, código 4420, aprobado en convocatoria interna de la Universidad del Valle (2022-2023).

** Doctora en Educación. Profesora asociada del Departamento de Lingüística y Filología, Universidad del Valle.

Correo electrónico: karen.lopez.gil@correunivalle.edu.co

Artículo recibido
08 • 05 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Resumen

Las profundas transformaciones en las formas de comunicación e interacción asociadas al avance tecnológico en las últimas décadas evidencian la necesidad de preparar a los futuros docentes de lenguaje para que puedan enfrentar de manera crítica y reflexiva los desafíos de un mundo cambiante. Este artículo de investigación se propuso examinar la relación entre las perspectivas de enseñanza de multiliteracidad y las trayectorias letradas de docentes de lenguaje en formación. Se llevó a cabo una investigación cualitativa de aproximación etnográfica, apoyada en la integración narrativa, con 16 estudiantes de una licenciatura en español. Los datos se recolectaron a través de relatos de vida, entrevistas en profundidad y revisión documental, y se procesaron mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Los hallazgos evidencian que los estudiantes se involucran en complejas prácticas letradas digitales, tanto en el contexto académico como fuera de él. A pesar de ser usuarios frecuentes de tecnología y de reconocer los cambios en los modos de comunicación en línea, destacan desafíos formativos y barreras institucionales que dificultan la inclusión de las multiliteracidades en el aula de lenguaje.

Palabras clave

multiliteracidad; formación docente; lenguaje; tecnología digital; enseñanza

Abstract

The profound transformations in communication and interaction associated with technological advances in recent decades demonstrate the need to prepare future language teachers to face the challenges of a changing world critically and reflectively. This research aimed to examine the relationship between multiliteracy teaching prospects and the literacy trajectories of pre-service language teachers. A qualitative ethnographic approach, supported by narrative integration, was conducted with sixteen students in a Spanish degree program. Data were collected through life stories, in-depth interviews, and documentary review, and were processed using a qualitative content analysis technique. The findings demonstrate that students engage in complex digital literacy practices, both in and outside of the academic context. Despite being frequent technology users and recognizing changes in online communication modes, they highlight educational challenges and institutional barriers that hinder the inclusion of multiliteracies in the language classroom.

Keywords

multiliteracy; teacher formation; language; digital technology; teaching

Resumo

As profundas transformações nas formas de comunicação e interação associadas aos avanços tecnológicos nas últimas décadas evidenciam a necessidade de preparar futuros professores de línguas para enfrentarem de maneira crítica e reflexiva os desafios de um mundo em constante mudança. Este artigo de pesquisa se propôs a examinar a relação entre as perspectivas de ensino de multiletramento e as trajetórias de letramento de professores de línguas em formação. Foi adotada uma abordagem etnográfica qualitativa, apoiada na integração narrativa, com 16 estudantes de graduação em espanhol. Os dados foram coletados por meio de histórias de vida, entrevistas em profundidade e revisão documental, e tratados por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativo. Os resultados evidenciam que os estudantes se envolvem em práticas complexas de letramento digital, tanto no contexto acadêmico quanto fora dele. Apesar de serem usuários assíduos de tecnologia e reconhecerem as mudanças nos modos de comunicação online, eles destacam desafios educacionais e barreiras institucionais que dificultam a inclusão do multiletramento na sala de aula de línguas.

Palavras-chave

multiletramento; formação de professores; linguagem; tecnologia digital; ensino

Introducción

La omnipresencia de las tecnologías digitales en casi todos los dominios de la vida ha dado como resultado grandes transformaciones en los modos de comunicación —influenciados cada vez más por un panorama sociosemiótico que integra diferentes formas de construir significado (Veliz y Hossein, 2020)—, interacciones más amplias y ubicuas a partir del uso de los teléfonos móviles, acceso ilimitado a la información y una menor delimitación entre ámbitos tradicionalmente opuestos como el ocio y el trabajo. Estas transformaciones no se restringen a la mediación de los dispositivos y herramientas digitales, sino que se enfocan en los cambios en las dinámicas sociales y culturales alrededor de la interacción humana (Leander *et al.*, 2017; Street, 2017).

Actualmente, la interacción en línea es parte del repertorio regular de la comunicación de los niños y jóvenes. En ella se gestan formas de literacidad múltiple que incluyen las palabras, las imágenes, los sonidos, las relaciones espaciales, entre otros modos de significación, inmersos en amplios contextos comunicativos con diferentes propósitos, funciones, lenguas, artefactos y relaciones de poder (Boche, 2014; Fandiño *et al.*, 2016).

Con el desarrollo y la mayor disponibilidad de las tecnologías, la integración de herramientas multimodales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje es casi inevitable. Las instituciones educativas deben preguntarse por el lugar que tienen estas multiliteracidades en los procesos de comunicación y de aprendizaje, y por las estrategias de acompañamiento que se pueden implementar. Esto cobra mayor relevancia en el contexto de la formación de maestros de lenguaje, con quienes se tiene un doble desafío: por un lado, el planteamiento de estrategias para favorecer su formación como lectores y escritores que participan en prácticas mediadas por las tecnologías y, por otro, la fundamentación de su quehacer como futuros orientadores de estos procesos en las aulas (Andreu *et al.*, 2020; Cassany y Aliagas, 2014).

Por tanto, los docentes de lenguaje deben tener los conocimientos, metodologías y recursos para

enfrentar de manera efectiva los cambios vertiginosos respecto a la literacidad en un mundo digital y, desde una postura crítica y reflexiva, decidir en qué y cómo acompañar a sus estudiantes. Esto no implica una oposición a las prácticas tradicionales de lectura y escritura, sino una ampliación de los modos semióticos, de los propósitos de uso de la lengua y la integración de otros dominios de actuación (Pramono, 2018). Los programas de formación tienen el compromiso de preparar adecuadamente a los futuros docentes para que desempeñen un papel esencial en la facilitación de experiencias de aprendizaje para los estudiantes (Abio, 2017; Ang y Tan, 2020; Rowsell *et al.*, 2008). No obstante, diversas investigaciones han evidenciado que, en general, los planes de estudio no ofrecen suficientes apoyos para la enseñanza de la multiliteracidad, debido a que mantienen su centro de interés en las prácticas impresas y, en muchas ocasiones, en actividades desvinculadas de las prácticas sociales, incluyendo las del mundo en línea (Ajayi, 2010; Pramono, 2018).

A pesar de la cantidad de información disponible sobre cómo integrar efectivamente las tecnologías digitales en la enseñanza del lenguaje, el acceso a sistematizaciones de experiencias de otros docentes o los contenidos teóricos aprendidos en la universidad, se sigue evidenciando que en las prácticas de aula muchos docentes excluyen las tecnologías digitales, hacen un uso poco reflexivo e instrumental de ellas (Cariaga, 2018; Casanovas *et al.*, 2019; Falco, 2017; Farías y Araya, 2015; Rivera y Suconota, 2018) o simplemente trasladan las prácticas tradicionales impresas (Cassany, 2022). Esta situación suele asociarse a factores como sus representaciones sobre la enseñanza, las tecnologías y sobre el mismo lenguaje, así como a sus propias trayectorias letradas. Kissling (2014) afirma que “las experiencias de vida de los docentes dan forma a sus prácticas de enseñanza” (p. 82). Por eso, antes de centrar la mirada en las estrategias específicas para abordar la enseñanza de la literacidad en el giro digital, es preciso indagar sobre las miradas y experiencias de los futuros docentes (Mejía y García, 2021; Nagle, 2019).

Este estudio examina las relaciones entre las perspectivas de enseñanza de multiliteracidad de un grupo de maestros de lenguaje en formación y sus trayectorias letradas. La intención es proporcionar conocimientos sobre cómo los docentes principiantes comprenden las literacidades a través de sus experiencias como estudiantes a lo largo de la vida, sus prácticas como participantes en un mundo digital, sus conocimientos de pregrado y sus primeros acercamientos a la práctica pedagógica. Se espera que esta investigación contribuya al campo de las literacidades digitales y múltiples en articulación con estrategias institucionales para el acompañamiento en lectura y escritura de docentes en formación, una línea todavía en exploración en América Latina (Sito y Moreno, 2021; Vargas, 2018). La identificación de las trayectorias letradas digitales de los jóvenes puede favorecer la validación y aprovechamiento de sus saberes en el contexto académico y, de esta manera, aportar a la consolidación de una educación más flexible, integradora e incluyente (Buchholz y Pyles, 2018). De igual manera, puede aportar a la reconfiguración de los procesos de formación inicial y continua que se lleva a cabo con los jóvenes, así como reflexionar y hacer explícitas las posibles incidencias que tienen sus representaciones e historias letradas en sus prácticas como maestros (Abio, 2017; Areiza *et al.*, 2014; Kleiman, 2019).

Fundamentación teórica

Varias perspectivas teóricas se centran en analizar el impacto de los avances tecnológicos en las formas de comunicación humana. Desde enfoques socioculturales, convergen aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Barton, 2007; Barton y Lee, 2013), nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2011), literacidades digitales (Jones y Hafner, 2012), la pedagogía de la multimodalidad (New London Group, 1996), entre otros. Si bien es posible identificar algunas diferencias entre sus planteamientos, en general parten de una comprensión amplia e inclusiva de la literacidad, vinculada con las prácticas sociales y culturales, la construcción de significado

a través de diversos modos de significación y la comunicación mediada digitalmente.

La naturaleza social de la literacidad

La literacidad se vincula con las prácticas sociales en las que las personas usan los textos en el seno de una comunidad letrada (Barton, 2007). Se opta por el término *literacidad* —retomado del inglés *literacy*— en lugar de denominaciones como *alfabetización* o *alfabetismo*, puesto que estas últimas se han asociado históricamente a enfoques que conciben la escritura como una habilidad genérica y estática —limitada al dominio del código escrito—, por lo que la voz *alfabetización* implicaría diferencias epistemológicas y ontológicas (Cassany, 2006).

Gourlay *et al.* (2013), desde los NEL, plantean la existencia y validación de múltiples literacidades, en lugar de privilegiar una norma universal estandarizada, como uno de los principios básicos de la literacidad. Los NEL se han resistido a la idea de que una práctica letrada debe estar correlacionada con un canal de comunicación específico, por ejemplo, el impreso. También afirman que es esencial tener una visión histórica de las literacidades, al entender que las prácticas letradas individuales y sociales emergen, se superponen y compiten con las preexistentes. Además, se desarrollan en diferentes contextos, algunos dominantes como el académico y otros más cotidianos como los de ocio y recreación. El enfoque ecológico de los estudios de literacidad demuestra cómo los textos están implicados de manera crucial en el ordenamiento de la vida social y las relaciones y estructuras de poder.

Los estudios de la literacidad, además de enfocarse en los propios textos, centran la atención en los sujetos, los contextos físicos, sociales, tecnológicos, culturales e históricos en los que se enmarca el lenguaje escrito y los valores que subyacen a las actividades letradas (Barton y Lee, 2013).

Diversidad y multiplicidad de literacidades

Con el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación, en la década de los noventa se empieza a identificar dentro de los NEL un “giro

digital” (Mills, 2010a). Este permitió discutir nociones tradicionalmente establecidas como las diferencias entre contextos de ocio y de trabajo, los roles de autor y lector, lo privado y lo público, etc. Estas transformaciones se han concebido como cambios paradigmáticos que van más allá de las nuevas materialidades de los textos, pues configuran, sobre todo, nuevos modos de interacción, representaciones y valores sobre el lenguaje y la comunicación (Lankshear y Knobel, 2011).

Paralelo a este desarrollo, el New London Group (1996) cuestionaba la noción de *texto* centrada únicamente en el código escrito y destacaba el lugar de la imagen y de los contenidos audiovisuales en las interacciones sociales. Esto dio un fuerte protagonismo al concepto de *multimodalidad*, entendido como el uso de distintos modos de representación que intervienen en los procesos de comunicación humana —entre los que se incluyen el sonoro, el gráfico, el táctil, el espacial, el gestual, el escrito, entre otros— (Kress, 2010; Kalantzis *et al.*, 2020).

Con la noción de *multimodalidad* se empieza a reconocer la diversidad de las prácticas letradas que, además de expresarse a través de distintos modos, incluye también distintas lenguas, registros, herramientas, medios, contextos e incluso identidades, lo que da lugar a la noción de *literacidades múltiples* o *multiliteracidades* (Anstey y Bull, 2018; Mills, 2010b; Rowsell y Walsh, 2012). De esta manera, el término *multiliteracidad* se refiere a varios aspectos del uso del lenguaje en la actualidad: recoge tanto la creciente diversidad cultural y lingüística en una sociedad globalizada como la multiplicidad de canales, modos y medios de comunicación (Cope y Kalantzis, 2015).

Aunque no se plantea una relación exclusiva, las multiliteracidades tienen lugar en gran parte gracias a las características de las tecnologías digitales. Los textos que circulan en internet son a menudo hipertextuales, multimodales (incorporan imágenes, videos, audios), interactivos y pueden ser creados y compartidos casi por cualquier usuario. Más allá de los aspectos técnicos facilitados por las herramientas y recursos, se evidencian formas de interacción, comunicación y participación a través de las

prácticas letradas que inciden en la construcción identitaria de los sujetos y de los grupos sociales.

La naturaleza múltiple de las literacidades puede sintetizarse en los siguientes aspectos, retomados de las propuestas de Rowsell *et al.* (2008) y Barton (2007):

1. El reconocimiento de la diversidad de formas lingüísticas, modos de significación (escrito, gráfico, audiovisual, sonoro, espacial, interactivo), géneros discursivos, lenguas y registros que se usan en la comunicación.
2. La validación e integración de diferentes ámbitos de actuación humana en los que se llevan a cabo las prácticas de literacidad: dominios formales como el académico o el laboral, dominios informales como los espacios de ocio y recreación.
3. El interés por prácticas letradas que responden a diferentes propósitos: interacción social, comunicación, acceso a la información, aprendizaje formal, aprendizaje informal, participación, colaboración, expresión y disfrute estético, etc.
4. El tránsito fluido entre las formas de literacidad impresas tradicionales y formas emergentes vinculadas al giro digital.
5. La criticidad, la inclusión de voces habitualmente marginadas y una mayor conciencia de las ideologías, políticas y otras fuerzas que privilegian unas prácticas letradas sobre otras.
6. El equilibrio entre las estructuras sociales, culturales y la individualidad, que reconoce la relevancia del contexto en las prácticas letradas, pero que también se centra en las formas de construir significado y en los procesos identitarios de los sujetos.

Estos aspectos tienen importantes implicaciones para la pedagogía del lenguaje. Una pedagogía de la multiliteracidad, de acuerdo con Kalantzis *et al.* (2020), se centra no solo en la diversidad de formas y contextos, sino también en los enfoques para preparar a los estudiantes para desenvolverse en entornos sociales, culturales y cívicos cambiantes.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

Esta investigación cualitativa retoma características tanto de la etnografía en línea (Androutsopoulos, 2008; Hine, 2015) como de la indagación narrativa (Clandinin, 2013). La primera, debido a que muchas prácticas de literacidad se desarrollan en un mundo digital, concebido como un contexto cultural donde los usuarios participan y llevan a cabo actividades sociales que son significativas para ellos. La indagación narrativa, por su parte, permite explorar las historias personales de los participantes para organizar la experiencia en un formato narrable y comprensible.

Participantes

Participaron 16 estudiantes de una licenciatura en español, adscritos a una universidad pública

colombiana. El grupo estuvo formado por 11 mujeres y 5 hombres, con una edad promedio de 21 años. Se estableció un muestreo no representativo de tipo intencional, en el que se consideraron dos criterios: 1) los estudiantes debían estar en procesos de inmersión en sus prácticas pedagógicas —esto debido a que la investigación pretendía examinar sus apuestas formativas en multiliteracidad—; 2) debían contar con el tiempo y la disposición para participar en la investigación durante un semestre académico. Esta participación no tuvo implicaciones en la evaluación ni retribución económica, y siguió los lineamientos del comité ético de investigaciones de la institución.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis

Se emplearon tres técnicas de recolección de información (tabla 1).

Tabla 1. Técnicas de recolección

Técnica	Finalidad	Codificación
Relatos de vida a partir de la construcción de tecnobiografías letradas	Exploran cómo las personas se vinculan con la tecnología y la incidencia que esta tiene en sus usos del lenguaje (Barton y Lee, 2013).	Las 16 tecnobiografías se identifican con las letras $\tau\beta$ y el número de cada participante. Ejemplo: $\tau\beta 7$.
Entrevistas en profundidad	Exploran los usos, concepciones y valores asignados a las prácticas de literacidad. Se usaron en tres momentos: 1) para abordar la construcción histórica de las prácticas, que se relataron a través de las tecnobiografías; 2) para indagar sobre las prácticas actuales, apoyada en la revisión documental; 3) para examinar las apuestas formativas en multiliteracidad.	Se hicieron 3 entrevistas por cada participante, para un total de 48. Se identifican con la letra ϵ y el número de estudiante, más una indicación entre paréntesis del momento de desarrollo. Ejemplo: $\epsilon 15$ (primera)
Revisión documental	Recoge los artefactos involucrados en las prácticas de literacidad. Con autorización de los estudiantes, se recolectó: 1) un documento o pantallazo de actividad académica; 2) un documento o pantallazo de actividad no académica: redes sociales, blogs, post en Wattpad; 3) una reflexión sobre la configuración de su papel como docente; 4) una propuesta de intervención didáctica en escritura.	Se recogieron 64 documentos, 4 por cada participante. Se identifican con las letras $\rho\delta$ y el número del participante, más una indicación entre paréntesis con el tipo de documento. Ejemplos: $\rho\delta 9$ (no académico)

Fuente: elaboración propia.

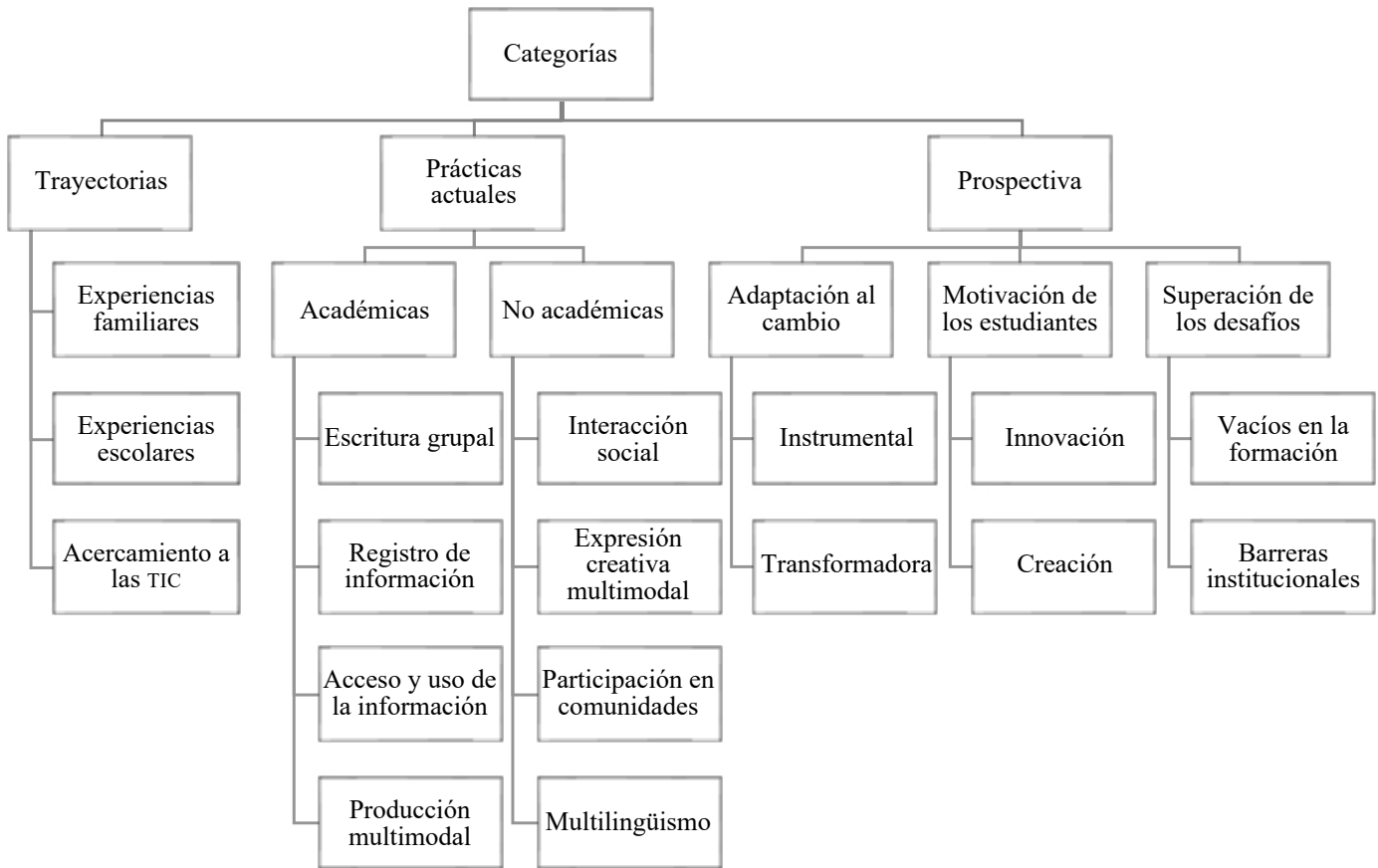
Los audios de las entrevistas y la revisión de documentos gráficos se convirtieron en formato textual para facilitar el análisis. Siguiendo los principios del análisis de contenido cualitativo (Díaz Herrera, 2018), se inició con una codificación semi-

inductiva que se apoyó en la noción de *continuidad* en la integración narrativa (pasado, presente, futuro) para establecer tres grandes categorías: trayectorias, prácticas actuales y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad. Posteriormente, se establecieron

subcategorías que emergieron de los datos. En la presentación de los hallazgos, cada subcategoría se apoya en algunas evidencias textuales.

El proceso de análisis se llevó a cabo con el *software* Atlas.Ti. La figura 1 sintetiza el árbol de categorías que se derivó del análisis.

Figura 1. Árbol de categorías



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Trayectorias letradas

Esta categoría recoge la historia y experiencias relacionadas con la literacidad y con las tecnologías en la infancia y adolescencia en distintos

contextos (Kontopodis *et al.*, 2017). Se sustenta en los datos recolectados mediante las tecnobiografías y entrevistas iniciales. Se derivaron tres subcategorías: las experiencias familiares, las experiencias escolares y el acercamiento a las tecnologías (tabla 2).

Tabla 2. Trayectorias letradas

Subcategorías	Evidencias textuales
Experiencias familiares	
8 participantes dieron cuenta de experiencias familiares que los acercaron a la lectura y la escritura, especialmente la lectura de cuentos y el dictado y copia de palabras.	<p>tb4: “Mi mamá me leía con frecuencia, y luego podía hablar o dibujar sobre la lectura, también hacia planas de las letras”.</p> <p>tb9: “Vengo de una familia de maestros y siempre me acompañaron para leer y escribir bien”.</p>
Experiencias escolares	
15 participantes se acercaron a la escritura a través de métodos fonéticos, alfabéticos y silábicos, con actividades repetitivas y descontextualizadas.	tb5: “A pesar de que soy joven y se supone que las formas de enseñanza cambian, a mí me enseñaron a escribir con planas y dictados y con frases que no tenían sentido”.
8 participantes dieron cuenta de experiencias significativas en niveles escolares superiores, en los que tenían mayor autonomía en la producción escrita.	<p>tb1: “En grado 9.º produjimos un manga japonés y eso me motivó muchísimo”.</p> <p>ε14(primer): “En bachillerato participé en un concurso de cuentos y pude crear mi primera historia libre, obtuve el primer lugar”.</p>
Acercamiento a las tecnologías	
13 participantes usaron computador en casa en la infancia y luego teléfono móvil. 4 tenían consolas de videojuegos. Estos usos se asociaron principalmente a propósitos recreativos.	ε12 (primera): “Creo que mis usos eran más que todo para redes sociales, foros y chats en la web; subía fotos, pero no recuerdo mucho que usara eso para leer o aprender”.
Los 16 participantes indican que sus instituciones educativas contaban con pocos recursos tecnológicos. En educación media, algunos usaron diapositivas para las presentaciones orales o trabajaban con procesadores de texto en clases de informática.	<p>tb5: “Mi proceso de escritura, incluso en el bachillerato, fue con papel y lápiz. No fue hasta los dos últimos años de colegio que empecé a entregar trabajos hechos en ordenador y a hacer diapositivas”.</p> <p>tb10: “Veíamos el uso de Word en informática sin que se involucrara realmente la composición”.</p>
9 participantes percibieron cambios importantes al ingresar a la universidad respecto al uso de las tecnologías.	<p>tb2: “Sufrí mucho porque a partir de segundo semestre llegó la pandemia y todo se virtualizó. A la fuerza aprendí a manejar algunas herramientas”.</p> <p>ε15(primer): “En la universidad todos los trabajos se entregan de forma digital”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Aunque las experiencias iniciales de los participantes son diversas, se identifican como elementos comunes el acercamiento a prácticas impresas, la lectura de cuentos (libros físicos) y la apropiación del código mediante actividades de copia o dictado de palabras. Sin embargo, en las tecnobiografías se identifica que las prácticas familiares y escolares son dinámicas y cambiantes no solo entre los participantes sino a lo largo de sus vidas. Se encuentra que, en su historia como estudiantes, los participantes experimentaron pocos vínculos entre la escritura, la lectura y las tecnologías; es decir, no se abordaron literacidades digitales ni multiliteracidades en sus trayectorias letradas, aunque sí han tenido acercamientos en dominios informales como el vernáculo, en el que han usado la escritura con propósitos de interacción y entretenimiento.

Prácticas actuales de literacidad

Esta categoría da cuenta de los usos, concepciones y valores que los sujetos asignan a sus prácticas letradas en el momento actual. Se encontró que los participantes son usuarios activos de los medios digitales: cuentan con al menos un dispositivo de uso personal (teléfono móvil), tienen acceso a internet mediante *wifi* en la universidad y en el hogar, y 5 de ellos tienen datos móviles permanentes. Todos tienen activas por lo menos dos cuentas de correo electrónico y una red social. Las prácticas se presentan en dos contextos: el académico, que involucra propósitos y actividades de formación en la universidad, y no académico, que incluye principalmente actividades de ocio y recreación. Los hallazgos se apoyan en la segunda entrevista y en la revisión documental.

Tabla 3. Prácticas del contexto académico

Subcategorías	Evidencias textuales
Escritura grupal	
Para los 16 participantes es la modalidad más frecuente de evaluación en la licenciatura. Desarrollan actividades de planeación grupal como lluvia de ideas o mapas (Lucichart, Mindomo), la textualización en documentos compartidos en línea (Google Docs), y emplean herramientas de revisión como correctores ortográficos y diccionarios.	<p>ε7 (segunda): “Uso programas para conocer el significado de términos desconocidos como la app de la RAE... Google Drive y Documentos son las que más frecuento”.</p> <p>ε14 (segunda): “Para hacer todo tipo de trabajos uso Google Docs porque casi todo es grupal y facilita la edición simultánea”.</p>
Registro de información	
8 participantes usan medios digitales para registrar información en clase: apuntes, grabaciones en audio y fotografías. Se apoyan en herramientas como Notion, GoodNotes y WhatsApp.	<p>ε5 (segunda): “Tomo fotos del Power Point, también grabo partes de la clase y envío los audios por WhatsApp”.</p> <p>RD9 (académico): la carpeta de apuntes de Drive está organizada por asignaturas y temas, con notas sincronizadas de la Tablet y fotos.</p>
Acceso y uso de información	
8 participantes dan cuenta de sus prácticas de búsqueda de fuentes digitales para apoyar el desarrollo de los textos. Suelen buscar en Google Académico y unos pocos en bases de datos especializadas.	<p>ε3 (segunda): “Uso Google Scholar y la base de datos de la U”.</p> <p>ε11 (segunda): “Toda la información te toca buscarla prácticamente a ti, para eso ayuda mucho Google Académico”.</p>
Producción multimodal	
Aunque aparece ocasionalmente, 6 participantes mencionan la creación de diapositivas, infografías y mapas como apoyo a sus presentaciones orales. Usan herramientas como Canva, Prezi y Lucichart. Canva es la más frecuente y preferida porque permite la edición conjunta.	<p>ε5 (segunda): “Alguna vez hicimos podcasts para una materia, aunque en general se hace todo escrito y digital, salvo las presentaciones para las exposiciones”.</p> <p>RD14 (académico): Se visualiza una carpeta de Canva con permisos de edición de las tres compañeras con las que suele trabajar.</p>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 3, la mayoría de las prácticas letradas en el contexto académico involucran las tecnologías digitales, aunque generalmente se llevan a cabo fuera de las clases. Durante las clases presenciales, los docentes suelen apoyarse en la proyección de diapositivas o la lectura de documentos en línea. Las actividades de escritura grupal,

acceso a la información y producción multimodal se realizan de manera autónoma, sin una mediación significativa por parte de los profesores. El registro de información es una actividad voluntaria que no está vinculada con la evaluación en los cursos, pero que es percibida como útil por la mayoría de los estudiantes.

Tabla 4. Prácticas de contextos no académicos

Subcategorías	Evidencias textuales
Interacción social	
16 participantes usan los medios digitales, en particular redes sociales y servicios de mensajería, para comunicarse con otros. Todos tienen activa al menos una red social (en orden: Instagram, Tik Tok, Facebook, Twitter) y usan un servicio de chat (WhatsApp o Telegram).	<p>ε7 (segunda): “Sí uso mucho las redes sociales para hablar con mis amigos o con otra gente que puedo conocer en otros lugares”.</p> <p>ε8 (segunda): “Las redes las uso más para interactuar y pasar el tiempo, saber qué pasa, mientras WhatsApp o Telegram para chatear con gente cercana”.</p>
Expresión creativa multimodal	
8 participantes tienen prácticas de producción multimodal con propósitos de expresión de sus pensamientos, ideologías y emociones. Producen gráfica (manga, cómic, memes, fotografía) o textualmente (cuentos, novelas, tuits políticos), publican en blogs o canales de YouTube o hacen composición musical de diversos géneros.	<p>RD1 (no académico): Se identificaron 18 publicaciones en Wattpad, que dan cuenta de una novela entregada en capítulos.</p> <p>ε16 (segunda): “Mis prácticas de escritura por fuera de la universidad están muy relacionadas con la producción de memes, infografías y también hago música, lo que implica usar otros lenguajes”.</p>

Participación en comunidades	
3 participantes pertenecen a comunidades de fans en línea y se involucran en proyectos relacionados con esos grupos: lecturas de obras, reuniones, discusiones, producciones multimodales.	€1 (segunda): “Con el tema del manga estoy en dos grupos en Facebook, allí ayudamos con la traducción, creamos historias paralelas... además tengo una novela en Wattpad y varios aportes en fanfic.net”.
Multilingüismo	
2 participantes tienen prácticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje o la interacción social que involucra el uso de lenguas extranjeras, procesos de traducción, mediación y <i>code switching</i> .	€12 (segunda): “Trabajo por horas creando recursos educativos digitales en inglés para enseñar español, escribo traducciones... me gusta entrar a apps para practicar, aunque sea puro <i>Spanglish</i> ”.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 muestra las prácticas en contextos no académicos, las cuales se desarrollan plenamente en espacios digitales y con diversos propósitos. Todos los participantes llevan a cabo actividades de interacción con públicos amplios y publican en diversos formatos, principalmente imagen y texto. Aunque menos frecuentes, algunos estudiantes llevan a cabo prácticas muy complejas que involucran todas las subcategorías propuestas. Por ejemplo, una participante es integrante de una comunidad de manga y anime, realiza prácticas de *fansubbing* (traducción colaborativa), interactúa en japonés, inglés y español, y crea contenidos gráficos y audiovisuales relacionados con las obras.

Prospectiva de enseñanza de multiliteracidad

Esta categoría recoge las apuestas formativas en literacidades múltiples de los futuros docentes. Se identificaron tres aspectos recurrentes en los relatos de los participantes: adaptación al cambio, motivación de los estudiantes y superación de los desafíos actuales. Los hallazgos se apoyan en la tercera entrevista, así como en la revisión documental de dos textos construidos en la asignatura de “Práctica pedagógica”: una reflexión sobre el quehacer docente y la planeación de una intervención didáctica en escritura.

Adaptación a los cambios

Todos los participantes reconocieron la naturaleza cambiante de las prácticas de lectura y escritura en el giro digital. En la apuesta por adaptarse a los cambios, se identifican dos posturas: una instrumental

y una transformadora. La postura instrumental (9 participantes) se centra en la incorporación de herramientas para facilitar la transmisión de información, captar el interés de los estudiantes y estar a la vanguardia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Usar las TIC es obligatorio para los docentes que quieren estar al día en metodologías, por eso es indispensable el uso del *video beam* y proyectar presentaciones creativas y llamativas para los alumnos. (rd6, reflexión)

Deben ver que el maestro está actualizado y sabe usar los recursos de las TIC, como el chat GPT y tantos otros. El profesor no puede estar dos pasos atrás de los estudiantes. (€13, tercera)

Por otra parte, en la postura transformadora (7 participantes), el foco está puesto en comprender los cambios que los modos de leer y de escribir han experimentado con el avance tecnológico de las últimas décadas y, sobre todo, en preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo globalizado desde una mirada crítica.

Los estudiantes ahora deben acercarse a muchas formas de comunicación, texto, imagen, leer en varios idiomas, no creer cualquier cosa que leen, tienen que ser muy críticos con lo que consumen. (€12, tercera)

Lo más importante es que puedan desenvolverse en las formas de lectura y de escritura que se necesitan en el mundo de hoy, para poder participar socialmente, hacer valer sus derechos. (€16, tercera)

Para contrastar estas concepciones con las posibles acciones, se hizo una revisión documental de las propuestas de intervención didáctica en escritura que los estudiantes elaboraron en el marco de sus

prácticas pedagógicas. Aunque aún no estaban desarrollando sus intervenciones, se puede identificar el lugar que asignan a las literacidades múltiples en sus planes (tabla 5).

Tabla 5. Lugar de las multiliteracidades en las propuestas didácticas

Hallazgo	Evidencias textuales
No alusión	
4 participantes se centran en prácticas impresas tradicionales y en usos aislados de la lengua.	RD8 (plan): "Se entregan copias con párrafos en los que se deben completar los conectores lógicos más apropiados".
Usos instrumentales	
8 participantes aluden a la inclusión de tecnologías digitales, desde un uso instrumental: para presentar información atractiva con diapositivas o videos, facilitar las explicaciones o proyectar un recurso sin tener que imprimir.	RD3 (plan): "Se compartirán documentos en PDF que serán proyectados en el <i>video beam</i> para facilitar el acceso de todos los estudiantes". RD10 (plan): "Los estudiantes visualizan primero un video en el que se explica la estructura del texto argumentativo..."
Usos reflexivos	
4 participantes buscan preparar a los estudiantes en los desafíos de la desinformación en línea, expresar sus ideas y comunicarse efectivamente a través de múltiples formatos, ayudar a tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural.	RD5 (plan): "Al compartir los videos en un blog se busca que los alumnos estén comprometidos en el proceso de creación audiovisual y sean conscientes de que se dirigen a un grupo amplio de personas, usando los recursos lingüísticos y discursivos más efectivos".

Fuente: elaboración propia.

Motivación de los estudiantes

Doce participantes consideraron que uno de los principales propósitos para trabajar multiliteracidades en el aula es motivar a los estudiantes en su aprendizaje. Para ello, se enfocarían en la inclusión de recursos novedosos. Mencionaron aspectos como aprovechar el enganche y la familiaridad que los estudiantes suelen tener con las redes sociales; apoyarse en los beneficios de la gamificación con herramientas interactivas como Kahoot o EducaPlay; usar formas atractivas de presentar la información (Canva, Genially, videos); generar compromiso en la escritura con audiencias fuera del aula a través de las redes, páginas *web* o blogs; facilitar el proceso de escritura al utilizar herramientas como procesadores de texto, correctores gramaticales e inteligencia artificial.

Yo he visto que a los jóvenes nos gusta lo que tiene competencia o juego, como los Kahoot porque tienen algo de emoción. (E11, tercera)

Cuando los chicos ven que el docente se mueve, que trae recursos, eso también los motiva, hay

que ser innovador en ese sentido y más que todo facilitar. Yo aprovecho mucho la corrección con el procesador porque en papel era tenaz, pero ahora hay mil cosas más como el chat GPT que hay que explorar y saber enseñar. (E14, tercera)

Para generar motivación, seis participantes consideraron importante fomentar la creatividad de los estudiantes con la introducción en clase de diversos géneros discursivos académicos y no académicos, la elección libre de temas y el uso flexible de formatos de producción, para que la escritura vaya más allá del texto escrito.

Se permitirá que los estudiantes escojan los temas de su interés para que haya un mayor compromiso con la elaboración del video. (RD5, plan)

Mucho se habla de los estilos de aprendizaje, pero para evaluar casi siempre se pide lo mismo: ensayos, reseñas, resúmenes, así que se podría dejar que se vayan por lo que más les guste, una infografía, un audio, una pintura. (E15, tercera)

Superación de desafíos

Aunque los participantes se mostraron interesados en involucrar literacidades múltiples en las aulas de lenguaje, identificaron algunos aspectos que pueden ser desafiantes en su práctica pedagógica. Por un lado, 13 futuros maestros reconocen la dificultad de acceso a recursos tecnológicos tanto en las instituciones como en los hogares de sus posibles estudiantes. También identifican ciertas resistencias por parte de los directivos o padres de familia respecto al uso de tecnologías. Además, señalan que los modos de leer y escribir en medios digitales no tienen un lugar central en las políticas educativas nacionales.

Yo aterricé mis ideas cuando llegué al colegio, porque la realidad es muy complicada, la de la institución y la de los estudiantes, porque casi no hay ni libros en el colegio, menos algo de TIC. (E10, tercera)

Lo veo difícil porque el colegio es muy conservador y hay avisos de prohibición de los teléfonos por considerar que distraen o hacen perder el tiempo a los alumnos... tampoco en los estándares curriculares tienen tanto peso estas cuestiones y eso limita la acción del profe, pues primero se debe atender a los temas exigidos. (E2, tercera)

Además de estas barreras institucionales, 12 participantes mencionaron sus propios vacíos de conocimiento sobre las literacidades múltiples, la poca formación explícita que han recibido en el contexto escolar, así como su bajo dominio de algunas herramientas.

No me parecería justo ponerlos a hacer videos si yo no sé hacerlos y no puedo guiarlos. (E6, tercera)

Como estudiante he tenido pocas experiencias y enseñanza formal sobre lo digital. Aprendí muchos de estos procesos sin orientaciones y, aunque se logra, debería ser más sencillo para todos. Por eso parte de mi compromiso está en formarme en el uso avanzado y crítico de estos recursos. (RD1, reflexión)

Finalmente, 10 participantes destacan las desconexiones que encuentran entre sus trayectorias

y prácticas por fuera del contexto académico y sus actividades académicas. Afirman no tener claridad sobre cómo establecer el puente entre estos aspectos.

En la universidad se trabaja con la escritura digital... solo que no se profundiza en sus características y en realidad no se parece nada al resto de escritura en internet, a lo que se hace en las redes. (E4, tercera)

Tengo muchos deseos de prepararlos para el mundo virtual y me encuentro en una lucha al no saber cómo hacerlo. (E16, tercera)

Discusión y conclusiones

Las trayectorias de literacidad de los participantes muestran una diversidad de experiencias familiares y escolares relacionadas con la lectura, la escritura y las tecnologías digitales. Como denominador común, se encuentra que los jóvenes se acercaron a las prácticas letradas en medios impresos. A pesar de que las tecnologías se han masificado en las últimas décadas, su ingreso al contexto escolar ha sido bastante lento y las prácticas por fuera de la escuela, cuyo crecimiento es acelerado, rara vez entran en diálogo con los modos de leer y de escribir con propósitos académicos (Ávila, 2016; González, 2015; Shepherd, 2018). En el caso de los participantes de esta investigación, se evidencia un acercamiento temprano a dispositivos electrónicos en el hogar, uso de teléfono móvil con conexión a internet y participación en redes sociales desde la adolescencia, pero un uso limitado de este tipo de recursos en la escuela.

En cambio, las prácticas letradas actuales son frecuentes tanto en el ámbito académico como por fuera de él. Al parecer, estas se han intensificado en el contexto de la pospandemia. Las prácticas académicas, si bien se desarrollan en su mayoría en medios digitales, parecen conservar rasgos de los medios analógicos y varias reflejan un cambio de contenedor pero no de contenido (Cassany, 2022). Los textos siguen siendo predominantemente escritos, aunque se desarrollan con apoyo de recursos como procesadores en línea, correctores, diccionarios y,

más recientemente, inteligencia artificial. La toma de notas se ha diversificado e incluye formatos como las fotografías, capturas de pantallas y audios, y hay más facilidades para organizar y almacenar los apuntes. El acceso a la información es una actividad en general autónoma y percibida como relevante. La producción multimodal empieza a ganar un lugar a través del diseño de recursos gráficos. Pese a que los estudiantes conocen varias herramientas y recursos, como lo señalan Casanovas *et al.* (2019), sus usos no suelen ser especializados. Por ejemplo, muy pocos aludieron a las bases de datos electrónicas en sus búsquedas de fuentes académicas.

En general, los estudiantes reciben pocas orientaciones sobre los procesos de lectura y escritura en medios digitales. Esto puede deberse a la concepción generalizada de que los jóvenes son nativos digitales y pueden desenvolverse en estos entornos sin mediación. Pero, como han demostrado diversos autores, ser usuario frecuente no se traduce en ser un usuario competente, al menos no en el ámbito académico (Casanovas *et al.*, 2019; Ekşi y Yakışık, 2015).

Por su parte, las prácticas en contextos no académicos están centradas especialmente en la interacción y comunicación con otros. Algunos participantes llevan a cabo producciones voluntarias en medios digitales que integran múltiples modos de significación y que favorecen la expresión de su identidad en línea (Barton y Lee, 2013). Pocos participantes se involucran en comunidades de práctica o espacios de afinidad y en interacciones multilingües. Aunque este tipo de prácticas se evidenció solo en tres de los participantes, muestra la riqueza y complejidad que pueden tener las literacidades en contextos vernáculos (Cassany, 2022). En general, las experiencias y conocimientos ganados en este contexto no suelen aprovecharse en las actividades académicas.

Las prospectivas de enseñanza de los futuros docentes muestran que se vinculan en gran parte con las trayectorias letradas, en particular las escolares. Los participantes reconocen las transformaciones de la lectura y la escritura en el giro digital y consideran relevante llevar estos elementos al aula, pero

no es claro cómo pueden hacerlo. Algunos intentos reflejan posturas instrumentales, que se centran en el uso de herramientas o en crear recursos atractivos para los estudiantes, es decir, no son cambios paradigmáticos (Lankshear y Knobel, 2011; Rivera y Suconota, 2018). Otros apuntan al uso de literacidades múltiples en medios digitales como una acción transformadora y necesaria para la formación de ciudadanos en un mundo globalizado. De los seis rasgos de la multiliteracidad presentados en el marco teórico (Barton, 2007; Rowsell *et al.*, 2008), se identifica mayor familiarización con dos: integración de distintos modos semióticos y la diversidad de propósitos en la comunicación.

En las narrativas de los docentes en formación se evidencia que uno de los principales desafíos es su poco conocimiento teórico sobre las multiliteracidades, así como la ausencia de experiencias en las que otros docentes modelen e incorporen los modos de leer y de escribir contemporáneos. El acercamiento a las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas también ha sido relevante en la configuración de las apuestas formativas, en la medida en que identifican barreras en el acceso a los recursos tecnológicos, concepciones poco favorables hacia las tecnologías y currículos basados en contenidos. Estos desafíos en su conjunto pueden ser abrumadores para los futuros docentes y pueden desanimarlos a tomar acción coherente con sus ideales educativos (Lim, 2022).

Estos hallazgos son relevantes para la creación de programas de formación docente inicial y continua que avancen tanto en la conceptualización de las literacidades múltiples como en la preparación, acompañamiento y seguimiento de las prácticas pedagógicas. Por un lado, es preciso incorporar reconceptualizaciones de la literacidad que apunten a cerrar las brechas entre las prácticas escolares y las prácticas que los estudiantes experimentan en otros contextos. Por otro lado, deben establecerse las bases de una pedagogía explícita que no solo prepare a los estudiantes con las habilidades necesarias para el siglo XXI, sino que, sobre todo, promuevan la equidad social y la diversidad cultural y lingüística tanto

en medios digitales como fuera de ellos (Cariaga, 2019; Sito y Moreno, 2021; Rahman *et al.*, 2022).

Los docentes requieren también numerosas oportunidades para desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para integrar la multiliteracidad en las aulas de lengua. Un acompañamiento cercano no solo permitirá prepararse para enfrentar las barreras institucionales y políticas educativas desfasadas, sino desarrollar una actitud crítica y reflexiva que acompañe la práctica docente a lo largo de la vida (Veliz y Hossein, 2020). Para ello, es indispensable seguir reconstruyendo narrativas docentes que permitan integrar los conocimientos, las experiencias previas y las apuestas formativas, no solo como prospectivas, sino como realidades en las aulas.

Referencias

- Abio, G. (2017). Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. *Revista Caracol*, 13, 20-55.
- Ajayi, L. (2010). Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perception of their Preparation to Teach Multiliteracies/Multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Andreu, N., López, R. y Saneleuterio, E. (2020). El lenguaje de las tecnologías en la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 116-128. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.09>
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and Limitations of Discourse-Centred Online Ethnography. *Language@Internet*, 5(8). <https://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610>
- Ang, L., y Tim, K. (2020). A Review of Theories and Practices of Multiliteracies in Classroom: Issues and Trends. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 19(11), 41-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Anstey, M. y Bull, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies: Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. Routledge.
- Areiza, H., Berdugo, M. y Tejada, H. (2014). Una autopercepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios*, 40. <https://doi.org/10.17227/01234870.40folios153.173>
- Ávila, N. (2016). Literacidad digital a través del currículo universitario: cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, 5, 251-259.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2.ª ed.). Blackwell Publishing.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the Classroom: Emerging Conceptions of First-Year Teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>.
- Buchholz, B. y Pyles, D. (2018). Scientific Literacy in the Wild: Using Multimodal Texts in and out of School. *Reading Teacher*, 72(1), 61-70. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1678>
- Cariaga, R. (2018). Experiencias en el uso de las tic. Análisis de relatos de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244007>
- Casanovas, M., Capdevila, Y. y Ciro, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos Canela*, 33, 5-23. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 135-148). Octaedro.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave.
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Eksi, G. y Yakışık, B. (2015). An Investigation of Prospective English Language Teachers' Multimodal Literacy.

- Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.533>
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 59-76.
- Fandiño-Parra, Y., Ramos, B., Bermúdez, J. y Arenas, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educación y Educadores*, 19(1), 46-64. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3>
- Fariás, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, 32, 283-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- González, B. (2015). Programas y estrategias guiados por la alfabetización académica. En B. González, A. Salazar y L. Peña (eds.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 177-236). Pontificia Universidad Javeriana.
- Gourlay, L., Hamilton, M. y Lea, M. (2013). Textual Practices in the New Media Digital Landscape: Messing with Digital Literacies. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>
- Hine, C. (2015). *The Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Every day*. Bloomsbury Academic.
- Jones, R. y Hafner, C. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (1.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Kissling, M. (2014). Now and then, in and out of the Classroom: Teachers Learning to Teach Through the Experiences of their Living Curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.003>
- Kleiman, Á. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kontopodis, M., Varvantakis, C. y Wulf, C. (2017). *Global Youth in Digital Trajectories*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (3.a ed.). Morata.
- Leander, K., Scharber, C. y Lewis, C. (2017). Literacy and Internet Technologies. In B. Street y S. May (eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 43-58). Springer.
- Lim, F. (2022). A Design-based Research Approach to the Teaching and Learning of Multiliteracies. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00683-0>
- Mejía, B. y García, M. de L. (2021). Literacidad: un reto en la formación de docentes de educación básica. *Emerging Trends in Education*, 4(7). <https://doi.org/10.19136/etie.a4n7.4212>
- Mills, K. (2010a). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Mills, K. (2010b). *The Multiliteracies Classroom*. Multilingual Matters.
- Nagle, J. (2019). *Teacher Professional Learning in Multiliteracies Pedagogy: Exploring the Lived Curriculum of Preservice and In-service Educators* (tesis de doctorado). Western University. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=9042&context=etd>
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Pramono, S. (2018). Preparing Language Teachers for ict-based Language Learning: A Focus on Student Teachers’ Multimodal Literacy Level. *The 2nd International Conference on Informatics for Development 2018*. http://icid.sunankalijaga.org/article/read_paper.php?id=29
- Rahman, M., Melliyan, M., Handrianto, C., Erma, E. y Rasool, S. (2022). Prospect and Promise in Integrating Multiliteracy Pedagogy in the English Language Classroom in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal)*, 8(1), 34-52. <https://doi.org/10.24252/eternal.v8i1.2022.a3>
- Rivera, D. y Suconota, E. (2018). Las TIC en la gestión de los procesos educativos. *Razón y Palabra*, 102, 481-509. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6787064>
- Rowell, J. y Walsh, M. (2012). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, 20(1), 53-62.
- Rowell, J., Kosnik, C. y Beck, C. (2008). Fostering Multiliteracies Pedagogy through Preservice Teacher

- Education. *Teaching Education*, 19(2), 109-122.
<https://doi.org/10.1080/10476210802040799>
- Shepherd, R. (2018). Digital Writing, Multimodality, and Learning Transfer: Crafting Connections between Composition and Online Composing. *Computers and Composition*, 48(1), 103-114.
<https://www.learntechlib.org/p/204997/>
- Sito, L. y Moreno-Mosquera, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.
<https://doi.org/10.14483/22486798.16747buc>
- Street, B. (2017). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In B. Street y S. May (eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 3-15). Springer International Publishing.
- Vargas, A (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 153-174.
- Veliz, L. y Hossein, S. (2020). EAL teachers' (Un)preparedness to Implement Classroom Practice for Multiliteracies Pedagogy. In W. Tao y I. Liyanage (eds.), *Multilingual Education Yearbook* (pp. 63-80). Springer International Publishing.

Virtual Exchange Genres: what Can Genre Theories Inform us about the First Synchronous Session?

Gêneros do intercâmbio virtual:

o que as teorias
de gênero podem
nos informar sobre
a primeira sessão
síncrona?

Géneros de intercambio virtual:

¿qué nos pueden
informar las teorías de
género sobre la primera
sesión sincrónica?

Laura Rampazzo** 



Para citar este artículo

Rampazzo, L. (2024). Virtual Exchange Genres:
what can genre theories inform us about the
first synchronous session? *Folios*, (60), 35-51.
<https://doi.org/10.17227/folios.60-1974>

Artículo recibido
25 • 06 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Doctor in Linguistics. São Paulo State University (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara.

Correo electrónico: laura.rampazzo@unesp.br

Abstract

Virtual exchange or telecollaboration refers to pedagogical practices that connect geographically distant learners who work together towards a common goal. Despite the growing interest in telecollaborative practices and research, few studies have concentrated on investigating the genres that emerge in such contexts. This study shares the understanding that genres are goal-directed events organized in rhetorical patterns and used by members of a discourse community. It aims to explore the first synchronous session between dyads in a telecollaborative project directed to language learning, Teletandem, from a genre perspective. In particular, this paper describes the rhetorical organization patterns of the genre. Data were selected from MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) and comprise transcripts of ten initial Teletandem Oral Sessions (iros) – the first synchronous encounter – from three learning scenarios, which were held in Portuguese and English and recorded between 2012 and 2015. The research involved analyzing each transcript to describe the genre patterns and discuss the specificities in iros organization relative to the learning scenarios. Results show that iros has a flexible and scenario-dependent structure in which the actions of greetings and introduction, information exchange, negotiation, and saying goodbye are prevalent.

Keywords

language learning; virtual learning; genre

Resumo

Intercâmbio virtual ou telecolaboração refere-se a práticas pedagógicas que conectam alunos geograficamente distantes que trabalham juntos para um objetivo comum. Apesar do crescente interesse pelas práticas e pesquisas telecolaborativas, poucos estudos têm se concentrado em investigar os gêneros que emergem em tais contextos. Este estudo compartilha o entendimento de que os gêneros são eventos direcionados a um objetivo, organizados em padrões retóricos e usados por membros de uma comunidade discursiva. O objetivo deste trabalho é explorar a primeira sessão síncrona entre pares em um projeto telecolaborativo voltado à aprendizagem de línguas, Teletandem, a partir de uma perspectiva de gênero. Especificamente, este artigo descreve os padrões de organização retórica do gênero. Os dados foram selecionados do MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) e consistem em transcrições de dez Sessões Oraís de Teletandem (iros em inglês) iniciais – o primeiro encontro síncrono – a partir de três cenários de aprendizagem, que foram realizados em português e inglês e gravados entre 2012 e 2015. A pesquisa envolveu a análise de cada transcrição para descrever os padrões de gênero e discutir as especificidades na organização da iros em relação aos cenários de aprendizagem. Os resultados mostram que a iros possui uma estrutura flexível e dependente do cenário, na qual prevalecem as ações de saudação e apresentação, troca de informações, negociação e despedida.

Palavras-chave

telecolaboração; MulTeC; organização retórica; sessão síncrona

Resumen

El intercambio virtual o telecolaboración refiere a prácticas pedagógicas que conectan a estudiantes geográficamente distantes que trabajan juntos hacia un objetivo común. A pesar del creciente interés por las prácticas e investigaciones telecolaborativas, pocos estudios se han concentrado en investigar los géneros que emergen en dichos contextos. Este estudio comparte el entendimiento de que los géneros son eventos dirigidos a un objetivo organizados en patrones retóricos y utilizados por miembros de una comunidad discursiva. Su objetivo es explorar la primera sesión sincrónica entre parejas en un proyecto telecolaborativo dirigido al aprendizaje de idiomas, Teletándem, desde una perspectiva de género. Específicamente, este trabajo describe los patrones de organización retórica del género. Los datos fueron seleccionados de MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) y consisten en transcripciones de diez Sesiones Orales de Teletandem (iros por sus siglas en inglés) iniciales, el primer encuentro sincrónico de tres escenarios de aprendizaje que se llevaron a cabo en portugués e inglés y se registraron entre 2012 y 2015. La investigación involucró analizar cada transcripción para

describir los patrones de género y discutir las especificidades en la organización de ritos en relación con los escenarios de aprendizaje. Los resultados muestran que ritos tiene una estructura flexible y dependiente del escenario en la que prevalecen las acciones de saludo y presentación, intercambio de información, negociación y despedida.

Palabras clave

aprendizaje de lenguas; aprendizaje en línea; género

1. Introduction

The development of digital and online communication tools has led to changes in how we communicate and connect with people from different places and locations. Such changes have also been evident in the language classroom, where there has been a growing interest in promoting intercultural and virtual mobility projects (Vinagre & González-Lloret, 2018; Leone, 2019; Oskoz & Vinagre, 2020; Dooly & Vinagre, 2021; Barbosa & Ferreira-Lopes, 2023). While the Covid-19 pandemic has accelerated the promotion of a virtual component (Lee, Leibowitz, and Rezek, 2022), projects that foster intercultural contact and collaboration have been a trend even before the pandemic (Telles, 2009; O'Dowd & Lewis, 2016; Funk et al., 2017).

Such initiatives have been recognized as telecollaboration or virtual exchange (VE), among other terms (O'Dowd, 2018, 2021; Dooly & O'Dowd, 2020; and Dooly & Vinagre, 2021). Broadly defined, VE is “the process of communicating and collaboratively learning with peers from different locations through the use of technology” (Dooly & Vinagre, 2021, p. 2) in exchanges that allow authentic intercultural experiences (Fondo, 2021). VE corresponds to pedagogical initiatives that connect geographically distant learners through online communication tools.

VE may have different designs and intended outcomes (Anikina, Sobinova & Petrova, 2015; Lee, Leibowitz, and Rezek, 2022), but it frequently includes an information exchange task (O'Dowd & Ware, 2009), typically at the beginning of the exchanges to enable participants learn about each other. The fact that information exchange tasks at the beginning are common suggests the relevance of exploring the first contact between learners. Additionally, literature in the field suggests that it is important for learners to undergo a process of becoming aware

of how to interact online and that they are guided toward developing the skills to collaborate in digital learning settings (Gutiérrez et al., 2022).

Identified as a specific model of VE, Teletandem learning also involves advising learners to get to know one another better (Aranha & Cavalari, 2014). Teletandem was first proposed by Telles & Vassallo (2006) as a means of engaging language learners in Brazil in intercultural contact with Portuguese learners abroad to mutually assist each other with learning each other's languages. Based on tandem principles (Brammerts, 1996), learners typically form pairs and should observe the principles of separation of languages, autonomy, and reciprocity (see Vassallo & Telles, 2006; Salomão et al., 2009; Picoli & Salomão, 2020).¹ Communication between learners can be both synchronous and asynchronous, but participants are expected to meet synchronously every week in Teletandem Oral Sessions.

The practice can also be promoted in different modalities, which may presume the support of institutions and integration into language classes or not. When supported by both partner institutions and included as part of the syllabus of both classes, it is named institutional integrated Teletandem. When the institutions provide the support, but the practice is not part of the language classes, it is named institutional non-integrated Teletandem. When supported by an institution in only one country it is semi-institutional. Similarly, when promoted within both partner institutions, but incorporated into the language classes in only one institution, it is named

¹ Most publications address the three principles as presented by Vassallo and Telles (2006). The principle of separation of languages is also named as bilingualism and equality. Literature on tandem learning, however, often focuses on the principles of autonomy and reciprocity, and publications diverge on the third principle (see Funk et al., 2017; Tardieu & Horgues, 2019)

institutional semi-integrated Teletandem (Aranha & Cavalari, 2014; Cavalari, 2018).

Over the years, Teletandem has established itself as “a fruitful context that potentially reaches different areas of linguistic investigation” (Rampazzo & Cunha, 2021, p. 9), in which the topic of telecollaborative genres is gradually increasing, but still remains an underinvestigated area. Nevertheless, given that genres are goal-directed communicative events that exhibit rhetoric organizational patterns and assist members of a community in reaching their communicative purposes (Swales, 1990, 2019), the study of virtual exchange genres may elucidate how those involved in such initiatives fulfil their goals. The understanding provided by genre theories may help inform researchers, practitioners, and learners regarding what to expect from VE and how to maximize benefits from it.

These things considered, this paper aims to contribute to the investigation of Teletandem genres. Highlighting the relevance of the initial information exchange tasks, as argued above, this study concentrates on the initial Teletandem Oral Session (iROS) – the first synchronous encounter – to describe its rhetorical organization. The research questions that guide this inquiry are: “What are the recurrent rhetorical patterns of iROS?” and “To what extent are the rhetorical patterns related to the characteristics of the context?”

Data for this study were selected from the Multimodal Teletandem Corpus (MulTeC), a bilingual and multimodal learner corpus with files collected from a Teletandem partnership between São Paulo State University, in Brazil, and the University of Georgia, in the United States (Aranha & Lopes, 2019). Participants took part in the integrated modality of the project in different years. Therefore, they were all attending language classes at their universities.

The sections that follow are Literature Review, in which the theoretical background on genres and virtual exchange genres is explored; Methods, which detail the context and analysis procedures, results and discussion, and final remarks.

2. Literature Review

Despite having concentrated mostly on academic and professional genres, the concepts provided by genre studies in the New Rhetoric and English for Specific Purposes (ESP) traditions have also been successfully applied to the description of general genres (Moreno & Swales, 2018), and, more recently, to the discussion of virtual exchange genres (Rampazzo, 2017, 2019, 2021; Rampazzo & Aranha, 2018, 2019a, 2019b).

As people get together in communities and follow social conventions for effective communication, they make use of genres to achieve their goals. As Devitt (2021, p. 18) emphasizes, “genres don’t just sit there; they do something”. Thus, it is expected that those involved in VE will form a community in which genres emerge and assist members of the community in accomplishing tasks. In this section, we will first present an overview of the genre theories. Then, the Teletandem context will be explored, followed by a review of how the concepts from genre theories have been applied to the discussion of VE genres.

2.1 Genre Studies in the New Rhetoric and ESP Perspectives

In her seminal work, Miller (1984) highlights the connection between genre and recurrent situations. Genre is used to refer to rhetorical responses to situational demands, which become comparable as the responses start being used in similar situations through the typifications of the rhetorical action (Miller, 1984).

Genres are rhetorical categories of social action, they are culturally dependent, and assist in shaping the rhetorical experiences of communities (Miller, 1994, 2015). As explained by Miller, Devitt, and Gallagher (2018), because they are used as part of collective experience, genres allow us to capture large-scale patterns of symbolic interactions and encompass individual intentions and social exigencies.

Sharing the assumption that discourse is both “socially situated and designed to achieve rheto-

rical goals” (Swales, 1990, p. 5), Swales presents his understanding of the concepts of genre and community. The author, renowned for his contributions to English for Specific Purposes, argues that genres are a class of communicative events that typically possess features of stability and are employed by a discourse community to achieve their shared communicative purposes. At the time, the concept of communicative purpose was the privileged criterion for the identification of a genre, which was later revised (Askehave & Swales, 2001). According to Askehave and Swales (2001), the concept of communicative purpose is still a relevant one, however, the analyst should submit the genre to a “repurposing” process after observing the context in which it occurs, its structure, style, and content.

In terms of genre analysis, Swales’ (1990) contribution is the proposition of a model, CARS – Create a Research Space, which comprises the prototypical structure of research article introductions. While the model has been criticized over the years for the uncertainty of moves identification and analysis replication (Moreno & Swales, 2018), it has also led to the creation of new models and successful application to the investigation of a variety of academic and non-academic genres (Swales, 2009; Aull and Swales, 2015). Swales (1990) proposes that genres are organized in patterns of action, namely *rhetorical moves*. The author defines a rhetorical move as a “discoursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function (...) [which is] flexible in terms of its linguistic realization. (...) It is a functional, not formal, unit” (Swales, 2004, p. 228-229). Reiterating this, it is not a set of words or expressions that determine a move, but, instead, its function or the purpose it aims at achieving. A move, then, may be realized differently in diverse texts, provided that it aims at accomplishing the same rhetorical function.

Additionally, a rhetorical move may be seen as a content-based unit (Paltridge, 1994; Aranha, 1996), which means that the boundaries between moves are drawn essentially on categories based on content. More recently, Moreno and Swales (2018) discuss the concept of rhetorical move, emphasizing that it

is a rhetorical construct whose linguistic realization is flexible. The authors argue that rhetorical moves are realized by the presence of one or more specific functions (steps), and their boundaries may be uncertain.

Based on the aforementioned authors, it may be said that when a community perceives a situation as similar to others, they start applying certain forms of action that were successful before to reach their purposes – the genres. Despite being an abstract concept, genres are realized through texts, which are organized in rhetorical patterns of actions. In other words, a portion of text – which may vary from a sentence to one or more paragraphs– fulfils certain rhetorical functions. These portions of text are named by Swales (1990) as rhetorical moves, and texts belonging to the same genre will display the same rhetorical moves, with some variation depending on the genre. Such concepts have been employed in the discussion of virtual exchange genres that occur within the institutional integrated Teletandem.

2.2 Institutional Integrated Teletandem

Based on tandem learning (see Tardieu & Horgues, 2019), Teletandem promotes autonomous language and cultural learning. It has been successfully run at São Paulo State University (Telles and Vassallo, 2006; Benedetti, Consolo & Vieira-Abrahão, 2010; Aranha & Cavalari, 2014; Silva & Salomão, 2022), and has exceeded the boundaries of its birth institution and is currently offered at other Brazilian universities (Cavalari, 2018; Lopes, Queiroz & Fernandes, 2022; Author, forthcoming) in partnership with institutions abroad.

In Teletandem, learners tend to meet regularly in Teletandem Oral Sessions – the virtual encounter. Following tandem organization (Brammerts, 2002), Teletandem may be carried out in different modalities (see Aranha and Cavalari, 2014; Cavalari, 2018), one of which is the institutional integrated Teletandem (iITTD). iITTD is promoted by two partner institutions and is fully integrated into the language courses in which participants are enrolled.

The characteristics of iITD are thoroughly described by Aranha and Cavalari (2014), who explain participation is mandatory for students. Because it is offered as part of a discipline, learners are also assessed for their participation and are required complete a series of interrelated tasks (Aranha & Cavalari, 2014; Cavalari & Aranha, 2019).

Typically, learners involved in iITD are expected to accomplish the following tasks: attend an orientation or tutoring session - similar to Gutiérrez et al. (2002) description of the pre-mentoring phase of VE;² engage in Teletandem oral sessions; exchange texts written in the target language to be revised/corrected by their partners; write reflective diary entries after each Teletandem oral session; participate in mediation sessions – group reflection moments led by the teacher-mediator; and complete questionnaires (Aranha & Cavalari, 2014).

Teletandem has also been described, by Aranha and Leone (2017), as a complex learning environment in which the macro and microtasks that are proposed and realized are organized in pedagogical scenarios that vary according to the needs and characteristics of each Teletandem partnership. According to the authors, the planned Teletandem pedagogical scenario actualizes itself into a learning scenario when put into practice. The learning scenario concept describes the Teletandem modality, the institutions involved, students' sociodemographic profiles, professors and mediators involved, accomplished tasks, duration, and the number of sessions (Aranha & Leone, 2017).

Previous research suggested that, for each Teletandem group and semester, a new learning scenario is formed (Rampazzo, 2017; Rampazzo and Aranha, 2018; Lopes, 2019; Aranha and Wigham, 2020). The characteristics of a given learning scenario may have an impact on how learners engage and interact with each other (Rampazzo, 2017), which may, in turn, result in a different rhetorical structure

2 During this phase, instructors can prepare learners to deal effectively with technology use, instruct them on acquiring organizational skills, and raise awareness of common concerns regarding intercultural contacts.

for the genres that emerge in the context. In other words, depending on the scenario, the realization of a given genre may be slightly distinct.

2.3 Teletandem Genres

The first account of Teletandem genres comes from Aranha's (2014) proposal that the interactions that occur in iITD are repeated rhetorical situations. The author bases her argumentation on the understanding that those involved in Teletandem form a community, the Teletandem Community (Silva, 2012; Rampazzo & Aranha, 2019a), whose members share common goals and are expected to use genres to achieve such objectives.

Regarding the tasks, Aranha (2014) argues that they are recurrent and typical and allow for the development and use of a variety of genres. To test such a hypothesis, she analyzed the initial 15 minutes of the initial Teletandem Oral Session (iROS) and identified that learners acted in similar manners as they tried to establish and maintain contact.

Later, expanding on Aranha's (2014) study, the Author also investigated the first 15 minutes of iROS from a different sample. Their data were composed of ten sessions from two learning scenarios of the same Teletandem modality. In one scenario, there was a previous pairing and learners first contacted each other asynchronously in a text exchange in their target language. Conversely, the first contact between dyads in the other scenario was during iROS, and there was no preceding text exchange.

Corroborating Aranha's (2014) results, the author and others argue that the initial 15 minutes of iROS is organized in different rhetorical moves, in which learners (i) exchange information and (ii) negotiate. A third move, (iii) text discussion, occurs when learners are required to exchange texts in the target language before iROS. Based on the findings, the authors state that the prototypical structure of iROS "may vary according to the peculiarities of the learning scenario" (Rampazzo, 2017), at least in the initial 15 minutes.

After that, other studies concentrated on iROS from a genre perspective: Rampazzo discussed it

as an occluded genre based on Swales (1996) and Loudermilk (2007), and Aranha and Rampazzo (2022) explored the concept of negotiation in tele-collaboration. Rampazzo (2019) argues that because iROS is not a public genre, learners need to rely on other genres and previous experiences to co-construct iROS, which may lead to a more flexible genre structure, as the genre repertoire may vary from person to person.

Considering the studies of iROS, it may be argued that participants follow similar communication patterns, even though there is some flexibility in how it is materialized (Author). Such a flexible structure seems to be constitutive of the genre, but it is important to note that only the initial 15 minutes have been studied. Therefore, it is relevant to examine iROS in its full length to determine whether the distinctions in its structure are prevalent after the 15 minutes have been completed.

Nevertheless, because of iROS's seemingly malleable characteristics, in this paper, I opt for using the term *rhetorical action* to describe the rhetorical patterns of iROS instead of rhetorical moves. The proposition is motivated by the fact that the term 'move' has been extensively used to describe genres with formulaic structure, i.e., in such genres, moves tend to occur in a fixed order and with more specific functions (Aull & Swales, 2000; Moreno & Swales, 2018). Additionally, Swales' (1990) intent was that the identification of moves served the purpose of offering models to students who wanted to initiate into a community. Although the results of this study may help illustrate what to expect from VE contexts, the aim of this research is not to offer a model. The choice of the expression *rhetorical action* points to a more fluid concept and is more adequate to the VE environment in which iROS occurs.

Conversely, the identification of a rhetorical action follows the same procedures used to determine rhetorical moves, i.e., the analyst reads through the text and identifies the parts that aim to accomplish a rhetorical function realized through certain content. On the other hand, given that the option for the term *rhetorical action* points to a more fluid concept, it is important to note that the distinction

of steps within actions is not pertinent here. This is because previous studies also suggest that there is more flexibility in their realization and that it is complex to determine very specific functions and boundaries within larger portions of text (Rampazzo & Aranha, 2018, 2019b).

3. Methods

3.1 MulTeC

The corpus analyzed in this study was retrieved from MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha & Lopes, 2019), a multimodal and bilingual learner corpus (Lopes, 2019, Aranha & Wigham, 2021). It includes data and metadata generated from Teletandem partnerships between São Paulo State University in Brazil and University of Georgia in the United States from 2012 to 2015. It includes data generated from institutional integrated and semi-integrated Teletandem modalities, resulting in a total of 581 hours of recordings of Teletandem Oral Sessions and 351 chat registers, produced by both learners from Brazil and the US, and additional texts produced by Brazilians only, such as 666 learning diaries, 956 texts written in the target language, and 132 questionnaires.

3.2 Data and Participants

Primary data for this investigation consist of ten recordings of ten iROS: three from 2012, two from 2013, three from 2014, and two from 2015. The selection criteria were: (i) all iROS were from the institutional integrated modality; (ii) the session from the same year was required to integrate the same learning scenario. The option for iROS from different scenarios follows previous studies (Rampazzo & Aranha, 2018, 2019b) and is consistent with the aim of identifying the extent to which the rhetorical patterns are related to the context specificities.

For didactic purposes, this paper adopts the nomenclature iROS-1, iROS-2... to describe the sessions. The transcribed sessions resulted in 46,604 words. Following the methodology outlined by the author, sessions were grouped into three scenarios as illustrated in Table 1.

Table 1. Learning Scenarios Descriptions

	Learning Scenario A (2012 and 2013)	Learning Scenario B (2014)	Learning Scenario C (2015)
Length	10 weeks	9 weeks	9 weeks
Tasks related to itos	8 Teletandem Oral Sessions; Learning Diaries; initial and final Questionnaires; Tutoring session; Text Exchange starting after itos; free conversation expected to occur in itos.	7 Teletandem Oral Sessions; Learning Diaries; initial and final Questionnaires; Tutoring session; Text Exchange occurring before itos (student from the American University sends the first text); free conversation and revision of text expected to occur in itos.	7 Teletandem Oral Sessions; Learning Diaries; initial and final Questionnaires; Tutoring session; Introductions email Exchange occurring before itos; free conversation and revision of emails expected to occur in itos.
Pairing	Random pairing on the day of itos depending on the computer learners chose to use.	Random, but previously arranged.	Random, but previously arranged.
Quantity of itos selected per scenario for this study	5	3	2

Source: The author, based on information available in MulTeC

In Learning Scenario A, dyads did not know beforehand who they would meet and had not engaged in asynchronous communication before itos. In Scenarios B and C, however, learners had received their partners' contact information in advance. In Scenario B, the learner in the American university was supposed to write a text in Portuguese to be sent to their partner, who would revise and comment on it during itos. In Scenario C, learners were told to exchange emails in the target language to introduce

themselves. During itos, they were expected to revise each other's emails.

In regard to the participants, their information is presented in Table 2, which includes their phenotypic sex and institution, majors, and self-assessed proficiency level in the target language based on CEFR descriptors.³

³ The letter "F" stands for female and "M" for male. "I" represents the Brazilian university and "U" the American one. US participants did not provide their self-assessed proficiency level.

Table 2. Participants information

Learning Scenario	Session	Identification code	Major	Self-assessed proficiency level in the target language
A	iros-1	I9F2	Languages	B1
		U0M12	Economy	-
	iros -2	I9F11	Languages	B1
		U0F21	English	-
	iros -3	I9M1	Languages	B1
		U0F29_sm	History	-
	iros -4	I9F12	Languages	B2
		U0F22	Sociology	-
	iros -5	I9M4	Languages	C1
		U0M14	Portuguese and Italian	-
B	iros -6	I9F9	Languages	-
		U0F19	Business	-
	iros -7	I9F13	Languages	-
		U0F23	Spanish and International Relations	-
	iros -8	I9M4	Languages	C1
		U0M14	Doctorate in Ecology and Geography	-
C	iros -9	I8F7	Languages	B1
		U0F7	Sciences	-
	iros -10	I8F14	Languages	B2
		U0F24_sf	Not applicable	-

Source: The author, based on information available in MulTeC

All Brazilian participants were majoring in Languages and were, at least, independent users of English. In iros-3 and iros-10, learners in the us acted as substitutes for the original partners. Most learners were in their early twenties.

3.3 Analysis Procedures

This qualitative study involves the analysis of textual, non-numerical data through genre analysis procedures. To answer the first question, “What are the recurrent rhetorical patterns of iros?”, the rhetorical

actions were identified based on their functions. Following the approach of Moreno and Swales’ (2018), the transcripts were manually analyzed. The argumentative parts were segmented and labeled as a rhetorical action.

Initially, the analysis considered the rhetorical actions previously suggested by Rampazzo in her analysis of the first 15 minutes, namely, information exchange, negotiation, and text discussion. The observation of the data, however, motivated the recognition of two additional actions: introductions

and saying goodbye. A second analyst, also a member of the Teletandem community, observed 20% of the data to establish the reliability of the research (O'Connor & Joffe, 2020). The analysis categories were discussed and the results were compared. The agreement rate was approximately 86%. The disagreements were discussed and resolved.

The discussion led to a revision of the rhetorical action of introduction and inclusion of an action of greetings. The analysis, then, considered six rhetorical actions in iROS: greetings, introduction, negotiation, information exchange, text discussion, and saying goodbye. Given that the concept of rhetorical action is fluid and boundaries are imprecise, certain portions of text may fulfil more than one function. When that is the case, the rhetorical actions are integrated into one another.

Besides identifying the rhetorical actions in iROS, the analysis considered the number of words through the tool *Word Count* from Microsoft Word. In addition, using the *Elmedia* Video Player, the number of minutes participants dispensed in each rhetorical action was calculated. Such numerical counting provides a more general vision of the rhetorical patterns in iROS and indicates the actions that are more or less relevant to participants.

Finally, to answer how rhetorical patterns relate to the characteristics of the context, the learning scenarios were reconstituted (Table 1). After identifying the specificities of each scenario, correlations were established between the scenarios and iROS materialization in terms of rhetorical actions.

4. Results and Discussion

The presentation of the results is based on the understanding that iROS is going through a process of standardization (Rampazzo & Aranha, 2019b). For this reason, the discussion of each of the iROS rhetorical actions and their exploration in relation to the learning scenarios also highlights the similarities in the occurrence of such actions throughout the different iROS that constitute the corpus of this research. In other words, this analysis reveals how the rhetorical actions appeared across the sessions in

this sample given that the prevalence of the actions indicates it has become a pattern. Additionally, this study examines the distinctions in the occurrences of the actions as this examination supports the argument that iROS structure is malleable and scenario-dependent.

4.1 Greetings and Introductions

In previous research, Rampazzo and Aranha (2018, 2019b), who had analyzed the first 15 minutes of iROS only, had placed greetings and introductions within the rhetorical action of information exchange. Nevertheless, the analysis of the data for this research revealed that greetings typical of salutation and name exchange correspond to actions localized at the macrostructural level, that is, they are not simply an information exchange action, but, instead, function as an opening to the conversation.

Even though they fulfil different functions, greetings and introductions are presented in the same section because they tend to be imbricated into one another (Excerpt 1).⁴ Such amalgamation occurs in seven iROS (iROS-1, 2, 4, 5, 6, 7, 10).

Excerpt 1. Rhetorical Actions of Greetings and Introductions (iROS-10)

- 1 B: [[smiles]] Hi
- 2 E: Hi [[smiles]] finally
- 3 B: yeah finally [[laughs]]
- 4 E: [[laughs]] sorry for the technical difficulties
- 5 B: oh that's ok that's ok
- 6 E: [[laughs]] ok I'm not actually I'm not UOF24 your partner your regular partner is ah absent today so I'm just a volunteer
- 7 B: yeah
- 8 E: to help ok so my name is UOF24_sf
- 9 B: yeah my my name is I8F14
- 10 E: I8F14?
- 11 B: yeah
- 12 E: nice to meet you
- 13 B: nice to meet you too [[they both laugh]]

⁴ "B" stands for Brazilian learner, and "E" for the learner in the American University.

- 14 E: so ah what do you what do you want
to do today during our call?
- 15 B: I don't [[laughs]] I don't know [[UOF24_sf laughs]] I
don't know what to talk about so... [E: ok] how are you?
- 16 E: ah I'm fine [[they both laugh]] ah... ah... [[laughs]]

The occurrence in Excerpt 1 illustrates that, in iROS, participants tend to start the session with greetings (lines 1-2) – it is usually the very first action (iROS-1, 2, 5, 6, 7, 8, 10), exchanging names (lines 8-9) (iROS-1, 2, 3, 5, 6, 7, 10), and repeating the names to make sure they understood it correctly (lines 10-11) (iROS-3, 5, 6, 7, 10). In the beginning, participants commonly state they are pleased to meet each other (lines 12-13) (iROS-1, 2, 3, 10).

In addition, Excerpt 1 demonstrates the conciseness of both rhetorical actions. Such actions occupy an average of 23 seconds per iROS. Their brevity seems to be associated with the function they aim to achieve. Saluting and exchanging names are situations in which people do not spend too much time. Actually, in analogous contexts – such as an informal conversation between friends and other genres that learners rely on – greetings and introductions tend to be succinct.

Finally, the excerpt exemplifies that other rhetorical actions may appear in between each other. During these actions, there are brief moments of negotiation when they apologize for the technical difficulties (lines 4-5), explain they are not regular partners (lines 6-7), and try to decide what to do (lines 14-15).

Regarding the scenarios, in learning scenario A, when introducing themselves, participants have to ask for each other's names, as they did not have this information prior to their meeting in iROS. Conversely, in scenarios B and C, because learners knew beforehand whom they were supposed to meet, they simply checked if they were talking to the right person. Greetings tend to be very similar regardless of the scenario.

The actions of greetings and introductions demonstrate the thesis proposed in this paper that the rhetorical actions in iROS are malleable but still typical. While there is some flexibility in their

occurrence, the different dyads realize the functions of saluting and exchanging names in comparable ways.

4.2 Information Exchange

Corroborating previous studies on the first 15 minutes of iROS (Author), in this research corpus, composed of iROS in their full length, information exchange also represents the action in which participants spend the most time – an average of 33 minutes per iROS. During the tutoring session, participants are advised to dedicate time to getting to know each other, so it is expected that they talk about themselves and their preferences.

Information exchange is not the first action to occur in iROS. However, as soon as participants greet and introduce each other and/or negotiate any minor issue, they start exchanging information (iROS-1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10). Normally, they carry out this rhetorical action by asking each other questions (Excerpt 2).

Excerpt 2. Information Exchange (iROS-2)

- 1 E: cool so do you have a job right now?
- 2 B: no actually I just study because the... the college it's morning and ah... afternoon and sometimes at night so I don't have a lot of time to do something else do you have a job?
- 3 E: yes
- 4 B: what do you do?
- 5 E: ah I work at a doctor's office
- 6 B: ok you work like secretary?
- 7 E: yes receptionist
- 8 B: oh ok

In addition to talking about the topic in Excerpt 2, occupation, dyads typically talk about where they are from (iROS-1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), their ages (iROS-1, 2, 4, 6, 7, 9), family (iROS-1, 2, 4, 6, 7, 10), language learning experiences (iROS-1, 2, 3, 4, 6, 7, 10), free time activities (iROS-1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10), and their academic lives (iROS-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Similar findings were highlighted by Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020), who argue that Teletandem participants usually focus on their hobbies, and Aranha (2014) and Silva

and Figueiredo (2015), who indicate that learners commonly center the conversation around their academic lives.

What stands out about this rhetorical action is the fact that participants often go from one topic to another as they try to find common ground. In other words, learners explore different themes in their conversation until they find the ones that interest them both. Even though there is a wide variety of topics dyads may talk about, the recurrence of some themes indicates that they recognize the demands of such a communicative situation and end up co-creating a genre with similar patterns. There does not seem to be any scenario-related occurrence of this action or an occurrence associated with the virtual environment.

4.3 Negotiation

Negotiation is the second-longest rhetorical action in this research corpus. In general, participants spend around eight minutes per session negotiating, which indicates its relevance.⁵ Following Author, negotiation may be internally or externally motivated. Additionally, the various aspects negotiated throughout itos may occur within any other rhetorical action, and negotiation may be longer or shorter depending on what is negotiated.

Internally motivated negotiation emerges from the conversation, as in the negotiation of meaning or form. Whenever participants feel insecure about language use or face challenges, they stop the normal conversation flow to negotiate language – be it meaning or form. There are 111 instances of negotiation of language in the corpus. In some, learners ask for clarification after not fully understanding what the partner meant. In most instances, however, negotiation of language occurs as the partner spontaneously offers feedback or learners are uncertain about how to express something in the target language (Excerpt 3):

⁵ A session tends to last around 50 minutes.

Excerpt 3. Rhetorical Action of Negotiation (focus on negotiation of language) (iros-5)

- 1 E: well we see each other a lot though
he's only three hours away
- 2 B: ok
- 3 E: so to drive three hours to drive
- 4 B: ok
- 5 E: yeah we see each other a lot
- 6 B: ah that's good [[laughs]]
- 7 E: yeah
- 8 B: there's a long time you are together ah
relationship I I don't know how to say
- 9 E: ah like how long have you been together?
- 10 B: yes yes
- 11 E: ah like we've known each other for eight
years but we've been dating for three

Negotiation of language in Excerpt 3 (lines 9-10) occurs within the rhetorical action of information exchange as learners were talking about their relationships. Such negotiation tends to be short, given that difficulties and questions about language use are usually quickly resolved. Only occasionally, negotiation of language extends and, sometimes, also motivates the use of the chat tool to provide clarification. On these occasions, the use of a tool typical of the virtual environment, the chat, illustrates a realization of the action that is particular to the online context.

Similarly, the occurrence of the rhetorical action of negotiation, when motivated externally, is intrinsically related to the virtual exchange context, more specifically to the tasks, principles, and specificities of the telecollaborative practice. Such negotiation instances may be motivated by (i) the need to observe the principles of separation of languages or reciprocity, (ii) the need to make sure the equipment is working properly or to fix a glitch, (iii) the demand of making decisions regarding the tasks they have to complete. An example is illustrated in Excerpt 1 (lines 14-15), as participants try to agree on what to do during itos. Nevertheless, regardless of what is negotiated, externally motivated negotiation tends to be short and is a result of learners' understanding that they need to accommodate situational demands.

Differences in the occurrence of the rhetorical action of negotiation are also motivated by dyad pairing. In scenario A, learners are expected to start exchanging texts via email after iTOS. Therefore, they need to pause the information exchange at some point to negotiate the email address exchange. Such an instance does not appear in scenarios B and C, as participants were informed of their partner's email in advance.

4.4 Saying Goodbye

Occupying around 30 seconds per session, the rhetorical action of saying goodbye is the only one with a fixed order. It is the last to occur and is mandatory for all sessions regardless of the learning scenario. Besides indicating they have to go – either because the class is over or the teacher is telling them to disconnect –, participants tend to emphasize that it has been a pleasure to meet (iTOS-2, 3, 4, 8, 9):

Excerpt 4. Saying goodbye (iTOS-8)

- 1 E: cool so we have to go but it was it was a pleasure meeting you I9M4
- 2 B: yeah
- 3 E: thank you again for ah all your correction in my texts
- 4 B: oh not at all aham so next week I'll have to send my composition
- 5 E: yep
- 6 B: I think I'll try to send it until Friday or Thursday
- 7 E: ok
- 8 B: I don't know the the sooner I can correct it
- 9 E: yeah whenever you get a chance
- 10 B: ok
- 11 E: cool
- 12 B: cool
- 13 E: tchau
- 14 B: tchau até mais
- 15 E: take care [[risos]]

Excerpt 4 also illustrates the malleability of iTOS as the action of saying goodbye intersects with negotiating a task they need to complete the upcoming week (lines 4-12).

Figure 1 represents iTOS in its total length and its recurrent rhetorical actions, that is, the actions that tend to be present in iTOS in all learning scenarios.

The arrows have dotted boundaries to indicate that the rhetorical actions may intersect and connect in different forms, despite always finishing with the action of saying goodbye.



Figure 1. Recurrent rhetorical actions in iTOS

Source: Rampazzo (2021)

Nevertheless, an additional rhetorical action appears in learning scenarios B and C, when learners had previously exchanged texts written in the target language.

4.5 Text Discussion

Text discussion is present in learning scenarios B and C only because learners had contacted each other before iTOS. In scenario B, learners from the American university had sent a text written in Portuguese to the Brazilian partner. During iTOS, dyads talk about the text. The rhetorical action is very brief and comments tend to concentrate on language form rather than genre characteristics, or topic. Despite being short, the presence of the rhetorical action suggests that learners are attentive to the tasks.

Text discussion in learning scenario C, on the contrary, is not brief. This action does not occur in the session with a substitute participant. While only one sample does not allow for the identification

of organizational patterns, the occurrence of this action is consistent with the argument of iROS malleability. In learning scenario C, learners also tend to focus on language use when commenting on the texts (Excerpt 5).

Excerpt 5. Text discussion (iROS-9)

- 1 B: and on the next paragraph [E: uhum] can we move? yeah so in the next paragraph you said “mais sobre eu” I can understand what you mean but grammatically correct would be “mais sobre mim”
- 2 E: oh ok yeah I was confused in that too I didn't know what pronoun to put
- 3 B: yeah

Apart from suggesting a more adequate form to convey the intended meaning (lines 1-2), however, in learning scenario C, the rhetorical action of text discussion is more intertwined with the information exchange. In this scenario, both learners had sent each other introductory emails in the target language. The recommendation for both the email exchange and iROS was that participants got to know each other better. The conversation in iROS about the emails motivates them to continue the exchange that started asynchronously, making additional comments. The previously exchanged text ends up functioning as an input to the conversation as predicted by Aranha and Cavalari (2014). Such a result not only points to the flexibility in iROS rhetorical organization and to the amalgamation of rhetorical actions but also illustrates an occurrence that is typical to this virtual exchange context. The combination of the rhetorical actions of text discussion and information exchange is a result of (a) a previous exchange via email, and (b) the fact that both telecollaborative tasks required learners to introduce themselves to their partners.

5. Final Remarks

Following the still-emerging discussion on virtual exchange genres, this paper aimed to describe the rhetorical organization of iROS, the first synchronous encounter between participants of a virtual exchange project intended for language and cultural learning.

Results indicate that different dyads organize iROS through similar rhetorical patterns as learners complete the tasks that are suggested/required of them. The option for the term *rhetorical actions* instead of *rhetorical moves* has been motivated by the fact that the latter has often been associated with more formulaic genre structures. The use of the former is a movement towards this virtual exchange genre, iROS, as it displays a more fluid and malleable structure co-constructed by dyads in their virtual synchronous communication.

Corroborating previous results of analysis of the initial minutes of the genre, learning scenario characteristics influenced iROS materialization in full. The results suggest the main factor that leads to genre distinctions is the tasks that are proposed and, then, completed by learners.

Regarding this study's limitations, the methodological procedures intrinsic to genre analysis may be a drawback, considering that it is done manually. In light of that, future studies could concentrate on using language processing software tools to analyze a larger sample. Considering that MulTeC is a corpus of considerable size and that a group of researchers is working to transcribe all sessions, the study of telecollaborative genres could benefit from such an analysis, which may, in turn, contribute to the understanding of virtual exchange contexts and tasks.

References

- Anikina, Z., Sobinova, L., & Petrova, G. (2015). Integrating Telecollaboration into efl Classroom: Theoretical and Practical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 156-161.
- Aranha, S. (1996). *A argumentação nas introduções de trabalhos da área de Química*. [Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'].
- Aranha, S., & Cavalari, S. M. S. (2014). A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, 35(2), 183-201.
- Aranha, S., & Leone, P. (2017). *The development of doti* (Databank of oral teletandem interaction). In D.

- Fisher, & M. Beibwenger (Ed.). *Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world*. University Press, Faculty of Arts, pp. 172-190.
- Aranha, S., & Lopes, Q. B. (2019). *MulTeC – Multimodal Teletandem Corpus*. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – unesp – São José do Rio Preto.
- Aranha, S., & Rampazzo, L. (2022). Towards a Working Definition of Negotiation in Telecollaboration: Analysis of Teletandem Oral Sessions. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 234-245.
- Aranha, S., & Wigham, C. (2020). Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, 3, 13-28.
- Askehave, I., & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Communicative Purpose: A problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Aull, L., & Swales, J. M. (2015). Genre analysis: Considering the initial reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 6-9.
- Barbosa, M. W., & Ferreira-Lopes, L. (2023). Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study. *Educational Review*, 75(3), 558-586. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>
- Benedetti, A. M., Consolo, D. A. & Vieira-Abraão, M. H. (Ed.). (2010). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Pontes Editores.
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the internet and the International e-mail tandem network. In Little, D., & Brammerts, H. (Eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper (pp. 9-21). Trinity College.
- Brammerts, H. (2002). Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In Delille, K. H. (Ed.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Edições Colibri.
- Cappellini, M., Elstermann, A., & Rivens Mompean, A. (2020). Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. In C. Tardieu, & C. Horgues. (Eds.). *Redefining Tandem Language and Culture in Higher Education*. Routledge.
- Cavalari, S. M. S. (2018). Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. *BELT*, 9(2), 417-432.
- Cavalari, S. M. S., & Aranha, S. (2019). The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: The Case of Institutional Integrated Teletandem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(3), 555-578. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913576>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 1-15.
- Fondo, M. (2021). *The Telecollaborative Foreign Language Anxiety Scale: detecting students' affective barriers in Virtual Exchanges. Multilingual academic and professional communication in a networked world. Proceedings of aelfe-tapp 2021 (19th aelfe Conference, 2nd tapp Conference)*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona). <http://hdl.handle.net/2117/348623>
- Funk, H., & Gerlach, M., & Spaniel-Weise, D. (Eds.). (2017). *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Peter Lang Edition.
- Gutiérrez, B. F., Glimäng, M. R., Sauro, S., & O'Dowd, R. (2022). Preparing Students for Successful Online Intercultural Communication and Collaboration in Virtual Exchange. *Journal of International Students*, 12(S3), 149-167.
- Lee, J., Leibowitz, J., & Rezek, J. (2022). The Impact of International Virtual Exchange on participation in Education Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 202-221.
- Leone, P. (2019). Migrazioni virtual: teletandem per l'apprendimento di una L2. *Incontri. Revista europea di studi italiani*, 31(2), 61-78.
- Lopes, Q. B., Queiroz, R. N., & Fernandes, E. M. da S. (2022). Learning experiences in a virtual exchange project: the University of California, Davis' and the Federal University of Acre's first partnership. *The specialist*, 43(1). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i1a16>
- Loudermilk, (2007). Occluded academic genres: An analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 190-205.
- Miller, C. R. (2012). Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In Dionísio, A. P., & Hoffnagel, J. C. (Eds.), *Gênero textual, agência e tecnologia* (pp. 43-55). (Judith Chambliss Hoffnagel, Trans.). Parábola Editorial. (Original work published 1994)
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.

- Miller, C. R. (2015). Genre as Social Action (1984), revisited 30 years later. *Letras & Letras*, 31(2), 56-72.
- Miller, C. R., Devitt, A. J., & Gallanger, V. J. (2018). Genre: Permanence and Change. *Rhetoric Society Quarterly*, 48(3), 269-277.
- Moreno, A. I., & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40-63.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual Exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 1-17.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge.
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
- Oskoz, A., & Vinagre, M. (Eds.). (2020). *Understanding Attitude in Intercultural Virtual Communication*. Equinox Publishing.
- Paltridge, B. (1994). Genre Analysis and the Identification of Textual Boundaries. *Applied Linguistics*, 15(3), 288-299.
- Picoli, F., & Salomão, A. C. B. (2020). O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. *Revista Estudos Linguísticos*, 49(3), 1605-1623.
- Rampazzo, L. (2021). *Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono*. [Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho']. <http://hdl.handle.net/11449/210956>
- Rampazzo, L. (2019). Gêneros oclusos na telecolaboração: a variação na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial. *Estudos Linguísticos*, 48(3), 1535-1553.
- Rampazzo, L. (2017). *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. [Master's thesis, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho']. <http://hdl.handle.net/11449/150055>
- Rampazzo, L., & Aranha, S. (2018). A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. *DELTA*, 34(1), 449-473.
- Rampazzo, L., & Aranha, S. (2019a). Revisiting the concept of community to foster its applicability to teletandem context. *Alfa*, 63(2), 381-404.
- Rampazzo, L., & Aranha, S. (2019b). Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, 2, 1-22.
- Rampazzo, L., & Cunha, J. N. C. (2021). Telecollaborative practice in Brazil: what has been published about teletandem? *BELT*, 12(1), 1-12.
- Salomão, A. C. B., & Silva, A. C., & Daniel, F. G. (2009). A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In Telles, J. A. (Eds.), *Teletandem: Um context virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp. 75-92). Pontes.
- Silva, E. V., & Salomão, A. C. B. (2022). Taking action in a virtual exchange with Brazilian and US students. In S. M. Hilliker (Ed.). *Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange* (p. 161-188). De Gruyter Mouton.
- Silva, J. M. (2012). *Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. [Master's thesis, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho']. <http://hdl.handle.net/11449/93891>
- Silva, S. V., & Figueiredo, F. J. Q. (2015). Teletandem language learning in a technological context of education: Interactions between Brazilian and German students. *delta - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 729-762.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1996). Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. In E. Ventola, & A. Mauranen. (Ed.). *Academic writing: intercultural and textual issues*. John Benjamins, pp. 45-58.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2009). Sobre modelos de análise do discurso. In Biasi-Rodrigues, B., Araújo, J. C., Sousa, S. C. T. (Eds.), *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales* (pp. 33-46). Autêntica Editora.

- Swales, J. M. (2019). The futures of eap genre studies: a personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 75-82.
- Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds.). (2019). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. Routledge.
- Telles, J. A. (Ed.). (2009). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras para o século xxi*. Pontes Editores.
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The specialist*, 27(2), 189-212.
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The specialist*, 27(1), 83-118.
- Vinagre, M., & González-Lloret, M. (2018). La comunicación mediada por computador y su integración en el aprendizaje de segundas lenguas. In González-Lloret, M., & Vinagre, M. (Eds.). *Comunicación mediada por tecnologías: Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera* (pp. 1-19). Equinox Publishing.

Textos verbo-visuales como puente entre la experiencia estética y la lectura literaria

Verbo-Visual Texts
as a Bridge between
Aesthetic Experience
and Literary Reading

Textos verbo-visuais
como ponte entre
experiência estética e
leitura literária

Álvaro Cárdenas-Ibarra* 

Jessica Lorena Hernández-Arévalo** 



Para citar este artículo

Cárdenas-Ibarra, Á. y Hernández-Arévalo, J. L. (2024). Textos verbo-visuales como puente entre la experiencia estética y la lectura literaria. *Folios*, (60), 52-64. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16096>

* Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: acardenasi@udistrital.edu.co

** Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: jlhernandeza@udistrital.edu.co

Artículo recibido
06 • 02 • 2022

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Resumen

Este artículo de investigación, enmarcado en la línea temática de “Pedagogía de la literatura”, presenta los resultados obtenidos tras el desarrollo de la investigación titulada “Lectura Literaria de Textos Verbo-Visuales: Una Ventana a la Experiencia Estética”, experiencia llevada a cabo en dos colegios privados de Bogotá, en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta investigación buscó desarrollar una propuesta de lectura literaria de textos verbo-visuales con el fin de generar espacios en el aula para la experiencia estética de los estudiantes. Para ello, se aplicaron una serie de talleres pedagógico-literarios que responden al paradigma interpretativo de enfoque cualitativo. En los hallazgos, se estableció que los textos verbo-visuales, al ser un tipo de discurso poco novedoso en la enseñanza de la literatura, dinamiza los procesos de lectura y creación de textos con intención literaria. Además, evidencia la necesidad de ampliar la experiencia en el canon literario y así propiciar el abordaje de nuevas formas de alfabetización.

Palabras clave

literatura; taller; lectura; experiencia; texto

Abstract

This research article, framed within the thematic line of “Pedagogy of Literature”, presents the results obtained after the development of the research entitled “Literary reading of verbo-visual texts: A window to the aesthetic-literary,” an experience carried out in two private schools in Bogotá, within the framework of the Master’s Degree in First Language Teaching. This research sought to develop a proposal for the literary reading of verbo-visual texts in order to generate spaces in the classroom for the students’ aesthetic experience. For that, a series of pedagogical-literary workshops were applied to respond to the interpretative paradigm of the qualitative approach. In the findings, it was established that verbo-visual texts, being a novel format within the literature teaching, dynamized the reading processes and the creation of texts with literary intention. Besides, there is evidence of the need to expand the literary canon experience and thus promote the approach to new ways of literacy.

Keywords

literature; workshop; reading; experience; texts

Resumo

Este artigo de pesquisa, enquadrado na linha temática de “Pedagogia da literatura”, apresentam-se os resultados obtidos no percurso da pesquisa denominada “Leitura Literária de Textos Verbo-Visuais: uma Janela à Experiência Estética”, experiência desenvolvida em dois colégios privados de Bogotá, no quadro do Mestrado em Pedagogia da Língua Materna. Esta pesquisa tentou desenvolver uma proposta de leitura literária de textos verbo-visuais com o interesse de gerar espaços na aula para a experiência estética dos alunos. Com tal fim, aplicaram-se uma série de ateliês pedagógicos-literários correspondentes ao paradigma interpretativo numa abordagem qualitativa. Nos achados, estabeleceu-se que os textos verbo-visuais, ao serem um tipo de discurso com certa novidade no ensino da literatura, dinamizam os processos de leitura e criação de textos a intenção literária. Além disso, evidencia-se a necessidade de alargar a experiência no cânon literário e dessa forma propiciar a abordagem de novas formas de alfabetização.

Palabras-chave

literatura; ateliês; leitura; experiência; texto

Introducción

Desde el ámbito académico, se ha privilegiado la lectura de obras escritas. Sin embargo, con el tiempo, se ha observado la gran aceptación que ha tenido la literatura que incorpora diferentes formatos, entre ellos, los textos multimodales. Al involucrar ilustraciones, sonidos e incluso texturas, estos textos tienden a resultar más atractivos y evocadores para el lector. Por lo tanto, se hace necesario abordar una nueva forma de alfabetización que incluya los elementos semióticos de la imagen y que permita la producción e interpretación de este tipo de textos.

Entre la diversidad de formatos multimodales, se encuentra el texto verbo-visual, el cual, para la investigación realizada, se analizó con base en postulados de autores desde una perspectiva semiótico-discursiva. En esta vía, Kress y Van Leeuwen (2001) definen este tipo de texto como una producción que puede presentarse en más de una modalidad (visual, escrita, sonora, táctil, audiovisual) con el fin de construir significados. Es importante destacar que al poseer un carácter escrito y otro visual (ilustraciones e inscripciones), este tipo de formato permite al lector establecer relaciones intertextuales y socioculturales que facilitan su comprensión.

Además, el texto verbo-visual posibilita la convergencia de diferentes lenguajes que contribuyen al desarrollo de una experiencia cercana a los estudiantes en cuanto a la lectura literaria se refiere. Todo lo anterior teniendo en cuenta que, según Rodríguez (1988), el uso de imagen y escritura permite un aprendizaje dinámico, dado que su estructura narrativa y los elementos que lo componen hacen que el lector se sienta inmerso en la obra. En consecuencia, favorece la construcción del gusto e interés por la lectura de textos literarios de este tipo.

Durante el ejercicio de lectura de textos verbo-visuales, debe producirse una interacción enriquecedora entre el lector y la creación artística. Rosenblatt (2012) define esto como la “teoría transaccional”. Según esta, debe existir una convergencia de las experiencias del lector y la obra, las cuales generen nuevas perspectivas ante esta. Por consiguiente, los ejercicios previos deben orientarse a estimular la

activación de los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a la temática y a las posibles narrativas que puedan encontrar en el proceso de lectura literaria del texto verbo-visual. Posteriormente, el docente crea espacios de aprendizaje que facilitan el encuentro entre las experiencias y conocimientos del lector y las temáticas encontradas en la lectura literaria, con el fin de generar una experiencia estético-literaria y otras interpretaciones del relato.

Para determinar los alcances de investigaciones sobre el texto verbo-visual y su influencia en el desarrollo de la experiencia estética y la lectura literaria, se revisaron diversos artículos, trabajos de maestría y tesis doctorales con el fin de identificar los puntos de convergencia entre estos tres temas centrales y la pedagogía de la literatura (Altamirano, 2016; Bolívar y Gordo, 2016; Castillo y Suárez, 2016; Lamprea, 2017; Suárez, 2014). En esta revisión, se encontró que en cuanto al diseño metodológico predomina el enfoque de investigación-acción basado en talleres pedagógicos o literarios. Además, estos se centraron en abordar la lectura literaria desde las perspectivas de Colomer (2016), Rosenblatt (2012) y Larrosa (1996). Por último, estos trabajos investigativos destacaron la necesidad de desvincular la lectura literaria de un ámbito puramente académico y normativo o instrumental, para priorizar su encuentro con la literatura en entornos auténticos de interés.

Así, se reconocen tipos de textos que permiten nuevas formas de alfabetización, las cuales incorporan elementos visuales, textuales, sonoros, táctiles y audiovisuales que enriquecen la construcción de significados, aspecto que es fundamental llevar al aula. En este sentido, se privilegió la inmersión en la lectura literaria a partir de otros enfoques, como los juegos de interpretación, la creación de obras propias con intención literaria, los debates en el aula, entre otros, todo ello desde los intereses de los estudiantes.

Para la realización de este trabajo investigativo, se consideraron una serie de referentes teóricos obtenidos de la revisión de antecedentes sobre el *texto verbo-visual*, la *experiencia estética* y la *lectura literaria*. En cuanto al texto verbo-visual, los principales

autores seleccionados fueron Abril (2007), Vitta (2003), Vásquez (2014) y el Grupo μ (1994). A través del análisis crítico de la imagen y el texto, estructuran el texto verbo-visual desvinculándolo de una concepción tradicional para enfocarlo en las dimensiones pragmática y semántica, y en los elementos propios de la narración gráfica.

En cuanto a la experiencia estética, se tuvieron en cuenta teóricos como Jauss (2002), Larrosa (1996), Colomer (2002) y Rosenblatt (2012), quienes resaltan la importancia de formar lectores literarios desde el reconocimiento de sus gustos y experiencias, así como de fomentar la libertad para leer la obra y trasladar lo cotidiano a lo artístico. Además, la experiencia estética permite al lector disfrutar del texto, ya que implica una conciencia representativa que lo aleja de una labor instrumentalizada. Rosenblatt (2012) enfatiza que en el acto de lectura se crea un circuito vivo en el que convergen las experiencias del lector y lo que el texto puede ofrecerle, surgiendo así una multitud de interpretaciones.

Por último, con referencia a la lectura literaria, se tuvieron en cuenta autores como Larrosa (1996), Haüy (2014), Rosenblatt (2012), Colomer (2016), Guerrero y Caro (2015). Estos enfatizan en los procesos de lectura relacionales y significativos con el fin de promover el desarrollo de la individualidad, la personalidad y la imaginación del estudiante.

El contexto de la investigación, titulada “Lectura literaria de textos verbo-visuales: una ventana a la experiencia estética”, surge a partir de la revisión de los antecedentes mencionados y de la realización de un ejercicio de lectura etnográfica de los contextos investigados. Durante este trabajo se identificaron los siguientes vacíos y oportunidades. En primer lugar, se evidencia una tendencia hacia la instrumentalización de los textos literarios para calificar los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), que deja de lado la apreciación de la obra artística y sus intenciones estéticas y creativas. En segundo lugar, se observa una centralización en los espacios de lectura individual, sin considerar momentos para la discusión y la lectura en grupo. En tercer lugar, se nota un interés por parte de los estudiantes en

obras que integran componentes verbales y visuales provenientes de otras áreas del conocimiento. Por último, se destaca la oportunidad de crear un proyecto que pueda ser aprovechado e implementado por las redes de instituciones a las que pertenecen los colegios donde se llevó a cabo el estudio, como el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB) y la Confederación Nacional Católica de Colombia (CONACED).

La investigación se orientó a responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera se puede desarrollar la lectura literaria y la experiencia estética a partir del abordaje de textos verbo-visuales con los estudiantes del Colegio Parroquial San Carlos y el Colegio San Felipe Neri? Se identificó que la lectura de textos literarios ha sido utilizada como una herramienta para fortalecer el conocimiento del código lingüístico, proceso para el que resulta crucial la construcción de significados y experiencias individuales y colectivas. A través del lenguaje literario, se exploraron otras formas de representación literaria, como el texto verbo-visual, para acercarse a experiencias estéticas.

En consecuencia, el presente trabajo de investigación se propuso construir una propuesta de lectura literaria de textos verbo-visuales para desarrollar experiencias estético-literarias con los estudiantes del Colegio Parroquial San Carlos y el Colegio San Felipe Neri, con el fin de contribuir a la creación de nuevas alfabetizaciones.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con 15 estudiantes de sexto B del Colegio San Felipe Neri y 15 estudiantes de 901 del Colegio Parroquial San Carlos, cuyas edades oscilan entre los 10 y 15 años. Ambas instituciones son de carácter privado y confesional, y se encuentran ubicadas en las localidades de Barrios Unidos y Tunjuelito, respectivamente. La muestra se determinó tras consultar a ambos grupos de estudiantes y sus acudientes, teniendo en cuenta que la implementación del diseño metodológico debió realizarse a través de espacios complementarios debido a la emergencia sanitaria del COVID-19.

Es importante destacar que ambas instituciones estuvieron comprometidas con el seguimiento y desarrollo de esta investigación de manera remota. Además, se logró involucrar a los padres de familia y a la comunidad educativa en una experiencia de lectura de textos verbo-visuales gracias al apoyo y acompañamiento de los alumnos.

Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, el cual se centra en la observación de eventos y acciones de los sujetos con el fin de realizar una descripción, comprensión e interpretación de ellos, y tras considerar que es subjetivo y no generalizable (Bonilla y Rodríguez, 2005). Además, responde al diseño de investigación-acción propuesto por Mckerman (1999), cuya finalidad es buscar la transformación de un contexto particular a través de una intervención. En este sentido, se buscó transformar las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, ya que resulta indispensable modificar la forma en que estas se llevan a cabo en las instituciones. Por ello, se optó por los textos verbo-visuales, teniendo en cuenta que, según las encuestas realizadas a la población participante, esta está familiarizada con estos formatos, los cuales captan su atención y forman parte de su cotidianidad, ya que se utilizan en otros espacios académicos sin propósitos literarios o estéticos.

En cuanto al dispositivo seleccionado para el estudio, se optó por el taller pedagógico literario. Según Rodríguez (2010), el taller pedagógico parte de la mediación entre dos aspectos: el conocimiento abstracto y conceptual, y el conocimiento situado y práctico. Delmiro (1994) señala que el taller literario tiene como objetivo desarrollar las habilidades creativas de los estudiantes y proporcionar un espacio para el disfrute literario. Estas dos perspectivas se entrelazaron para dar respuesta al diseño de investigación y permitieron llevar a cabo un trabajo con los alumnos que pueda adaptarse a las necesidades y demandas del entorno.

Por consiguiente, se delimitaron tres fases de intervención que abordaron cuatro tipos de textos verbo-visuales. La primera fase se denominó

“Fase de activación de saberes”. Para ello, se implementó un único taller de sensibilización titulado “Relatando imágenes”, utilizando el texto verbo-visual exvoto tradicional latinoamericano. La segunda fase correspondió a los procesos de lectura literaria, para los cuales se implementaron dos talleres: “Acercamiento a la poesía visual”, utilizando como texto verbo-visual el caligrama y el *collage* literario; y “El espíritu crítico de la imagen”, donde se reconocieron los elementos constitutivos de la “Narración gráfica”. Finalmente, la tercera fase, “Consolidación colectiva y acción conjunta”, estuvo compuesta por un solo taller de cierre denominado “Otra manera de contar una historia”. En este se retomaron los componentes vistos anteriormente para profundizar en la narración gráfica.

Para abordar los postulados de Rodríguez (2010) y Delmiro (1994), el diseño de los talleres contempló tres momentos para su implementación. En primer lugar, se llevó a cabo un momento inicial de activación de los saberes previos con el fin de contextualizar a los estudiantes ante el formato de textos verbo-visuales. En segundo lugar, se desarrolló un momento de práctica y desarrollo, cuyo objetivo fue la conceptualización de cada texto verbo-visual para destacar sus características particulares. Finalmente, se implementó un tercer momento de evaluación y producción, donde los alumnos sintetizaban lo aprendido durante los dos primeros momentos para crear una obra con intención literaria que respondiera a la estructura narrativa y al propósito comunicativo de los textos verbo-visuales. Cada uno de los talleres proponía el uso de plataformas digitales como Book Creator, Breakout Rooms de Zoom, Classroom, Picsart, entre otros, ya que todos estos fueron utilizados en modalidad remota debido a la emergencia sanitaria COVID-19.

A partir de la indagación mediante la lectura etnográfica, la revisión de antecedentes investigativos y la definición del marco teórico, se desarrolló una matriz categorial de análisis compuesta por tres ejes: los textos verbo-visuales, abordados desde la dimensión pragmática y la dimensión semántico-simbólica como subcategorías; la lectura literaria,

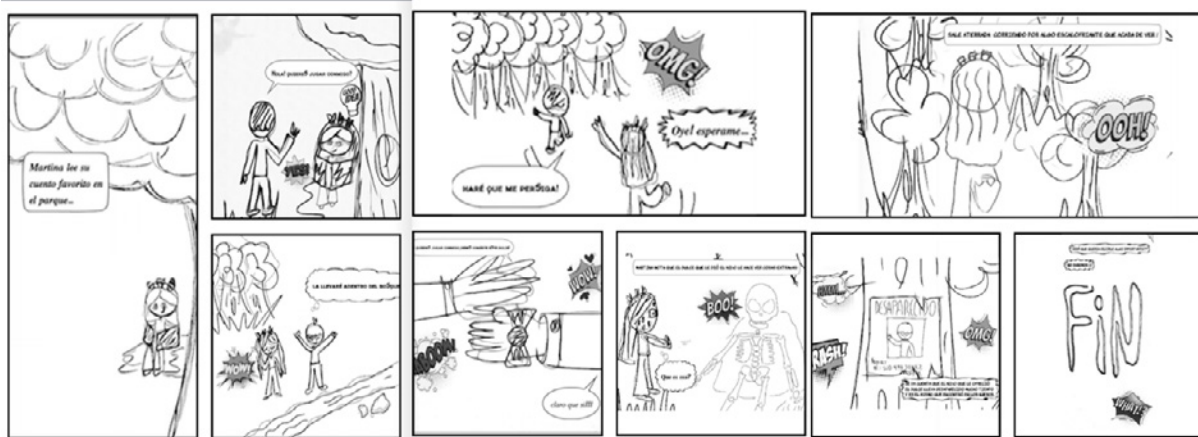


Figura 2. Ejercicio de narración gráfica

Fuente: elaboración de estudiante.

La figura 2 hace uso de íconos que representan elementos comunes pertenecientes a los bosques, como los árboles, piedras, ríos y arbustos. Además, se recrea una ilustración de una mujer con cabello largo y diadema con flores, y un niño con cabello corto, ambos igualmente vestidos. Por lo anterior, se puede inferir que existe una concepción frente al modo en que hombres y mujeres deben tener su cabello, lo cual se atribuye a que en sus hogares se ha definido esta noción de masculinidad y feminidad por la extensión y forma de su cabello. Este aspecto ha sido recalcado por los manuales de convivencia de ambas instituciones respecto a su apariencia física y presentación personal.

El caramelo que aparece en el relato constituye un elemento por el que los niños se sienten atraídos debido a su sabor, color y presentación. Se identifica igualmente que se parte de la construcción social frente a la celebración de Halloween, en donde existe un miedo infundido por la sociedad en la cual se concibe que las golosinas dadas por extraños contienen sustancias químicas que los pueden afectar físicamente si son consumidas. Teniendo esto en cuenta, en uno de los carteles de la figura 7, la estudiante escribió: “Martina nota que el dulce que le dio el niño le hace ver cosas extrañas”. Este hecho demuestra los miedos infundidos socialmente.

En relación con los símbolos existentes en este ejemplo, aparecen fantasmas representados de dos

formas diferentes. La primera hace referencia a la forma física de un niño vestido con la ropa con la que aparece en el cartel de desaparecido; la segunda corresponde a la figura de un esqueleto que cobra vida y emociones, mientras produce un ruido que asusta a la protagonista. Por ende, se reconoce que existe una visión de la estudiante frente a los seres sobrenaturales a partir de su experiencia cultural, social y de lectura de diversos formatos.

Lectura literaria

Es significativo para el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes realizar procesos de acercamiento a textos literarios para generar hábitos de lectura e interpretación. Según Larrosa (2007), la literatura debe ser vista como un elemento fundamental en la formación de los alumnos, particularmente en lo tocante al enriquecimiento de la personalidad y la apropiación del contexto del individuo. En este sentido, se favorecen ejercicios de creación, experimentación, creatividad y capacidad de análisis de obras literarias.

Durante el desarrollo de los talleres pedagógico-literarios, se enfatizó en el momento de apertura la posibilidad de interactuar con los saberes previos de los alumnos. En el primer taller, se abordó el exvoto tradicional latinoamericano que, según Bravo-Villasante (2006), ilustra una situación que alude a un milagro o suceso en el que se involucran

entidades correspondientes a santos y ángeles de la religión católica. Se realizaron una serie de preguntas orientadoras que apuntaban a despertar las experiencias que tenían los estudiantes frente a los formatos que integran imagen y texto, como el exvoto, para lo cual se inició indagando si habían escuchado historias de índole religiosa que se cuentan por medio de imágenes.

En las respuestas dadas por los estudiantes, se identifica que reconocen una serie de elementos que pertenecen a su entorno familiar y escolar, teniendo en cuenta que los colegios de los que forman parte son instituciones privadas de carácter religioso y cada una de ellas posee una parroquia. Asimismo, en sus hogares se profesa la religión católica y se pudo encontrar que los estudiantes asocian las pinturas, imágenes y altares de estos lugares como ejemplos de ilustraciones que relatan historias de la vida de Jesucristo. Para Jaus (2002), esto se conoce como el proceso de *aisthesis*, en donde se invita a resignificar los criterios de composición, las estructuras narrativas y las emociones.

Por ende, la generación de preguntas que activan los conocimientos previos suscita la experiencia de quien lee y el contexto de enunciación del cual se parte para la interpretación. Para este caso, se vinculan sus vivencias frente al ámbito religioso con las características semántico-simbólicas pertenecientes al exvoto tradicional latinoamericano. Este ejercicio se lleva a cabo al inicio de cada taller con el fin de propender la relación con el formato verbo-visual y así favorecer su apropiación.

Conviene subrayar que el reconocimiento de los elementos de la estructura narrativa es relevante en los procesos de interpretación y producción de los textos verbo-visuales. Si bien es cierto que la experiencia de la lectura enriquece la conciencia narrativa, como lo dice Colomer (2002), también se generan expectativas y necesidades emocionales que contribuyen a la formación personal y los hábitos lectores. De acuerdo con esto, para la realización del taller n.º 2, se optó por un tipo de texto verbo-visual

que tomara la estructura narrativa desde la poética de la palabra.

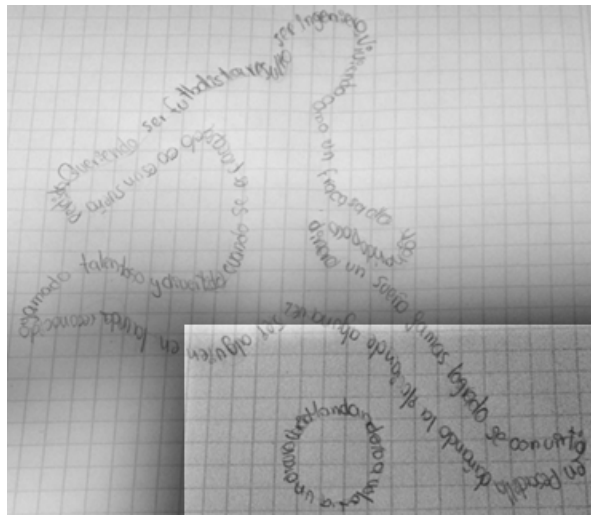


Figura 3. Ejercicio caligrama

Fuente: elaboración de estudiante.

Ricupero (2007) establece que el caligrama utiliza la disposición de las palabras de un poema para construir la representación visual de su contenido. El ejercicio realizado por el estudiante dio cuenta de la distinción de los elementos constitutivos de este texto verbo-visual, dando a conocer de manera gráfica su deseo de ser futbolista y, por medio de su escrito, su miedo a no llegar a serlo. En consecuencia, este ejemplo mostró la apropiación de las características del Caligrama y del sentido estético que posee esta ilustración.

Tras el acercamiento de los estudiantes a los textos verbo-visuales, en este caso el *collage* literario y la generación de ejercicios individuales, se dio apertura a espacios de discusión y socialización entre los alumnos que contaban con el maestro como mediador. De esta forma, se comparten las experiencias de los estudiantes frente a las actividades realizadas, dando cabida al punto de vista de su compañero y a una valoración de su propio ejercicio. Esto genera una construcción colectiva que da cuenta de un proceso de reelaboración en donde se vinculan perspectivas culturales y emotivas en conjunto.



Figura 4. Ejercicio collage literario

Fuente: elaboración de estudiante.

Desde el ejercicio del estudiante, se produjo una discusión acerca del tema propuesto en el relato, donde se identificó que relacionan los payasos con la muerte debido a películas y vídeos de Internet que han visto. Sin embargo, otro estudiante afirmó que este tipo de situaciones ocurren cuando los niños no siguen las indicaciones de sus padres. Por tanto, trajeron a colación que esa es la manera de proceder de las leyendas o distintas historias que buscan mantener la conducta adecuada de las personas. Esta actividad remite directamente a lo dicho por Colomer (2002), en el cual el intercambio de experiencias con respecto a un mismo texto da vía libre al placer del aprendizaje colaborativo, haciendo más

conscientes a los estudiantes del impacto cultural que tiene la literatura y cómo esta desempeña una función social, de construcción de cultura y de recuperación de memoria.

Experiencia estético-literaria

El acercamiento del lector a la obra literaria debe devolver a la palabra su valor artístico, lo que, según Jauss (2002), le otorga una carga semántica al escrito donde se pone en diálogo tanto el significado como la experiencia humana, y permite entrar en mundos diferentes al propio y ver de otra forma el texto para transformar la vida del estudiante. A esto se le considera experiencia estético-literaria.

Siguiendo esta misma idea, en el taller n.º 3 se propuso un ejercicio donde los estudiantes, a partir de la lectura literaria del texto verbo-visual, pudieron establecer el reconocimiento de los elementos semióticos pertenecientes a la narración gráfica. Para ello, se les propuso generar una discusión acerca de relatos de terror en dos grupos de trabajo. Cabe resaltar que estas obras daban prioridad a la imagen, por lo cual el contenido textual se limitaba al título de la obra y a indicios que orientaban la historia.



Figura 5. Narración gráfica-Donor

Fuente: Adaptado de Tapas (2018).

Había una vez un niño llamado David los papás le habían pagado para irse a un campamento , David estaba esperando con ansias ese día , un mes antes su madre Angelica enfermo ,los doctores le dijeron a Juan Carlos que le queda un mes de vida , a David no le contaron que a la mamá le queda un mes de vida, Al llegar el día David estaba muy feliz por irse de campamento, La mamá lo tomó del brazo y le dijo que no fuera , David se puso bravo porque no pudo ir al campamento , cuando fue al cuarto para reclamar a la mamá , se dio cuenta que su mamá había muerto , días después el se entero que en el bus que iban sus compañeros se accidentó, David se dio cuenta que Angélica lo quería proteger de la muerte.

Figura 6. Ejercicio de narración gráfica

Fuente: elaboración de estudiante.

La figura 5 corresponde al relato que los estudiantes analizaron mediante una serie de preguntas que orientaron el reconocimiento de los personajes en cuanto a sus características físicas y psicológicas dentro de la historia, el contexto en el que se da la narración, la problemática inmersa y los momentos que la componen. Esta actividad tuvo como propósito desarrollar el proceso transaccional en el cual, según Rosenblatt (2012), el lector se relaciona recíprocamente con el texto verbo-visual evocando experiencias, emociones y sensaciones que dinamizan los procesos de lectura. Con ello, se originan nuevas interpretaciones, como las anteriores, que transforman tanto al que lee como a la obra artística.

En las figuras 6 y 7 se identifica la manera en que se alteró el sentido de la narración gráfica a partir de la interpretación de los estudiantes, cuya composición escrita difiere de la historia original en cuanto a los nombres que les ponen a los personajes, lo cual los carga de una nueva significación. Esto da a entender que se efectuó el proceso transaccional, puesto que se modificó la estructura semántica de la obra. Con ello, no se invalida lo comprendido por los alumnos, sino que es esto lo que favorece la generación de la experiencia estética literaria.

inició: Un niño habla con su mamá (que está enferma en una cama y con el padre del niño orando por ella) sobre que va a ir a una paseo escolar, de repente el niño sale para subirse al autobús escolar pero la mama que tenía un mal presentimiento (no sé de qué manera) se levantó de la cama y agarró al niño impidiéndole ir a su paseo
nudo: El niño furioso porque no pudo ir a su paseo entró furioso a su casa y le reclamó a su mama pero cuando entro su madre había muerto y sintió alguien que lo tocaba y se puso a llorar (no se si por la muerte de su madre o la sensación que sintió cuando alguien como un fantasma que lo toco

Desenlace: Finalmente después de un tiempo en el periódico apareció que 32 niños habían muerto en un accidente en un autobús escolar pero se dio cuenta de que (posiblemente) su madre había gastado sus últimas fuerzas para salvarlo de que muriera

Figura 7. Ejercicio de narración gráfica

Fuente: elaboración de estudiante.

Conclusiones

La investigación realizada en las instituciones sobre el uso de textos verbo-visuales permitió elaborar una ruta de lectura literaria que posibilitó el reconocimiento de las dimensiones pragmática y simbólica inmersas en la producción e interpretación de este tipo de formatos. El exvoto tradicional latinoamericano evocó experiencias del entorno próximo de los estudiantes respecto a los contextos en que se desenvuelven para significar su mundo desde una perspectiva de religiosidad vista en sus hogares y en el ámbito escolar; mientras que el *collage* literario y el caligrama exploraron lo que para ellos representan sus miedos desde un sentido poético tras la composición de una imagen o la yuxtaposición de las palabras. Por último, la narración gráfica les dio a conocer elementos más complejos como la atmósfera narrativa, los planos, los bocadillos, las onomatopeyas, gestos, entre otros, propios del cómic; además de cómo representar y entender los símbolos e índices presentes en las imágenes.

El diseño de los talleres pedagógico-literarios tuvo en cuenta tres momentos para su realización: un momento de apertura, práctica y desarrollo, evaluación y producción. En el primero, se indagó por los conocimientos previos de los estudiantes

relacionados con su experiencia frente a formatos que combinaran imagen y escritura, lo que permitió partir de la base de sus saberes para activar el circuito transaccional. En el segundo, se hizo énfasis en la alfabetización semiótica de textos verbo-visuales y en la ejecución orientada desde las rejillas planteadas en los talleres y la guía del docente. En el tercero, la creación e interpretación de sus propias obras fue fundamental para la identificación de la estructura narrativa e intención comunicativa de los diferentes textos verbo-visuales aplicados en cada taller.

Lo anterior facilitó la generación de procesos grupales e individuales de acuerdo con la promoción de experiencias estéticas. De esta forma, se tuvieron en cuenta las vivencias, emociones y saberes de los estudiantes con el contenido artístico de la obra para el proceso transaccional. Tras el resultado del diseño e implementación de los talleres, se propiciaron nuevas percepciones e interpretaciones de los textos verbo-visuales, tales como la identificación de este tipo de obras artísticas como parte de la literatura y la manera en que la visión de los demás puede contribuir con la recepción.

Con el fin de implementar el proyecto de investigación, se abrieron espacios complementarios que apoyaran los contenidos del currículo de la asignatura de Lengua Castellana de ambas instituciones. Por ello, se establecieron dos sesiones a la semana, cada una de 60 minutos, en donde se aplicaron los talleres con el propósito de construir conocimiento desde la libre expresión y participación de los estudiantes. Cabe resaltar que tanto las instituciones como los padres de familia estuvieron atentos al desarrollo de las actividades propuestas y al interés por aportar al enriquecimiento del saber literario y del gusto de los alumnos por la literatura.

De este modo, se modificó la manera en que se veía la literatura y su pedagogía en las instituciones, donde antes se relegaba a la cualificación de los procesos de lectura, para verse ahora como un modo experiencial de ver las obras literarias. Asimismo, los padres de familia identificaron estos espacios como una forma de fortalecer su vida como lectores

y hallaron en los textos verbo-visuales una vía para afianzar el saber literario. Por ende, la construcción de este proyecto no solo remitió a la vinculación de la experiencia estética con la lectura literaria, sino que contribuyó a movilizar la perspectiva de los centros educativos y acudientes frente a la importancia de la literatura en la escuela y la implicancia de esta en el desarrollo de los estudiantes.

Conviene subrayar que no solo se transformó el acercamiento de los estudiantes a la literatura, sino también la visión de los docentes en torno a su práctica pedagógica. Se tuvieron que superar obstáculos como el trabajo colectivo desde la virtualidad, ya que los medios tecnológicos generaron distancias en el contacto con el otro y su sentir; la percepción del tiempo en clases remotas, donde se deben tener en cuenta las dificultades en la conexión y la funcionalidad de los dispositivos electrónicos; y la motivación tanto de los alumnos como de los maestros frente a la educación remota.

Por lo anterior, los docentes tuvieron que adaptar la puesta en práctica de los talleres conforme a las necesidades situacionales y emocionales de los estudiantes. De esta forma, se buscaron soluciones eficaces como la guía individual, el diálogo con los participantes vía WhatsApp y correo electrónico, y la modificación de los tiempos de aplicación. Con ello, se alcanzó el objetivo de la investigación y se logró motivar a los alumnos por la lectura literaria de textos verbo-visuales. Los ejercicios de escritura planteados desde la implementación de los talleres apuntaron a temas de su interés, como la religión, su contexto familiar, sus miedos y preocupaciones.

Por otro lado, se identificó que existen aplicaciones que permiten modificar el modo en que se realizan las actividades en el aula. Los docentes plantearon una serie de herramientas de acuerdo con el objetivo de los talleres, como el uso de Book Creator, Breakout Rooms de Zoom, la plataforma Classroom y Picsart. Sin embargo, los estudiantes propusieron nuevos instrumentos virtuales para la elaboración de sus producciones de intención literaria como AutoDraw, Powtoon, Strip Generator, entre otros. De esta manera, se reconoció que

hubo un aprendizaje de los alumnos y los maestros frente al uso y manejo de las TIC con propósitos educativos.

El diseño e implementación de los talleres permitió la creación de la primera publicación de los colegios Parroquial San Carlos y San Felipe Neri. A partir de las creaciones de los estudiantes se elaboró una antología que recupera las producciones resultado de los cuatro talleres pedagógico-literarios de textos verbo-visuales como el exvoto, el caligrama, el *collage* literario y la narración gráfica. Asimismo, dentro de este libro se encuentran consignados los perfiles de los participantes con una imagen y un relato hecho por ellos acerca de la concepción que tienen sobre sí mismos.

Además, este estudio incentivó la participación de los estudiantes en otros escenarios pedagógicos y culturales sobre lectura y producción de textos literarios, como el XVI concurso de cuento Ciudad Pupiales 2021 Colombia, que propone la creación individual de escritos con intención literaria, y la iniciativa propuesta por Idartes y el Teatro Jorge Eliécer Gaitán “Cuéntame al oído”, cuyo objetivo fue el acercamiento a nuevas formas de leer literatura. Sumado a esto, dado que el proyecto de investigación fue implementado en dos colegios adscritos a redes educativas como el SEAB y Conaced, se espera que se reconozca la importancia de propiciar espacios para la lectura de textos verbo-visuales con el fin de generar experiencias estético-literarias y la posibilidad de ser aplicados en otras instituciones pertenecientes a estas asociaciones.

Finalmente, para futuras implementaciones se reconoce que es posible desarrollar este proyecto investigativo tanto en presencialidad como en modalidad remota. Además, es importante tener en cuenta que hay ejercicios que requieren más tiempo del estipulado inicialmente, como la creación de una narrativa visual. A manera de cierre, se recomienda reconocer el potencial que tienen los textos verbo-visuales en la educación literaria y cómo esta debe ser vista, no solo para la potenciación de procesos de lectura y escritura, sino para la formación emocional y personal del individuo.

Reconocimientos

Este trabajo investigativo se realizó en el marco de la Maestría en Pedagogía de Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se agradece al Colegio Parroquial San Carlos y al Colegio San Felipe Neri por haber permitido llevar a cabo este estudio. Para finalizar, se hace un reconocimiento especial a los estudiantes y padres de familia que participaron en la aplicación de los talleres pedagógico-literarios.

Referencias

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28, 155-171. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/4813/5370
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. Siglo XXI.
- Blatt, L. (2012). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, 29, 199-211. <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n29/n29a13.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3.a ed.). Norma.
- Bravo-Villasante, C. (2006). *La literatura emblemática. Las “Empresas Morales” de Juan de Borja*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1c296>
- Castillo, A. y Suárez, A. (2016). Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales. *Enunciación*, 22(1), 83-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.11543>
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 190-206. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de lengua y literatura*. ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Colomer, T. (2002). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Delmiro, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Teoría y Práctica de la Educación*, 11, 30-45. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=632
- García, M. y Albizar, M. (2014). La comprensión de textos icónicos desde la asignatura Español-Literatura en preuniversitario. *Mendive. Revista de Educación*, 12(4), 457-464. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/738>
- García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149-160. doi: 10.17227/Folios.49-9402
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astriberrí.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. Lectura y Vida.
- Grupo μ . (1994). *Tratado del signo visual: para una retórica de la imagen*. Cátedra.
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, 20, 22-34.
- Jaramillo, R., Ospina, J. y Reyes, A. (2018). *La experiencia estético literaria en el taller literario: escenario de formación para la lectura y la escritura en la escuela* (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/10554/35195>
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología a la experiencia estético literaria: introducción de Daniel Innerarity*. Paidós.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. y Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Publishers.
- Lamprea, J. (2017). *La lectura literaria como experiencia estético literaria en el aula* (trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/5224>
- Larrosa, S. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*. Laertes.
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Grafía*, 10(1), 175-194. <https://doi.org/10.26564/issn.1692-6250>
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales recursivos*. Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Muralla.
- Ricupero, S. (2007). *El diseño gráfico en el aula: guía de trabajos prácticos*. Nobuko.
- Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización didáctica*. Gustavo Gille.
- Rodríguez, M. (2010). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. UDFJC
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Revista Enunciación*, 19(2), 215-227. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03>
- Tapas. (2018). *Read Silent Horror: Hold Up* (Comic). <https://tapas.io/episode/1072497>
- Vargas, P., Sánchez, N. y Quitián, S. (2019). *Líneas de investigación - Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Revista Enunciación*, 19(2), 333-345. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>
- Vitta, M. (2003). *Sistema de imágenes: estética de las representaciones cotidianas*. Paidós.
- Yurkievich, S. (2007). *A través de la trama: sobre vanguardias literarias y otras concomitancias*. Iberoamericana.

Una verdad bastará para sanarme.




Jóvenes y firmantes de paz encaran la memoria intergeneracional

*One Truth Will Be
Enough to Heal Me:*

Youth and Peace
Signatories Confront
Intergenerational
Memory

*Uma verdade bastará
para me curar.*

Jovens e signatários
da paz enfrentam a
memória intergeracional

Diela Bibiana Betancur-Valencia* 
Mariana Palacio-Chavarro** 
Daniel Posada-Vélez*** 



Para citar este artículo

Betancur-Valencia, D. B., Palacio-Chavarro, M. y Posada-Vélez, D. (2024). *Una verdad bastará para sanarme*. Jóvenes y firmantes de paz tejen memoria intergeneracional. *Folios*, (60), 65-78. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18377>

* Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Profesora e investigadora, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinadora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la misma Universidad. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos y del grupo de Estudios en Literacidad y Decolonialidad.

Correo electrónico: diela.betancur@udea.edu.co

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Profesora. Investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Correo electrónico: mariana.palacio@udea.edu.co

*** Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidato a Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Profesor. Investigador de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Correo electrónico: daniel.posada1@udea.edu.co

Artículo recibido
16 • 01 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Resumen

Este artículo de investigación se orienta a comprender los saberes y las prácticas vinculadas a la construcción de memoria intergeneracional sobre el conflicto armado en Nariño, Argelia y Sonsón (Antioquia). Desde una perspectiva cualitativa y un enfoque de cartografía social se realizaron talleres, entrevistas y conversatorios. En ellos participaron jóvenes que no vivieron el conflicto armado en sus territorios y adultos que vivieron los rigores de la guerra como víctimas o responsables. De igual manera, se acompañó la escritura de cartas entre jóvenes y firmantes de paz y se promovieron espacios de encuentro entre ambas comunidades. Los resultados de la investigación subrayan, en primer lugar, la escritura como una práctica que les permite a los jóvenes vincular sus trayectorias familiares con las narrativas sociales del país; en segundo lugar, la memoria intergeneracional como un proceso que sitúa a los jóvenes como gestores de memoria en su territorio y aporta a la sanación de las heridas de su linaje; y, en tercer lugar, la verdad como condición de la reconciliación que entra en contrapuntos y disputas entre las expectativas subjetivas, los hechos acontecidos y los sentidos de lo ocurrido. Por último, esta experiencia acentúa la memoria intergeneracional como interacción que posibilita conocer el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro.

Palabras clave

memoria intergeneracional; escritura; conflicto armado; verdad y paz; jóvenes; firmantes de paz

Abstract

This research article aims to understand the knowledge and practices linked to the construction of intergenerational memory on the armed conflict in Nariño, Argelia, and Sonsón (Antioquia). From a qualitative perspective and using a social cartography approach, workshops, interviews, and discussions were held. Young people who did not experience the armed conflict and surviving adults, including victims and perpetrators of the war's rigors, participated in the talks. Letter writing between young people and peace signatories was facilitated, and the meeting between both communities was also supported. The results of the investigation emphasize, firstly, writing as a practice that allows young people to link their family histories with the social narratives of the country; secondly, intergenerational memory as a process that positions young people as memory entrepreneurs in their territory and contributes to healing the wounds of their lineage; and thirdly, truth as a condition of reconciliation that enters into discussion between subjective expectations, events, and their meanings. Finally, this experience highlights the importance of intergenerational memory through interaction that allows us to know the past, understand the present, and plan for the future.

Keywords

intergenerational memory; writing; armed conflict; truth and peace; young people; peace signatories

Resumo

Este artigo de pesquisa tem como objetivo compreender os saberes e as práticas vinculadas à construção da memória intergeracional sobre o conflito armado em Nariño, Argelia e Sonsón (Antioquia). A partir de uma perspectiva qualitativa e de uma abordagem cartográfica social, foram realizadas oficinas, entrevistas e rodas de conversa. Participaram jovens que não vivenciaram o conflito armado em seus territórios e adultos que viveram os rigores da guerra como vítimas ou participantes. Da mesma forma, acompanhou-se a escrita de cartas entre jovens e signatários da paz e promoveram-se espaços de encontro entre ambas as comunidades. Os resultados da investigação enfatizam, em primeiro lugar, a escrita como prática que permite aos jovens vincular suas trajetórias familiares com as narrativas sociais do país; em segundo lugar, a memória intergeracional como processo que coloca os jovens como gestores da memória em seu território e contribui para curar as feridas de sua linhagem; e, em terceiro lugar, a verdade como condição de reconciliação que entra em contraponto e disputas entre as expectativas subjetivas, os acontecimentos e os significados do ocorrido. Por fim, essa vivência acentua a memória intergeracional como interação que possibilita conhecer o passado, compreender o presente e projetar o futuro.

Palavras-chave

memória intergeracional; escrita; conflito armado; verdade e paz; jovens; signatários da paz

Introducción

En el 2019, el municipio de Nariño, Antioquia, amaneció con una inscripción en la carretera que aludía a un grupo guerrillero. ¿Qué podría representar esta leyenda para este pequeño pueblo rural y panelero que vivió dos tomas guerrilleras a manos de las FARC-EP, una de las cuales dejó el casco urbano destruido y un saldo de 17 personas muertas? ¿Qué dolorosos recuerdos se revivieron con esta inscripción? ¿Qué angustiosas expectativas se crearon a partir de ella? El temor y la zozobra dieron lugar al desconcierto cuando se reconoció la autoría.

El letrero fue escrito por unos jóvenes del municipio —pertenecientes, pues, a una generación que no vivió los rigores de la guerra— que, lejos de intimidar, querían hacer una broma. ¿Cómo entender el acto de estos jóvenes sino como un llamado a conocer la propia historia? Tal vez, este acontecimiento revela que faltan procesos de transmisión de memoria histórica que permitan a los jóvenes hacerse herederos de su pasado para proveer raíces al porvenir (Hassoun, 1996). Que sean escasos los procesos de memoria en Nariño lleva a que los jóvenes no sepan con certeza qué pasó con sus familias y, menos aún, que vinculen sus trayectos de vida personales con las narrativas del pasado violento del país.

También sabemos que en muchas víctimas impera un silencio que las lleva a evitar compartir sus experiencias del pasado doloroso con las nuevas generaciones. ¿Qué se esconde detrás del silencio que pone distancia con el pasado? Quizá una memoria silenciada, avergonzada, clandestina, prohibida. Ese silencio, antes que juzgarlo, merece ser comprendido. Ya Michael Pollak (2006) señaló las complejas razones que pueden encubrirlo: un sentimiento de culpa, un reproche social a sus seres cercanos, un temor al malentendido, una resistencia a los discursos oficiales, un “querer evitar a los hijos crecer en el recuerdo de las heridas de sus padres” (p. 21). Si en la zona páramo del oriente antioqueño, que comprende los municipios de Nariño, Argelia y Sonsón (que focaliza esta investigación), “los procesos de memoria y verdad son pocos, lo cual hace que

los jóvenes no sepan con certeza lo que pasó con sus familias” (INER, 2020, p. 60), entonces conjeturamos que en la acción de escribir a la entrada del pueblo el nombre de un grupo guerrillero hay una demanda de estos jóvenes por saber de qué filiación son hijos, por conocer las marcas que la historia ha impreso en su familia, por comprender las urdimbres familiares pasadas por la trama del conflicto.

Según el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica, las mayores afectaciones a los derechos humanos en Antioquia por el conflicto armado ocurrieron entre 1990 y 2005. Uno de los territorios mayormente afectados fue la región oriente, donde los frentes Noveno y 47 de las FARC tuvieron una presencia histórica; de hecho, algunos municipios de esta región vivieron tomas guerrilleras, como Argelia en 1999 y 2003; y Nariño en 1996 y 1999. En Sonsón fue común el secuestro, en Argelia el reclutamiento de menores de edad y en Nariño el desplazamiento forzado (Comisión de la Verdad, 2020). Los efectos del conflicto armado en esta región se expresan en actos de violencia contra la población civil, homicidios y desapariciones, secuestros, desplazamientos, falsos positivos, minas antipersonas. Aunque las intervenciones paramilitares no fueron recurrentes en Nariño y Argelia (INER, 2020), sí fueron moneda corriente en Sonsón. En agosto de 1999, “Sonsón vivió lo que muchos de sus habitantes recuerdan como el principio de la incursión paramilitar para disputarle el control de la región a las farc” (Osorio, 2018). Este hecho quedó en la memoria colectiva como “el fin de semana negro” (Gallego, 2019). Mientras que los procesos territoriales de Nariño y Argelia vinculados a la memoria no cuentan con tanto despliegue ni visibilidad, Sonsón tiene procesos de memoria fuertes que han derivado en trabajos comunitarios (González, 2013) e investigativos (Gallego, 2019).

La Comisión de la Verdad ha trabajado para comprender el conflicto armado interno y aportar a la reconciliación en un ejercicio de escuchar a víctimas, responsables e, incluso, de proponer espacios de encuentro y reconocimiento. Uno de estos encuentros tomó forma en la iniciativa “Los

cuadernos de la verdad”. En ella, víctimas de los municipios de la región páramo escribieron en un cuaderno sus preguntas, reclamos y demandas a las FARC-EP. Un año después, en el 2021, víctimas y firmantes de paz se encontraron para conversar alrededor de las respuestas que estos dieron a las demandas de aquellas: “Se contrastaron versiones, se interpelaron puntos de vista y surgieron nuevas preguntas” (Comisión de la Verdad, 2021a). En estos encuentros quedó claro que la memoria está vinculada no solo a la necesidad de encontrar sentidos frente a los sufrimientos vividos sino, más aún, a impulsar un “Nunca más” a las afrentas de la dignidad humana (Jelin, 2002). De igual manera, en el 2021 la Comisión de la Verdad acompañó, en el municipio de Argelia, un acercamiento entre las madres de hijos desaparecidos por el conflicto armado y Elda Mosquera, alias Karina, a quién las madres interpelaron bajo la pregunta: ¿Por qué nos arrebató a nuestros hijos? (2021b). Esta fue una experiencia de reconocimiento, verdad y reconciliación en la que responsables, víctimas y sociedad civil se vieron abocados a procesos de transición que permitieran pasar de la justificación, del dolor y del odio, al reconocimiento, la sanación y el perdón.

La necesidad de afianzar los procesos de memoria histórica en Nariño, Argelia y Sonsón incluye a las víctimas, pero también reclama la participación de los jóvenes para que ellos los hereden. De esta manera, pueden acercarse al pasado doloroso de su municipio y entender que la guerra no es un juego y que el sufrimiento vivido no puede tomar la forma de una broma ingenua sin contexto. Así pues, en la medida en que “la experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas” (Jelin, 2002, p. 13), asumimos que los jóvenes pueden recordar lo no vivido y, a través de ello, interrogar, develar y, más aún, reinterpretar el pasado en función de las preguntas del presente y de los horizontes del futuro.

Según Sánchez-Meertens (2017), la historización de las memorias significa localizar y regionalizar sus soportes y sus disputas, así como “*generacionalizarla*, o sea, reconocer tanto las alianzas como las

disrupciones entre las diferentes generaciones en la producción de saberes” (p. 48). En otras palabras, comprender cómo se reconoce el pasado, para hacer de él un andamio para el presente y el futuro (Mèlich, 2004).

En consonancia, esta investigación se desarrolló con el propósito de comprender los saberes y las prácticas vinculadas a la construcción de una memoria intergeneracional sobre el conflicto armado, como legado, habilitación y espacio transicional que se da entre la memoria testimonial y la memoria aprendida por procesos de transmisión en los municipios de Nariño, Argelia y Sonsón, bajo la concepción de que los momentos de transición, como los que precisan los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las extintas FARC-EP, implican decididos procesos de transmisión.

Como sociedad, tenemos el derecho y el deber de hacer memoria, lo que implica pensar en procesos de transmisión (Hassoun, 1996) capaces de recuperar no solo la memoria de lo acontecido sino también sus sensibilidades. Sin embargo, los procesos de memoria, lejos de ser el reflejo de lo ocurrido, son resultados de negociación política permanente (Jelin, 2002), y sus sentidos y significados, más que transferidos, son construidos en relaciones intergeneracionales (Sánchez-Meertens, 2017). Hacia este deber de hacer memoria apunta la memoria como pedagogía social (Ley 1448 de 2011; GMH, 2013): una memoria que parta del reconocimiento de las afectaciones del conflicto armado en los territorios y en las vidas de las personas, que esclarezca sus causas y responsables, y que genere comprensiones para la no repetición.

Marco teórico: la memoria como una construcción intergeneracional

¿Cómo podríamos conocer un recuerdo si no fuese porque hay alguien que nos lo cuenta? [...] La memoria es vínculo social. Es una demanda dirigida a un destinatario. No se garantiza a sí misma.

NÉSTOR BRAUNSTEIN, *Memoria y espanto o el recuerdo de la infancia*

Lo generacional de las memorias

La expresión de los sentidos del pasado de guerra es parte de un proceso dinámico que no está fijado y puede transformarse por obra de los silencios y los olvidos de las comunidades, además de las condiciones de la época (Pollak, 2006). En esencia, hablamos de un cúmulo de influencias a las que se suman “las preguntas y diálogos que son introducidos en el espacio social por las nuevas generaciones” (Jelin, 2002, p. 68).

Considerar esto implica preguntarse: ¿Acaso solo las generaciones antecedentes y, exclusivamente, las víctimas, están facultadas para pronunciarse sobre el pasado? Desde luego que no, pues “un pueblo ‘olvida’ cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente” (Yerushalmi citado por Jelin, 2002). Y para que esta memoria perdure y tenga continuidad, debe vincular la experiencia del pasado con la vivencia del presente y la expectativa del futuro. En otras palabras, las nuevas generaciones son garantes de la continuidad de la memoria cuando participan en su construcción. Por ello, no se debe caer en la visión biologista que asume el sufrimiento en carne propia como único factor que legitima la verdad y la memoria (Jelin, 2002), pues esto sería ejercer una autoridad simbólica que monopoliza el sentido y el contenido de la memoria misma.

Retomando a Mannheim (1952), Jelin reconoce que una generación es aquel colectivo de “personas que comparten oportunidades y limitaciones históricas que les deparan un ‘destino común’” (2002, p. 119). Ahora bien, la sucesión de generaciones está relacionada con los procesos de memoria social, en la medida en que con el relevo generacional se pueden borrar irremediamente las huellas del pasado o se pueden activar mediante su recuperación. Entonces, ¿cómo intervenir en la transmisión y renovación de los recuerdos y los sentidos del pasado?

Si las preguntas de las nuevas generaciones forman parte del curso histórico de los acontecimientos, hay que considerar que la necesidad de memoria implica el reconocimiento de su carácter

social y colectivo, porque la memoria, aparte de las construcciones que cada individuo produce, está arraigada y situada allí donde se comparten espacios, lazos de pertenencia, solidaridades y sociabilidades.

Pertenecer a una generación de testigos del conflicto armado, así como a una generación no testigo, desde luego, supone lazos de pertenencia entre grupos. Estas sociabilidades son, en palabras de Halbwachs (2005), los marcos a los que pertenecen los individuos y el espacio donde se nutren sus memorias. De ahí que sea sustentable la noción de una *memoria colectiva* como el cuerpo que toman los recuerdos compartidos, narrados e, incluso, complementados en comunidad.

La transmisión como producto de la interacción entre diversos otros

Si bien desde Halbwachs se entrevé la memoria como resultado de las influencias enmarcadas entre individuos y colectivos, que a su vez pueden situarse en cohortes generacionales, cuando Sánchez-Meertens (2017) dice que “seguimos pensando la memoria en términos de marcos, de limitaciones o contenidos, en vez de partir de la memoria como interacción” (p. 260), ofrece un contraste que invita a salir de los límites que significan estos marcos como lugares comunes.

La interacción a la que se refiere Sánchez-Meertens diluye los marcos que hacen una diferenciación generacional y, en su lugar, pone en el centro la memoria como una alianza semántica que puede construirse y circular libremente entre individuos, colectivos y generaciones. Entonces, en aras de una memoria intergeneracional que intervenga y renueve los sentidos del pasado, no basta con asumir a las distintas generaciones como colectivos con sus propios marcos de pensamiento. Es preciso, también, procurar la coexistencia e interacción continua entre estas y otras generaciones pasadas para propiciar los recuerdos compartidos y los procesos sensibles de transmisión de memoria.

Según Jelin (2002), para que se dé una transmisión de los sentidos del pasado deben cumplirse dos requisitos: primero, una ampliación que reconozca

a otras generaciones como partícipes de la memoria y les permita “acercarse a sujetos y experiencias del pasado como *otros*, diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar a través de la identificación” (p. 126); y segundo, la apertura para que las nuevas generaciones, a partir de estos sentidos, puedan, más que memorizar, elaborar sus propias reinterpretaciones, crear nuevos sentidos y resignificar. Esto es el reconocimiento de los otros en la construcción de memoria; subjetividades que propician relecturas de la historia y la creación de nuevos contextos. A esto apunta también Sánchez-Meertens (2017) cuando habla de generación interina “como enlace histórico entre aquella que tiene la legitimidad cuasi automática del testimonio y aquella generación venidera que tiene en cambio la libertad creativa y artística que surge de la reconstrucción de relatos en ausencia de experiencias directas” (p. 48).

Desde esta óptica, la construcción de memoria ha de encaminarse hacia un nosotros incluyente y transferible en el que tengan lugar otros sujetos que busquen canales alternativos para expresar memoria y procurar la apertura de proyectos y espacios. Estos sujetos activos son emprendedores de la memoria (Jelin, 2002) que conducen a la construcción de memoria ejemplar (Todorov, 2000), aquella que ve en el pasado “el principio de acción para el presente” (p. 31), y que por ello sugiere tanto una superación de los dolores que trae el recuerdo como un proceso de aprendizaje que sustraiga de ese pasado las lecciones que han de convertirse en acciones del presente.

Así pues, comprendemos que la memoria se inscribe en un acto de transmisión como acto fundante del sujeto, en la medida en que lo sitúa en el movimiento de continuidad y discontinuidad, lo autoriza a introducir variables en la herencia que ha recibido y a apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato (Hassoun, 1996).

Metodología: la cartografía social en la experiencia investigativa

Esta investigación cualitativa parte de la convicción de que la memoria se regionaliza, se territorializa y se *generacionaliza*, es decir, se construye desde los

territorios y con las comunidades. Se asienta metodológicamente en la cartografía social (Barragán y Amador, 2014; Barragán, 2016) como “proceso y producto de conocimientos situados elaborados de forma dialógica y colaborativa” (Montoya-Arango *et al.*, 2014, p. 196), que propone un diálogo de saberes horizontal y ecuánime con las comunidades.

No concebimos la cartografía social como un molde que se reproduce de manera idéntica e independiente de las dinámicas territoriales. Por el contrario, asumimos que la producción colectiva de cartografías sociales es sensible a cada grupo social, por ello responde a las condiciones territoriales, a las dinámicas de los grupos humanos y a las singularidades en cada vínculo social.

También las propias inquietudes, los saberes locales y las prácticas culturales llevan a construcciones singulares de cartografías sociales, y se abren a diálogos, interpelaciones, reconocimientos y contradicciones. De allí que se entienda la cartografía social como “una posibilidad de comprensión inédita entre los conocimientos técnicos y las experticias disciplinares con lugares de enunciación que promueven agenciamientos colectivos del conocimiento y que proponen la emergencia de epistemologías diversas” (Montoya-Arango *et al.*, 2014, p. 196).

La cartografía social en la que se soporta esta investigación nos remite al ejercicio de cartografiar como forma posible de representar el mundo, los territorios y sus cronotopos. Por eso, también se identifica con la idea de que cartografiar es “atrapar al tiempo en su concepto en un determinado espacio” (Cerutti *et al.*, 2019, p. 57), un tiempo cualitativo que se hace presente desde la memoria, la imaginación, la intuición y el deseo que confluyen en el cuerpo de los sujetos, cuya condición es también la de un ser espacial en sus dimensiones material y psíquica.

Pero la representación del mundo no se da exclusivamente a partir de mapas constituidos de trazos y líneas. En su lugar, la cartografía social supera esta visión única y cerrada, y asume el mapa como un palimpsesto sobre el que es posible reescribir con diferentes signos. De este modo, el trabajo de investigación ve en los territorios la potencia humana

de reescribir en sus propios mapas y construir una memoria cartográfica de su historia donde el diálogo de distintas miradas sobre el conflicto armado también admite una representación múltiple que

puede estar escrita o dibujada con palabras en diversos géneros discursivos (crónica, narrativa, poética, prosa, misivas, discursos) o en diversas formas expresivas (cine, música, danza). Si consideramos que hay signos figurativos (dibujo) y signos convencionales (palabra), es posible asociar una cartografía a cada caso tan solo para establecer dos formas de cartografiar. (Cerutti *et al.*, 2019, p. 57)

Con la intención de acoger la sensibilidad de los distintos grupos sociales y procurar un diálogo que permita la construcción colectiva de un saber de memoria, la investigación asume a los sujetos desde un lugar protagónico y activo, pues “el ejercicio de reescribir el mapa por medio de la cartografía social implica darle vida por vía de la memoria. El mapa no habla por sí solo, hay que hacer hablar al mapa, es dotar al mapa de tiempo y memoria” (Cerutti *et al.*, 2019, p. 60).

Ruta metodológica

Para comprender los saberes y las prácticas vinculadas a la construcción de una memoria intergeneracional sobre el conflicto armado, la investigación se propuso conformar un colectivo intergeneracional, focalizado en Nariño, que aportara a la construcción de la memoria de las comunidades. Para ello, desplegamos cuatro momentos: “Voces intergeneracionales”, “En-cara-dos”, “Memorias por correspondencias” y “Círculos de memoria y verdad”.

Voces intergeneracionales

Una travesía por las montañas nariñenses nos sentó en la misma mesa con 17 jóvenes de la I. E. Inmaculada Concepción; su rango de edad: entre los 14 y los 18 años. A este grupo focal se sumaron personas que tuvieron experiencia directa en el conflicto armado: una lideresa, madre buscadora de su hijo desaparecido en Argelia; una docente de Sonsón y dos de Nariño; el exalcalde de Nariño (1998-2000) durante la toma guerrillera de las FARC-EP; y el

periodista e investigador sobre el conflicto armado en Antioquia, Juan Camilo Gallego.

Durante seis meses, desarrollamos talleres mediados por lenguajes simbólicos y artísticos, que también fueron espacios de escucha, reflexión y construcción conjunta. Una de las técnicas que acogimos para materializar las conversaciones y temas abordados fue la elaboración de mapas temporales-sociales que permiten “reconocer acontecimientos que subsisten en la memoria de un grupo, de cara a comprender el presente y dibujar posibilidades futuras de actuación, que los actores pueden proponer y decidir realizar” (Barragán y Amador, 2014, p. 136).

En-cara-dos

Con los padres de familia de los jóvenes participantes tuvimos espacios de conversación espontánea. Pudimos conocer sus relatos de experiencias durante los años de violencia armada y abrazar con ellos, sin fecha en el calendario, la posibilidad de sentarse a dialogar con un firmante de paz. Para comprender las dos caras de la historia conversamos con víctimas, líderes sociales y excombatientes. Estos últimos compartieron algunas de sus vivencias cuando cercaron el pueblo de Nariño. Las palabras de los hoy firmantes de paz versaron sobre su reincorporación a la vida civil y los procesos que adelantan de cara a una reparación integral para las comunidades.

Memorias por correspondencia

La escritura de cartas como forma de dialogar con la comunidad de firmantes de paz surgió como modo de narrar parte de la historia que entrañaba alguna fotografía familiar. La socialización del ejercicio se encontró con la memoria de los ausentes y el dolor de la historia familiar que dejó el paso del conflicto armado por Nariño con las tomas guerrilleras y los distintos actores que lo habitaron. La pregunta unánime de los jóvenes, “¿Escribir para quién?”, sumó la inquietud por dirigir la narración hacia un rostro con identidad y, de paso, señaló el lugar de los responsables ante la historia y puso sobre la mesa la necesidad de una correspondencia en el ejercicio de narrar y preguntar por el pasado.

Al partir de la importancia de la narración como forma de mediación entre el hombre, el semejante y el mundo (Ricoeur, 2006), se acompañó a los jóvenes en la escritura de las cartas que leerían y responderían varios firmantes de paz residentes en Medellín. De esta forma, hubo una correspondencia escrita entre jóvenes y excombatientes en donde la memoria y la narración del conflicto armado en el territorio fue el motivo de intercambio que devino en un encuentro de socialización de sus escrituras. Esta correspondencia fue, posteriormente, editada y publicada en el libro *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (2023).

Círculos de Memoria y Verdad (cmv)

Estas dos comunidades dieron un paso hacia el encuentro y la conversación, en la que los jóvenes expusieron varias de sus inquietudes frente a los hechos victimizantes que vivieron sus familias, y los firmantes de paz respondieron a algunas de las demandas de verdad realizadas en las cartas. El 5 y 6 de agosto del 2022 tuvo lugar esta conversación que tocó lo dolorosamente aprendido y perdido en la guerra, en especial aquello que no se puede repetir y los valores que se deben cultivar para alcanzar la paz. En los Círculos de Memoria y Verdad (CMV) muchos de los que empuñaron las armas y ocultaron sus rostros en las montañas esta vez empuñaron la mano del otro mirándolo a los ojos. También en un esfuerzo de memoria y reconciliación se socializaron algunas causas movilizadoras de la guerra y, a su vez, las consecuencias que vinieron amarradas a los acontecimientos vividos.

Hallazgos y comprensiones en clave cartográfica y cart(a)gráfica¹

La pregunta por los saberes y las prácticas vinculadas a la construcción de memoria intergeneracional sobre el conflicto armado en Sonsón, Argelia y

¹ Los resultados presentados a continuación se nutren principalmente de dos de las estrategias metodológicas implementadas: Memorias por correspondencia y Círculos de Memoria y Verdad. Por motivos de extensión, no es posible dar cuenta de las comprensiones derivadas de las otras dos estrategias, aunque ellas, como tiempos lógicos de este proceso, también las alimentan.

Nariño nos llevó a reconocer tres comprensiones en clave de memoria intergeneracional. En primer lugar, la cartografía social toma la forma de la *cart(a)grafía* en la correspondencia que establecen jóvenes y firmantes de paz como una práctica que les permite a los jóvenes vincular sus trayectorias familiares con las narrativas sociales de país. En segundo lugar, emerge la memoria intergeneracional como un proceso que, mientras posibilita a los jóvenes reconocer la historia de la que son hijos, les permite situarse como gestores de memoria para sanar las heridas del linaje. En tercer lugar, la verdad como condición de la memoria y la reconciliación entra en ejercicio de contrapunteos y disputas entre las expectativas subjetivas, los hechos narrados, las realidades jurídicas y las ignorancias de la historia.

Cartografiar la memoria: escrituras de ida y vuelta

Cuando los jóvenes ponen en el papel las historias familiares del conflicto armado, dejan claro su lugar como un yo narrador que transmite una memoria heredada, pero también se dan la licencia de preguntar sobre los modos y reglas del conflicto. Aquí la práctica que se vincula a la construcción de memoria por parte de las nuevas generaciones nariñenses es la narración del otro y el uso de la propia voz como un acento para enfatizar en las demandas de verdad y en la subjetividad del destinatario —que al tiempo que se interpela también se llama a la correspondencia—.

Si bien los jóvenes posicionan el relato de las víctimas en su escritura y hacen la función de voceros de esa historia familiar tocada por el conflicto, también se atreven a preguntar por el lugar de las familias de los responsables: “¿Es usted padre o madre? ¿Puede abrazar a su padre? ¿Puede pedirle la bendición a su madre?” (Paneso, 2023, p. 24). “¿Tendrá usted familia a la cual se la hayan llevado para la guerra?” (Soto, 2023, p. 31). Estas son preguntas que no solo reclaman empatía por parte de los excombatientes hacia los afectados, sino que abren la posibilidad de un diálogo que ponga en común las heridas del otro, las heridas de todos, un turno conversacional que cede la inquietud y la palabra.

Los interrogantes que los jóvenes manifiestan se gestan en conversación con sus familias. Esta posición que se lee en las cartas también da cuenta de un relato recibido y asimilado, mejor dicho, de una memoria heredada. Porque si “transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un saber-vivir” (Hassoun, 1996, p. 148), en las cartas hay insinuaciones y cuestionamientos de los jóvenes por ese saber vivir. Jacques Hassoun ilustra metafóricamente la idea de transmisión como una receta familiar que al ser heredada entre generaciones sirve como forma de mantener vivo el vínculo con los ancestros, pero también como una forma de renovación en la que es posible un ligero deslizamiento. Es, justamente, la naturaleza de las preguntas de los jóvenes el valor agregado y el ligero deslizamiento que impulsa y reclama la construcción de sentido en las memorias del conflicto.

La preocupación y el cuestionamiento hacia el lugar del otro se asoman entonces en las cartas a través de las preguntas a los excombatientes que indagan por sus trayectorias vitales, por su pensamiento y su sentir en medio de la confrontación, a la vez que precisan el lugar de sus familias en el conflicto. Junto al reconocimiento del conflicto armado que afecta al árbol familiar está implícitamente la asimilación del lugar que ocuparon los excombatientes en él, ya sea por convicción o por coacción de otros factores similares a la misma tensión política y armada, una reescritura que se resume en la consigna: “Mi abuela me contó esta historia, yo te la cuento a ti y cuestiono tu responsabilidad en ella”.

En la escritura de los jóvenes no solo se lee una demanda de verdad frente a las pérdidas familiares durante el accionar de las FARC en el territorio: “¿De dónde salían esas listas con las que iban de vereda en vereda matando gente?” (Dávila, 2023, p. 19). También se percibe un reconocimiento de la subjetividad del excombatiente como un sujeto con motivaciones propias para participar del conflicto, expuesto a influencias ulteriores que pudieron reconfigurarlo en sus decisiones y visiones del contexto. Así, es frecuente en los cuestionamientos de los jóvenes una pregunta por los balances éticos ante

la decisión de hacer parte del conflicto y participar en las acciones violentas y victimizantes hacia sus familias: “Ahora que dejó las armas, ¿qué siente que ha ganado y qué ha perdido?” (Gallego, 2023, p. 92).

En definitiva, el intercambio epistolar mostró la *libertad creativa* de los jóvenes, por un lado, para acceder a las memorias de dolor familiar y preguntar abiertamente sin el peso ni las resistencias de la experiencia directa (Sánchez-Meertens, 2017), y, por otro, para interrogar abiertamente a los excombatientes. De esta manera, la práctica de la escritura les permitió a los jóvenes situarse históricamente y establecer una posición ética frente al devenir del territorio, de sus familias y del país.

Memoria intergeneracional para sanar las heridas del linaje

Hijos y nietos abrazan las historias de sus familias y hablan en nombre de ellas para dignificarlas en sus sufrimientos y resistencias. Este ejercicio de memoria intergeneracional enseñó un gesto noble en el que los hijos hablaron en nombre de sus padres, como artífices de sanación, disponiendo su palabra y su escritura para visibilizar esos dolores arraigados en el fondo de la piel, que son como una larga astilla incrustada en la cotidianidad de los días.

¿Pueden ellos, como gestores de memoria, ayudar a sanar estas heridas familiares? Los jóvenes, con sus preguntas, dispusieron en sus familias espacios para conversar sobre el pasado y con ello sus manos recorrieron la superficie de la herida que dejó el conflicto armado en el cuerpo social y familiar de su territorio. Para muchas familias, el hecho de recordar la propia vulnerabilidad en estos momentos de conflicto los tornó sensibles y frágiles, al tiempo que narrar se convirtió en un ejercicio catártico y de sanación que abría y cauterizaba al mismo tiempo las heridas.

Para las familias, recordar no fue fácil; removió muchas cosas en su interior. Aun así, se dispusieron a recordar, como un modo de sanar, y a narrar, como un modo de agenciar su dolor, toda vez que “la labor mnemónica tiene también la posibilidad de reactivar la agencia de aquellos a quienes la

violencia, además de todo lo demás, les arrebató la posibilidad de producir conocimiento sobre lo que les ha acontecido sobre sus propias vidas” (Sánchez-Meertens, 2017, p. 50).

Este proyecto les permitió a las familias estrechar los vínculos con sus hijos y nietos al presentarles una parte de su historia desconocida para ellos. Así, una abuela se alegraba porque el colectivo le permitió acercarse a su distante nieta adolescente, la misma joven que, conmovida, le pregunta a un excombatiente: “Como mi abuela, ¿usted hubiera podido aguantar todo lo que pasó? ¿La desaparición, el asesinato, el reclutamiento forzado de hijos, hermanos, esposo?” (Marín, 2023, p. 55).

Otro de los jóvenes se reencontró con la historia de su mamá, esa que en la infancia escuchó de soslayo mientras jugaba en el patio entre canicas, guijarros y tierra. Este joven, a sus 16 años, no permanece indiferente a este relato; por el contrario, se ocupa de hurgar en esta historia y en el dolor de su abuela al cargar con el asesinato de su esposo y tres de sus hijos, presuntamente, a manos de las FARC.

Los profesores llegan a la escuela con un proyecto de memoria [...]. Cuando empiezan, me doy cuenta de que no es algo tan sencillo, me doy cuenta [de] que es algo que tiene que ver con el pueblo, con mi mamá, con mi familia. Entonces me interesó mucho más. Hasta el momento en que nos toca escribir una carta. Y ahí fue cuando realmente hablé con mi mamá por primera vez de cómo perdió, cómo [yo] perdí a tres tíos y mi abuelo, los cuales nunca conocí. (J. D Dávila, CMV, 6 de agosto de 2022)

En principio, la palabra de este joven pone en la escena social un dolor familiar que poco se había tramitado en los espacios colectivos dispuestos en el municipio para la participación de las víctimas. Él, a través de correspondencia epistolar y en los CMV se pregunta, en nombre de su madre: “¿Por qué mi familia?”. Defiende su inocencia, se enorgullece de su trayectoria campesina y de las luchas de las mujeres que llevaron a costas el dolor de la pérdida y la urgencia de proteger la vida. Estas palabras aportan a la dignificación de su familia como víctima del

conflicto armado y cuestionan a quienes podrían ser los responsables del asesinato de cuatro de sus miembros. Él se permite construir junto a su mamá un relato de memoria que busca una verdad que traiga alivio, que les permita cicatrizar las heridas del pasado, porque las víctimas empiezan a sanar cuando ven un asomo de verdad.

“Narrar para sanar las heridas del corazón”. Así lo expresa uno de los padres, cuando dice a propósito de la labor de los jóvenes: “Esa es la tarea de ellos. [...] [Sacudir] a quienes nos sacudieron a nosotros” (Padre de familia, conversación, 13 de agosto de 2022). Los jóvenes hablan en nombre de sus familias, las representan y a través de este ejercicio se tornan en mediadores para que otras palabras y saberes germinen en donde el dolor estuvo o sigue estando, como lo deja saber una de las jóvenes: “Fue gracias a este proceso que mi linaje se permitió, por fin, escuchar desde la empatía y poder iniciar un proceso de sanación desde el interior” (A. Paneso, CMV, 6 de agosto de 2022).

Las memorias de los hijos y nietos no solo hablan en nombre de los dolores de sus familias, sino que también ayudan a sanar sus heridas, a reconciliarse con un pasado que a veces cuesta dejar ir, a reconocer la necesidad de una transmisión en tiempos de transición y a impulsar memorias para la paz (Wills-Obregón, 2022; Todorov, 2000) que vuelvan sobre lo acontecido y permitan reconocer las coordenadas sociales, culturales, subjetivas de lo vivido, de cara a procesos de verdad, de reconciliación social y paz territorial.

Hablar en nombre de la verdad: contrapunteos y disputas

*Hay verdades que no somos capaces de escuchar
y que no sabemos cómo vamos a reaccionar ante ellas.*

A. PANESO, CMV, 6 de agosto de 2022

La verdad, como una pieza de un rompecabezas, tiene aristas, fugas y límites porosos. En ella se teje un entramado con urdimbres objetivas pasadas por las tramas subjetivas de quien la enuncia, la demanda, la juzga. De allí que, como sucede con

la memoria, la verdad también entre en disputas. Habría que entender este diálogo como la posibilidad de visibilizar paradojas, contrasentidos, versiones contrarias, más allá de la creación de versiones hegemónicas y unilaterales.

¿Cuál es la verdad que se espera escuchar del firmante de paz? ¿Cuál es la verdad que reclama la víctima? ¿Cuál es la verdad a la que asiste la sociedad civil que acoge o resiste un proceso de paz? A veces no hay explicaciones para aclarar ciertos hechos porque ellos son, en sí mismos, absurdos. Como el relato de un joven en el que un miliciano asesinó a una persona con discapacidad cognitiva, quien salió a correr apenas lo detuvieron y pidieron su documentación. Consternado, pregunta: “¿Acaso era común aprovecharse de las personas con alguna discapacidad?” (Pérez, 2023, p. 47); pregunta que en otras palabras traduce: ¿Qué racionalidad opera en esta situación tan irracional? Marcos Urbano, quien en ese momento era el comandante de los frentes que ocupaban el territorio, responde a esta inquietud:

Tenemos que reconocer y lamentar que el hecho sí sucedió y fue realizado por milicianos del 47 Frente. [...] Al preguntar al miliciano responsable del hecho por qué había disparado, dijo que el muchacho salió corriendo cuando le pidieron sus papeles; y Moña, un mando del Frente, había dado la orden de disparar al que se resistiera a las requisas. [...] Descuidamos la relación con la población y esto llevó a que se cometieran hechos como estos que violaban las normas nuestras del respeto a la población civil. (CMV, 6 de agosto de 2022)

Muchas de las preguntas que los jóvenes hicieron a los firmantes de paz dejaron ver la necesidad de conocer datos puntuales como parte de una demanda “de correspondencia exacta entre el discurso presente y los hechos pasados”, una verdad de adecuación (Todorov, 2002, p. 148) que reclama un espacio y tiempo determinados.

Las respuestas que los firmantes de paz dieron a tantos interrogantes no fueron satisfactorias para muchas personas. Algunos esperaban una respuesta que llenara los vacíos nombrados en la experiencia compartida por sus familiares, y el hecho de no recibirla fue asumido como una

falta de compromiso frente al reconocimiento de responsabilidad y verdad.

Esta situación desempotró la noción de verdad asumida como un estado de llenura y no también como un estado de suspenso que se amplía y se recorre a través de la diversidad de voces y versiones que dan lugar a la *verdad de desvelamiento* (Todorov, 2002) como comprensión del sentido de lo que pasó y no solo de los hechos *per se*. Muestra de ello, el intercambio entre un joven y una firmante de paz a propósito de una pregunta por el reclutamiento de menores en las FARC, que pareciera apuntar a una respuesta que se resuelve con los datos “adecuados”. Sin embargo, encuentra en la voz y experiencia de la excombatiente otro panorama que da cuenta de otras formas de padecer el conflicto armado:

Soy excombatiente del Frente 36 de las FARC-EP, una joven de 25 años que se incorporó a este grupo a la edad de 12 años. [...] A mí me naceirme a la guerrilla porque la mayor parte de mi familia estaba allí: mi mamá, una tía y tres tíos. Al principio pensaba que no podría aguantar porque era súper duro, pero todo es costumbre. Es duro uno pasar de ser niña, de jugar con muñecas, con amiguitos; a pasar a cargar armas, a que todo mundo lo trate a uno serio, a cumplir órdenes, a pasar por partes donde veía niños jugando y uno no poder hacerlo. (Morales, 2023, p. 70)

Este relato ejemplifica que, “sin duda, *verdad de adecuación* y *verdad de desvelamiento* no se contradicen, sino que se completan” (p. 148) en “la búsqueda de la verdad, fáctica o profunda, [que se] topa con la resistencia de sus protagonistas” (Todorov, 2002, p. 348).

Para algunos jóvenes y sus familias, los firmantes de paz tienen que hacer un esfuerzo mayor para generar confianza con las comunidades y en su compromiso en la búsqueda con la verdad. Manifestaron también que en las cartas hay respuestas muy ambiguas o justificativas que a algunos les produjeron indignación, “porque es como si todos escribieran lo mismo” (Holguín, CMV, 5 de agosto de 2022); rabia, “porque no sentí un arrepentimiento” (Marín, CMV, 5 de agosto de 2022); o decepción, porque no se encontró en la carta una respuesta a la altura de la

demanda de verdad realizada. Aun con estas sensaciones, jóvenes y firmantes de paz reconocieron que para ellos fue importante el encuentro —epistolar primero y presencial después— a través de los CMV. Esta experiencia dio lugar a comprender lo que ambas partes conciben sobre la enunciación de la verdad, pues, mientras algunos jóvenes y familias la enunciaron como incompleta, un firmante de paz afirmó: “Hay víctimas que ya saben la verdad, lo que buscan es que les demos la cara” (Alejandro Posada, conversación, noviembre de 2022).

Encontrarse con la verdad del otro no es fácil. Muchas veces esta verdad no calza a la medida de las expectativas; por eso quizá generó incomodidad encontrarse con “verdades a medias” o con cartas que no implicaban un riesgo de quien las respondía, porque hablaban desde la organización o desde lugares comunes y no desde una implicación subjetiva. Así, un joven trata de entender algunos de los lugares comunes de las cartas y dice: “Debe ser difícil encontrar una verdad, como cuando un niño quiebra un jarrón y le preguntan ¿por qué lo hizo? Por eso llegan a verdades elaboradas” (J. D Dávila, CMV, 5 de agosto), es decir, verdades que tienen un molde y que se presentan igual para todos.

Esas verdades que escapan a los moldes son, quizá, las que se expresan en unas manos que, acostumbradas al fusil, tiemblan al sostener la carta que se lee en voz alta; las que se expresan en la voz que se quiebra ante la pregunta por la familia y por los hijos; las que se encuentran cuando se quita el escudo del orgullo para asumir humildemente las equivocaciones irreversibles; las que asoman cuando en lugar de la explicación llega la pregunta: “¿Por qué hicimos algo tan fuerte? [...] Cuando uno se mete a la guerra uno tiene límites morales y éticos, pero la guerra es un monstruo. [...] La guerra transformó los ideales por los cuáles luchamos” (Marcos Urbano, CMV, 6 de agosto 2022).

Conclusiones

Esta investigación, centrada en comprender los saberes y prácticas relacionadas con la construcción de memoria intergeneracional, nos permitió

reconocer a los jóvenes como agentes históricos y gestores de memoria en sus territorios. La noción de memoria aquí no se limita a contenidos y saberes petrificados en el pasado, sino que se entiende como “un proceso disruptivo e inventivo” (Sánchez-Meertens, 2017, p. 251) que implica indagación, creación e interacción. En suma, se trata, ante todo, de un ejercicio de vínculo social.

Los jóvenes tuvieron la oportunidad de escuchar diversas fuentes testimoniales: desde las víctimas de Nariño, Sonsón y Argelia, sus dolores, cicatrices y resistencias, hasta las razones y experiencias de los responsables. A través de ello, construyeron un saber no solo en relación con el pasado reciente del país o las memorias subterráneas de sus familias, sino también como mediación e interacción entre generaciones previamente implicadas en la historia como actores armados y víctimas. Ahora, se encuentran nuevamente como población civil y firmantes de paz, interactuando y respondiendo a las demandas de verdad.

Las experiencias narrativas de ambas comunidades invitan a reflexionar sobre las comprensiones que se elaboran en torno al relato del otro como verdad. Este escenario de construcción de memoria y paz intergeneracional exhorta a disponer los sentidos para abrazar la oportunidad de escuchar en doble vía, y a reconocer la importancia de una *verdad dialógica* en la que converjan las voces de todos —donde la experiencia y la historia, indistintamente de la orilla desde la que se narre, sea acogida como aporte simbólico a la sanación de las comunidades avasalladas por el conflicto armado—. Esta *verdad dialógica* se construye desde el respeto, el encuentro con el otro y el compromiso con un pasado colectivo.

Los jóvenes, al hablar, escribir y cuestionar a los firmantes de paz en nombre de sus familias, actuaron como intermediarios entre la intimidad familiar y la esfera social, permitiendo que los sentidos privados se convirtieran en sentidos compartidos y públicos a través de la escritura epistolar. Esta práctica sociocultural interpeló, conoció, tensionó y desacomodó, facilitando un diálogo necesario en la sociedad colombiana.

La escritura epistolar, el diálogo entre jóvenes y firmantes de paz, y la exploración de las narrativas familiares nos han llevado a comprender que la construcción de la memoria no se limita a la transmisión familiar del pasado, sino que se expande hacia dinámicas culturales mediadas por sistemas simbólicos que trascienden el ámbito parental. Los jóvenes han hablado en su nombre en estos espacios sociales, permitiendo que las familias recuperen la agencia que les fue arrebatada por la violencia para narrar su historia, y que los firmantes de paz reconozcan sus responsabilidades frente a los hechos cometidos en estos territorios.

Aunque los saberes sobre el conflicto armado colombiano de estos jóvenes son fragmentarios, locales y experienciales, también están teñidos de imprecisiones, como han demostrado otros investigadores (Sánchez-Meertens, 2017; Arias-Gómez, 2022). Sin embargo, en este proyecto, los jóvenes se han acercado a reconocer de qué historia son hijos, sacudiendo el pasado para que no permanezca inmóvil en su narrativa ni sepultado en los odios que pueden incubar sentimientos de venganza. Han tomado la iniciativa de enfrentar el pasado para comprenderlo, sin negar ni ocultar sus dolores, temores y alegrías del presente.

Con la libertad artística y creativa que les otorga no haber vivido el conflicto armado en carne propia, los jóvenes han hablado en nombre de las heridas del linaje, abriendo la posibilidad a un ejercicio de sanación familiar y territorial. Sin embargo, también se enfrentan a la pregunta sobre su propio futuro en un municipio con pocas oportunidades de formación y empleo. Demandan oportunidades laborales y educativas que les permitan contribuir a la reconciliación del país, así como un entorno seguro y tranquilo donde se respeten y valoren las diferencias.

Los jóvenes nos recuerdan que la paz se conjuga en plural, implica cambios culturales y se construye con la memoria proyectada hacia el futuro, mientras se mantiene una mirada vigilante sobre las promesas pendientes en territorios históricamente olvidados, como la igualdad de género, la superación de la pobreza y mejores condiciones socioeconómicas.

La Comisión de la Verdad reconoce que los cambios culturales requieren tiempo y acción sobre los dispositivos que influyen en la formación de sujetos y comunidades, con el objetivo de potenciar los valores e imaginarios que contribuyan a construir una sociedad capaz de convivir en paz. Uno de estos dispositivos es el sistema de educación formal en todos sus niveles, llamado a desarrollar pedagogías coherentes con la paz, la democracia y la construcción de una ética pública que parta del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, política e ideológica.

La escuela tiene un papel central en el ámbito político y pedagógico, orientado a generar espacios que permitan la integración de las comunidades en torno al aprendizaje de sus hijos, la convivencia, la memoria territorial y la reconciliación, en consonancia con la apuesta de transformación de sí y del mundo que propone Freire (2005), a través del diálogo.

Referencias

- Arias-Gómez, D. (2022). Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano. *Folios*, 56. <https://doi.org/10.17227/folios.56-12874>
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de la infancia*. Siglo XXI.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (s. f.). *Observatorio de Memoria y Conflicto*. <http://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/>
- Cerutti, H., (Coord) (2019). *Formándonos ante la violencia. La cartografía social como herramienta pedagógica*. UNAM-CIALC.
- Comisión de la Verdad. (2020). *Excombatientes de antiguas farc-ep reconocieron secuestros, tomas y reclutamiento en el oriente antioqueño*.

- <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/excombatientes-farc-reconocieron-secuestros-tomas-y-reclutamiento-oriente-antioqueno>
- Comisión de la Verdad. (2021a). *Los cuadernos de la verdad*. [Film]. https://www.youtube.com/watch?v=RqLDvW_3A0o
- Comisión de la Verdad. (2021b). *¿Por qué nos arrebató a nuestros hijos?* [Film]. <https://www.youtube.com/watch?v=SZI7Ks1AUVE>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Tomo 2. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. Autor.
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio del 2011). Ley 1448 de 2011: Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *do*: 48 096. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Dávila, J. (2023). ¿Por qué mi familia en esa lista? En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 16-19). Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego, J. C. (2019). *Fin de semana negro*. Sílabas.
- Gallego, S. (2023). Y ahora ¿qué ha ganado y qué ha perdido? En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 91-92). Universidad de Antioquia.
- González, I. (2013) Un derecho elaborado puntada a puntada. La experiencia del Costurero Tejedoras por la Memoria de Sonsón. *Revista Trabajo Social*, 18-19. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/338231>
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Halbwachs, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. *Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, 16, 163-187. <https://doi.org/10.31050/re.v0i16.13479>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Instituto de Estudios Regionales (iner). (2020). *Dinámicas territoriales del Oriente Antioqueño*. Universidad de Antioquia.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Marín, A. (2023). Salir de la finca y empezar de cero. En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 54-55). Universidad de Antioquia.
- Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Montoya-Arango, V., García-Sánchez, A. y Ospina-Mesa, C. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, 40, 191-205.
- Morales, M. (2023). Respuesta. En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 70-72). Universidad de Antioquia.
- Osorio, D. (26 de agosto del 2018). El “Fin de semana negro”: el principio de la tragedia. *Hacemos Memoria*. <https://hacemosmemoria.org/2018/08/26/paramilitares-sonson-1996/>
- Paneso, A. (2023). Buscando calma para las heridas de mi linaje. En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 23-25). Universidad de Antioquia.
- Pérez, A. (2023). ¿Quién dio la orden? Un reconocimiento. En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 46-47). Universidad de Antioquia.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites* (trad. Christian Gebauer, Renata Oliveira y Mariana Tello). Ediciones al Margen.
- Ricoeur, P. (2006). La vida, un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Sánchez-Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre y Universidad Nacional de Colombia.
- Soto, X. (2023). ¿Podrá usted saber dónde encontrar el cuerpo de mi tía? En D. Betancur, M. Palacio y D. Posada (comps.), *Cart(a)grafías de la memoria; tejidos de reconciliación* (pp. 30-31). Universidad de Antioquia.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien*. (trad. Manuel Serrat Crespo). Península.
- Wills-Obregón, M. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra*. Crítica.

Iglesias cristianas y conflicto armado en Colombia contemporánea (1964-2022): balance bibliográfico

Armed conflict and Christian churches in contemporary Colombia (1964-2021): state of the art

Conflito armado e igrejas cristãs na Colômbia contemporânea (1964-2021): estado da arte

William Elvis Plata* 

Lizeth Viviana Torres** 



Para citar este artículo

Plata, W. E. y Torres, L. V. (2024). Iglesias cristianas y conflicto armado en Colombia contemporánea (1964-2022): balance bibliográfico. *Folios*, (60), 79-96. <https://doi.org/10.17227/folios.60-17369>

Artículo recibido
27 • 09 • 2022

Artículo aprobado
09 • 10 • 2023

* Doctor en Historia. Profesor titular, Escuela de Historia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Correo electrónico: weplataq@uis.edu.co

** Historiadora y archivera. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Correo electrónico: liztorr13@gmail.com

Resumen

El artículo de revisión realiza un exhaustivo balance bibliográfico de las investigaciones sociales publicadas en las últimas décadas sobre las acciones que las iglesias cristianas (católica, protestante y pentecostales) han asumido frente al conflicto armado colombiano contemporáneo. Para ello realiza un análisis externo (bibliométrico) e interno (temático) de unos 150 textos. Se determina que el tema es de interés creciente por parte de historiadores y científicos sociales, cuyas publicaciones han aumentado de forma vertiginosa en la última década. Por otra parte, las investigaciones destacan que las actitudes de las iglesias se han centrado, especialmente en torno al diálogo y la mediación, la resistencia pacífica, la resiliencia y la reconstrucción de tejido social. También se destaca el rol de clérigos como actores del conflicto, especialmente en los años sesenta y setenta. Las publicaciones, sin embargo, tienden a ser aún centralistas, generalizadoras y masculinas, y los estudios de caso, regionales y que incluyan la perspectiva de género, apenas comienzan a darse.

Palabras clave

cristianismo; catolicismo; protestantismo; conflicto armado; paz; Colombia

Abstract

This article provides a comprehensive bibliographic review of the social research published in recent decades on the actions that the Christian churches (Catholic, Protestant and Pentecostal) have assumed in the face of the contemporary Colombian armed conflict. To do this, it performs an external (bibliometric) and internal (thematic) analysis of some 150 texts. It is determined that the topic is of growing interest by historians and social scientists, whose publications have increased dramatically in the last decade. On the other hand, research highlights that the attitude of the churches has focused, especially around dialogue and mediation, peaceful resistance and resilience and reconstruction of the social fabric. The role of ecclesial agents as actors in the conflict is also highlighted, especially in the 1960s and 1970s. The publications, however, still tend to be centralist, generalizing and masculine; case studies, including the gender perspective, are just beginning to be produced.

Keywords

christianity; catholicism; protestantism; armed conflict; peace; Colombia

Resumo

Este artigo realiza uma análise bibliográfica abrangente das pesquisas sociais publicadas nas últimas décadas sobre as ações das igrejas cristãs (católica, protestante e pentecostal) diante do conflito armado contemporâneo na Colômbia. Para isso, conduz uma análise externa (bibliométrica) e interna (temática) de cerca de 150 textos. Fica evidente que o tema desperta interesse crescente entre historiadores e cientistas sociais, cujas publicações aumentaram significativamente na última década. Além disso, a pesquisa destaca que as atitudes das igrejas têm se concentrado principalmente no diálogo e na mediação, na resistência pacífica, na resiliência e na reconstrução do tecido social. Também é enfatizado o papel dos clérigos como atores no conflito, especialmente nas décadas de sessenta e setenta. No entanto, as publicações ainda tendem a ser centralizadoras, generalistas e masculinas, e estudos de caso regionais que incluem a perspectiva de gênero estão apenas começando a surgir.

Palavras-chave

cristianismo; catolicismo; protestantismo; conflito armado; paz, Colômbia

Introducción

El presente documento tiene como objetivo realizar un balance de las investigaciones sobre el papel que han desempeñado las iglesias cristianas en el conflicto armado reciente en Colombia (1964-2022). Se busca complementar las observaciones realizadas en un texto publicado en 2015 por Plata-Quezada y Vega-Rincón (2015). Desde esta fecha, hemos detectado un aumento significativo de las investigaciones sobre el tema, debido al interés que ha suscitado la relación entre las iglesias cristianas (especialmente la católica, pero también las protestantes y pentecostales) y la búsqueda de paz en Colombia. Esta cuestión se puso en la palestra tras el acuerdo de paz con las FARC en 2016, los acercamientos con otros grupos armados como el ELN y el fallido plebiscito por la paz del 2016.

En esta ocasión, nos hemos centrado en los últimos sesenta años de manera exhaustiva, abordando más investigaciones y cubriendo los últimos años, que corresponden a un periodo de gran actividad en materia investigativa en el campo. Una gran novedad es la incorporación de trabajos de grado, los cuales suelen estar ausentes de los análisis bibliográficos e historiográficos. Asimismo, hemos realizado un estudio bibliométrico que ayuda a visibilizar aristas clave de esta producción académica.

Para llevar a cabo este balance, se revisaron las siguientes bases bibliográficas y hemerográficas: Redalyc, Academia, Dialnet, Scielo y Google Académico. Además, se revisó el catálogo de la Biblioteca Luis Ángel Arango, así como de las siguientes bibliotecas universitarias: Universidad Industrial de Santander, Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Católica de Pereira, Universidad Católica de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad San Buenaventura, Universidad del Rosario y Universidad Católica del Oriente.

La búsqueda bibliográfica se orientó en torno a la relación entre las iglesias cristianas y el conflicto armado, tanto en su promoción como en su contención y resistencia. Esto arrojó un total de 150 textos que fueron analizados de dos maneras: por una parte, se realizó un ejercicio bibliométrico, o análisis externo, con el fin de entender aspectos como tipologías, lugares y condiciones de edición, tipo de autoría, lugares de observación, fechas de interés y temáticas abordadas. Por otra parte, se llevó a cabo un análisis general de los contenidos de la bibliografía con el propósito de determinar los enfoques, las tesis y los vacíos presentes.

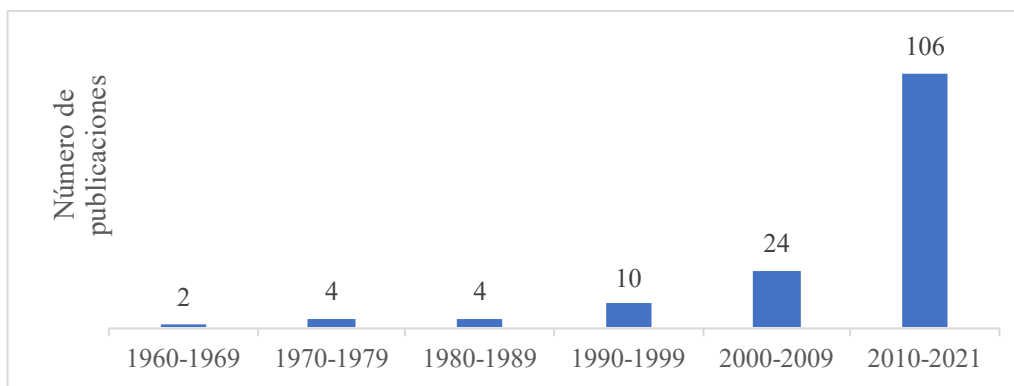
Análisis externo o bibliométrico

Periodos de publicación

Como se puede observar en la figura 1, el periodo de inicio de los estudios sobre religión y conflicto armado contemporáneo en Colombia se remonta a la década de 1960, coincidiendo con el fallecimiento del icónico sacerdote Camilo Torres Restrepo. Durante este tiempo, se realizaron las primeras biografías de Torres Restrepo, muchas de las cuales destacaban más su papel revolucionario-guerrillero en sus últimos meses de vida que su extensa trayectoria como sacerdote católico, intelectual y líder social. Algunos trabajos adicionales en esa línea se llevaron a cabo en la década de 1970.

Posteriormente, en los años ochenta y noventa, tras la declaración oficial de la Conferencia Episcopal de Colombia sobre su compromiso de trabajar en favor del diálogo y la paz en el país, se observó un escaso interés por el tema en algunas publicaciones. Esta tendencia continuó hasta el inicio del nuevo milenio, cuando se puede afirmar que se inició de manera progresiva la investigación sobre las iglesias, el conflicto armado y la paz. Esto se relaciona con una mayor visibilización de las acciones de las iglesias y sus agentes frente al recrudecimiento de la violencia tanto en el campo como en las ciudades.

Figura 1. Año de publicación



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

A partir del 2010, la producción académica experimenta un crecimiento significativo al punto de no solo casi cuadruplicar las publicaciones en comparación con la década anterior, sino también de convertir la última década en la más productiva de la historia, superando en cantidad a todas las demás décadas juntas. Esta motivación se debe en gran medida a la promoción de estudios realizados por organismos públicos, como el Centro Nacional de Memoria Histórica y las universidades, así como por instituciones privadas, como otras universidades, sobre el conflicto armado reciente. Este impulso inicial surgió primero tras los acuerdos de paz con las Autodefensas Unidas

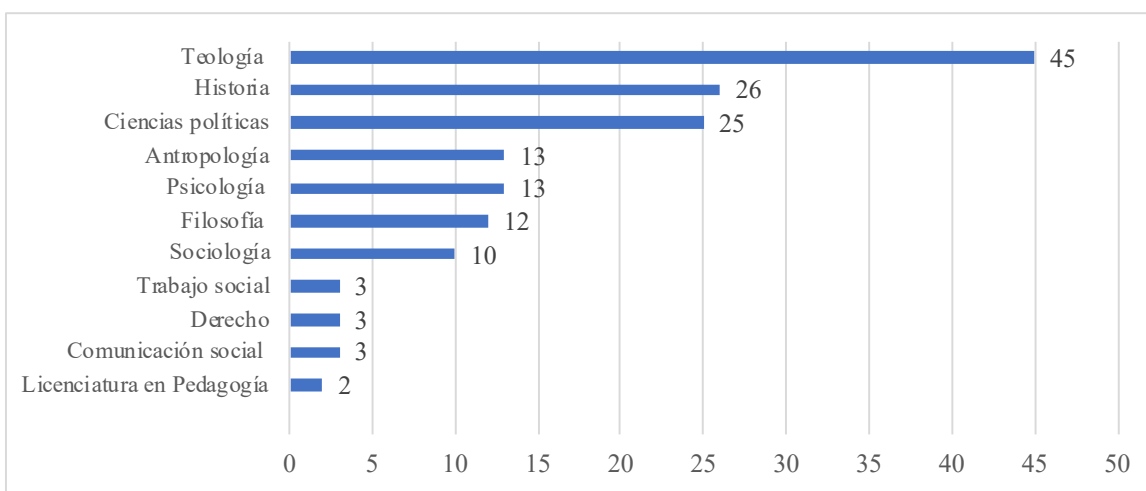
de Colombia y posteriormente con la guerrilla de las FARC.

Dentro de esta “ola” investigativa, el hecho religioso ha sido un tema de creciente interés, debido a su notable influencia en la promoción de la paz y la resistencia pacífica al conflicto armado, especialmente en las zonas más afectadas del país.

Disciplinas académicas

De acuerdo con la figura 2, las tres disciplinas académicas que lideran las investigaciones son: la teología, la historia y las ciencias políticas, con un porcentaje del 64 %. El restante 36 % corresponde a otras disciplinas sociales y humanas.

Figura 2. Disciplina



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

El enfoque teológico se destaca debido al interés que han mostrado organizaciones como la Compañía de Jesús, la Universidad Javeriana y el Cinep¹ en este tema, promoviendo estudios y publicando sus resultados a través de libros y revistas especializadas. Resulta interesante observar cómo la teología colombiana mantiene su tradición, iniciada en los años setenta, de reflexionar sobre los contextos y, especialmente, sobre la realidad colombiana atravesada por el conflicto y las aspiraciones de paz (Ramírez-Trillos y Plata-Quezada, 2020).

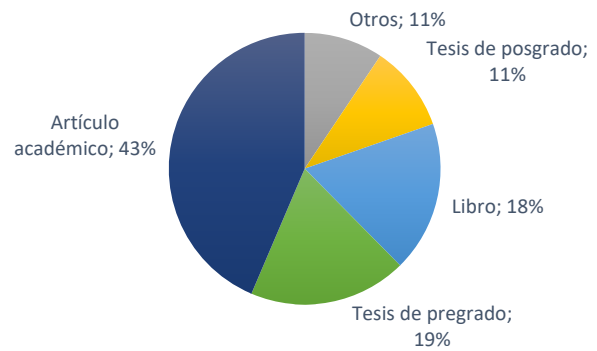
Por otro lado, la historia ha sido otra disciplina de gran desarrollo en las últimas décadas, liderando los estudios del fenómeno religioso en Colombia y, en consecuencia, promoviendo investigaciones que se centran en la relación entre religión y política, sociedad y conflicto. Además, la ciencia política ha destacado recientemente por sus contribuciones al tema, con estudios coyunturales, especialmente a partir de momentos críticos como el proceso de paz con las FARC y, sobre todo, el Plebiscito por la Paz llevado a cabo en 2016. Posteriormente, encontramos a la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología, disciplinas desde las cuales se ha estudiado el tema, aunque de manera menos constante.

Tipo de texto

El artículo académico es el principal mecanismo de difusión, lo que significa que predominan los avances de investigación y la presentación de resultados finales. Este enfoque refleja las tendencias observadas en la producción bibliográfica de las ciencias sociales y humanas en los últimos tiempos. Resulta interesante destacar el relativamente alto número de trabajos de grado que se han publicado sobre este tema, incluyendo tesis de posgrado, lo que sugiere un gran interés por parte de los jóvenes investigadores.

1 Cinep: Centro de Investigación y Educación Popular. Entidad fundada en 1972 por la Compañía de Jesús. Es muy reconocida en el ámbito nacional por sus investigaciones en torno al conflicto armado, la pobreza, los movimientos sociales, la educación popular y los derechos humanos.

Figura 3. Tipo de texto

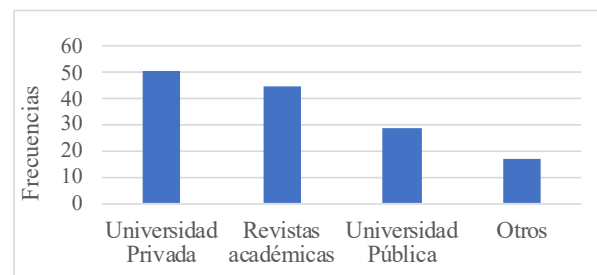


Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

Editores

Las revistas académicas son naturalmente el principal medio de difusión de resultados. Estas suelen ser editadas en universidades y centros de investigación colombianos. Por otro lado, se observa que las universidades privadas superan a las públicas como gestoras y promotoras de investigaciones y publicaciones en formato de libro, así como en lo que respecta a tesis e informes de investigación. Esta tendencia se debe a que algunas de estas universidades, especialmente aquellas vinculadas a la Iglesia católica, como la Universidad Javeriana o la Universidad Santo Tomás, han otorgado gran importancia al estudio del tema. En otras palabras, se puede decir que las instituciones religiosas son las principales promotoras de contar su propia historia.

Figura 4. Editores



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

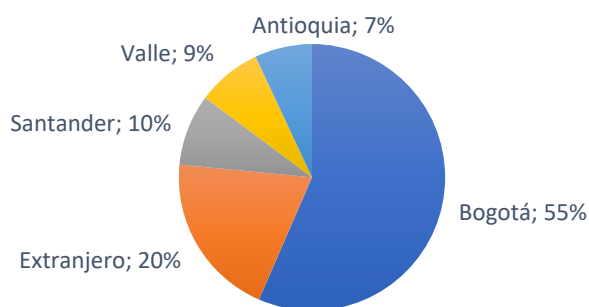
Lugar de publicación

El 55 % de la bibliografía ha sido publicada en Bogotá (figura 5) debido a que en esta ciudad se

encuentran numerosas universidades y centros de investigación que concentran una gran parte de los medios de información, archivos y otros materiales investigativos.

Otras regiones del país como Santander, el Valle del Cauca, Antioquia, Chocó, Nariño y Bolívar, en conjunto, representan el 25 % de las publicaciones estudiadas. Además, el 20 % de las publicaciones se han realizado en países como España, Francia, Inglaterra y Estados Unidos, generalmente llevadas a cabo por colombianos o extranjeros interesados en el tema de la paz en Colombia.

Figura 5. Lugar de publicación



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

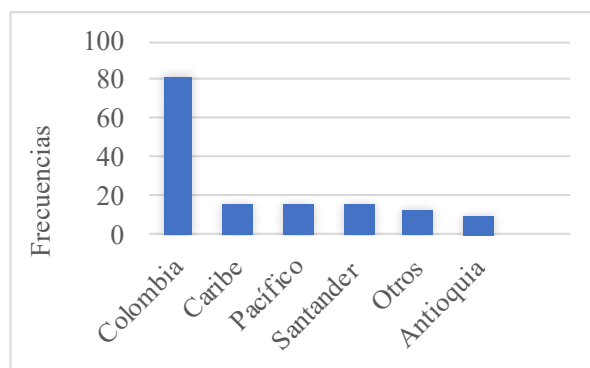
Zonas estudiadas

Según las estadísticas de la figura 6, la mayoría de las investigaciones han examinado las dinámicas que ha tenido la religión en el conflicto armado de forma general, es decir, se ha estudiado el tema a nivel “nacional” en general. Por otro lado, se observa una relativa escasez de estudios regionales y locales, lo cual es indispensable si queremos comprender las dinámicas propias de las comunidades de fe de manera directa, para luego poder compararlas e interrelacionarlas entre sí. Esto, obviamente, requiere recursos para la investigación, los cuales no suelen abundar en las regiones.

Por otra parte, es relevante destacar que del 35 % de los estudios de caso realizados, la mitad han sido llevados a cabo por investigadores de la Universidad Javeriana. Esto refuerza lo mencionado anteriormente sobre el interés que esta institución ha mostrado hacia el tema.

Es evidente, entonces, que gran parte de las publicaciones realizadas son generalizaciones basadas en datos parciales, que, sin embargo, aún no cuentan con una gran cantidad de información depurada surgida de estudios detallados e investigaciones de caso. Otra dificultad para investigar los casos locales y regionales es el relativamente difícil acceso a los lugares y a las personas que han participado en el conflicto armado.

Figura 6. Lugar estudiado



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

Épocas estudiadas

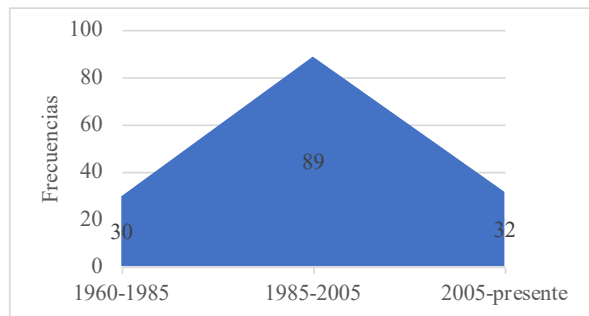
De acuerdo con la figura 7, la época más estudiada abarca desde 1985 hasta 2005, marcada por grandes genocidios, asesinatos selectivos, muertes y desplazamientos; en resumen, una de las épocas más violentas de la historia de Colombia. También es un periodo en el que las acciones de resistencia ante el conflicto armado y a favor de la paz, muchas de ellas lideradas por la Iglesia católica, se multiplicaron. Estas acciones incluyeron diálogos de mediación, la organización de bases sociales para la resistencia y la denuncia de violaciones a los derechos humanos, entre otras iniciativas (Ramírez-Bonilla, 2015, pp. 11-12).

A continuación, se encuentra el periodo que va desde 2005 hasta el presente, caracterizado por acontecimientos notables. Durante estos años se llevaron a cabo las negociaciones de paz entre el gobierno de Álvaro Uribe y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en las cuales la Iglesia católica participó como mediadora. Más adelante, durante el gobierno del presidente Santos, se llevó a cabo

el proceso de paz en Colombia con las FARC, destacando el plebiscito de 2016 en el cual ganó el no. Este evento ha sido objeto de investigación debido a la influencia de las iglesias en los resultados.

Por último, está el periodo de 1960 a 1985, el cual ha sido de interés debido a la presencia de miembros de organizaciones religiosas que fueron agentes del conflicto, especialmente participando en las guerrillas de izquierda.

Figura 7. Épocas estudiadas



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

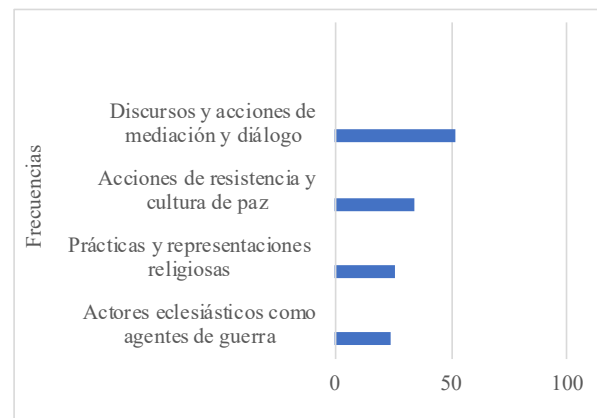
Análisis interno

Como se ha planteado en un artículo anterior (Plata-Quezada y Vega-Rincón, 2015), las investigaciones sobre la relación entre religión y violencia en Colombia se dividen en dos posturas. Por un lado, encontramos trabajos que describen a las organizaciones religiosas, especialmente la Iglesia católica, como aliadas del poder y promotoras de prácticas y actitudes violentas e intolerantes. Estas investigaciones se han centrado principalmente en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, surgen nuevas interpretaciones, realizadas durante el periodo que va de 1960 hasta la actualidad, que evidencian cómo las iglesias cristianas, tanto católicas como protestantes, han adoptado, especialmente a partir de los años ochenta, actitudes de defensa de la sociedad civil frente a los violentos y una búsqueda de diálogo con los actores armados. La Iglesia católica sigue siendo la principal protagonista de este segundo enfoque, aunque poco a poco han comenzado a aparecer publicaciones sobre otras iglesias cristianas, que hasta hace poco

se consideraban totalmente apáticas frente a estas cuestiones (Lozano, 2008).

En cuanto a la producción bibliográfica sobre la relación entre iglesias cristianas y el conflicto armado colombiano en el periodo de 1960 hasta la actualidad, se identifican cuatro temas predominantes. El primero aborda los discursos y acciones por la paz; el segundo se centra en investigaciones que analizan acciones de resistencia pacífica ante la guerra; el tercero se interesa en las prácticas y representaciones religiosas utilizadas para mitigar el dolor y generar resiliencia; y finalmente, un cuarto enfoque examina el papel de actores eclesiales como agentes del conflicto, ya sea buscando justicia social a través de la participación en guerrillas, o promoviendo el paramilitarismo en menor medida.

Figura 8. Temas estudiados



Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos bibliográficas.

Discursos y acciones de mediación por la paz

Este es el tema que ha captado mayor atención por parte de los investigadores, dada su visibilidad y facilidad de rastreo a través de fuentes como la prensa y los medios de comunicación. Se divide en dos subtemas: primero, las acciones de mediación con los grupos armados, y segundo, los discursos emitidos por sectores religiosos durante el plebiscito por la paz de 2016.

Mediación con los grupos armados

Cuando se trata de acciones por la paz, los discursos y actos en ese sentido emitidos por la Conferencia

Episcopal de Colombia, los obispos individualmente, las comunidades religiosas y el clero secular son los primeros que los investigadores pueden encontrar. Existe una historia de más de 35 años de pronunciamientos y acciones organizadas por parte de la Iglesia católica en busca de la resolución del conflicto armado contemporáneo, lo que ha llevado a que la mayor parte de la bibliografía se concentre en este aspecto y en el actor institucional eclesiástico.

A partir de mediados de la década de 1980, durante la guerra contra el narcotráfico que afectó gravemente a las ciudades, el episcopado colombiano consideró necesario cambiar su actitud relativamente indiferente frente al conflicto armado colombiano y adoptar una postura más comprometida con la búsqueda de una solución negociada. Durante el fallido proceso de paz de Belisario Betancur con las FARC, varios agentes de la iglesia participaron como mediadores. Este proceso fue estudiado por Ricardo Arias (1993) en un artículo en el cual señala que hubo divisiones en la jerarquía: algunos apoyaron el diálogo, mientras que otros desconfiaron de las guerrillas.

En la década de 1990, con el crecimiento del paramilitarismo, los asesinatos de miembros de la izquierda y el fortalecimiento de las FARC, el problema de la paz se convirtió en una prioridad para los obispos. El jesuita Alberto Parra (1996), desde una perspectiva teológica, expuso el trabajo de los líderes religiosos, sacerdotes y pastores, involucrados en los diálogos con los grupos armados, señalando las problemáticas y divisiones enfrentadas dentro y fuera de la Iglesia.

Las acciones de los obispos en búsqueda de diálogos con los grupos armados, especialmente con las guerrillas, no fueron bien vistas por los gobiernos de César Gaviria y Ernesto Samper, quienes declararon la guerra total a las FARC y al ELN. Algunos obispos fueron acusados de ser “estafetas de la guerrilla” por el Fiscal Gustavo de Greiff, lo que atrajo la atención de politólogos como María Teresa Cifuentes, quienes destacaron la labor de mediación y diálogo emprendida por ciertos obispos y su creciente defensa de los derechos humanos.

Los primeros análisis de larga duración sobre la actitud del episcopado frente al conflicto armado fueron escritos por los historiadores Fernán González y Helwar Figueroa, así como por la politóloga María Teresa Cifuentes.

González (2005) presenta un extenso artículo en el que realiza un recorrido histórico desde el siglo XIX para comprender las claves del cambio de actitud del episcopado. Identifica este cambio en el agudizamiento del problema de la violencia, que se extendió de zonas lejanas a las ciudades, en la caída del socialismo real, que disminuyó el temor al comunismo, y en el alejamiento de figuras hostiles a la paz, como el cardenal Alfonso López Trujillo. Además, señala las dificultades que enfrentaba esta labor, aunque destaca que esto no significaba el abandono de los discursos tradicionales sobre la familia y la sociedad.

Por otro lado, Figueroa y Cifuentes (2004), en un capítulo publicado en una *Historia general del cristianismo en Colombia*, también realizan un recorrido histórico por la relación entre la Iglesia católica, el conflicto y la paz en el siglo XX. Señalan que, después de años de ser agentes azuzadores y luego indiferentes, los obispos y clérigos comenzaron a cambiar su actitud, no durante los diálogos de paz de Betancur, sino antes, durante la presidencia de Turbay Ayala (1978-1982). Sin embargo, esta comisión no tuvo mayor trascendencia debido a la falta de interés por parte del gobierno y los militares, lo que llevó a la renuncia de algunos miembros.

En contraste con las investigaciones anteriores que se centraron en un panorama general, el libro documentado de Esperanza Hernández Delgado (2012) lleva a cabo un estudio de casos particulares regionales. Visibiliza los llamados “diálogos pastorales” con el ELN y las AUC, así como el acompañamiento de la Iglesia a las comunidades en diversas diócesis y municipios, con el fin de regular y transformar la realidad del conflicto a nivel local y buscar soluciones. Este texto también destaca por primera vez la labor de mediación realizada por la Iglesia menonita, que, a diferencia de la Iglesia católica, recibió menos atención mediática.

No todas las acciones de mediación y diálogo fueron iniciativa de obispos, sacerdotes o pastores. Algunas fueron llevadas a cabo de manera audaz por las propias comunidades, inspiradas desde la fe. Por ejemplo, Randy Sánchez-Suárez (2016), en su trabajo de grado en ciencia política, destaca el trabajo realizado en el sur de Santander por los campesinos asociados en la ATCC con el apoyo de la Iglesia católica, así como de iglesias pentecostales, evangélicas y adventistas. La autora resalta la valentía de la población que optó por utilizar la palabra como mecanismo de mediación, buscando desarmar al agresor.

Sin embargo, fue solo hasta 2015 que se llevó a cabo una investigación exhaustiva con una visión holística de todo el proceso. Esta investigación fue realizada por Laura Ramírez-Bonilla (2015) y publicada como libro por el IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia. En esta obra se resaltan los desarrollos y retrocesos que experimentó el episcopado colombiano en su trabajo por los diálogos de paz. La autora principalmente estudia discursos y acciones institucionales, sin enfocarse en la praxis regional y de base. Sobre los años ochenta y noventa del siglo xx, Ramírez retoma las tesis señaladas por otros autores, pero las documenta más detalladamente. Como novedad, incluye el proceso de paz adelantado por Andrés Pastrana y las FARC (1998-2002). Señala que, ante el fracaso del proceso, el episcopado se desmotivó para continuar acercándose a las guerrillas, y prefirió, en cambio, apoyar los acercamientos con los grupos paramilitares. En este proceso fue clave la mediación realizada por los obispos de Montería, Sonsón-Rionegro y Apartadó para lograr la desmovilización de las AUC, durante la primera presidencia de Álvaro Uribe Vélez. Luego, el episcopado reinició sus acercamientos con las guerrillas, especialmente con el ELN, pero entró en desacuerdo con Álvaro Uribe, quien insistía en derrotarlas militarmente.

Una de las obras más recientes sobre la mediación de las iglesias para lograr acuerdos de paz y reducir el ímpetu de la violencia fue publicada por un grupo de investigadores de la Fundación Universitaria Lumen Gentium de Cali (Flórez-Suárez *et al.*, 2020).

En este texto, de naturaleza histórico-teológica, los autores realizan un estudio sobre la participación del clero en diferentes hitos de la historia colombiana en asuntos de paz. Consideran que estas acciones no son aisladas, sino que están conectadas por una interpretación de las fuentes del cristianismo, respaldada incluso por documentos pontificios y del episcopado latinoamericano. Así, la búsqueda de la paz se presenta como una labor intrínsecamente ligada al ser del cristianismo y a su opción preferencial por los pobres y marginados.

Discursos emitidos con ocasión del plebiscito por la paz

Las ciencias sociales, especialmente la sociología y los estudios políticos, prestaron especial atención al papel desempeñado por el elemento religioso en la derrota del plebiscito por la paz en 2016, el cual buscaba legitimar ante la opinión pública el acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC. Este evento generó un pequeño *boom* de investigaciones coyunturales que impulsaron los estudios sobre la relación entre iglesias cristianas, paz y conflicto armado, un tema que hasta entonces solo interesaba a especialistas.

Autores como Laura Ramírez (2019), Daniela Plata-Rodríguez (2020), Héctor Díaz-Nagles (2020), Joan Hernández-Serret (2017) y Jesús Flórez-López (2020), en su mayoría jóvenes, han publicado investigaciones sobre la postura heterogénea que tomaron las iglesias cristianas en este contexto. Por un lado, estaban aquellas que apoyaban activamente el proceso de paz, como organizaciones protestantes históricas (Justapaz, Dipaz) y comunidades religiosas católicas (jesuitas, dominicos, claretianos, franciscanos). También algunas iglesias neopentecostales, como Casa sobre la Roca, respaldaron el plebiscito.

Por otro lado, estaban las iglesias que defendieron el no, respaldando así a Álvaro Uribe y su partido Centro Democrático. Mayoritariamente, estas iglesias eran de tipo pentecostal y neopentecostal, pero también hubo sacerdotes católicos que actuaron a título individual en esta posición. Los discursos emitidos reflejaron una gran confusión en

los puntos presentados en el plebiscito, incluida la preocupación por la llamada “ideología de género”, que suscitó una gran preocupación por la defensa de la familia tradicional y que afectó el voto. Además, la oposición manifestó preocupación por la influencia de Cuba y Venezuela como mediadores en las negociaciones con las farc, así como por la negociación misma con este grupo armado sin exigirle sometimiento y rendición, lo que se interpretó como un riesgo de caer en el “comunismo castro-chavista”.

Sin embargo, una vez que esta coyuntura perdió relevancia, el interés en el tema específico disminuyó, a la espera de que los historiadores y expertos en temas decantados realicen investigaciones más exhaustivas y de mayor alcance.

Acciones de organización social que promueven la resistencia al conflicto y una cultura de paz

Junto a los discursos por la paz y las acciones de mediación, otro aspecto que trata la bibliografía encontrada tiene que ver con la organización de las comunidades para resistir al conflicto armado y generar una “cultura de paz”. Se trata de investigaciones que abordan casos específicos, locales y regionales poco conocidos, que han ido saliendo a la luz. A pesar de la dificultad que implica adelantar este tipo de estudios, estos han ido creciendo en los últimos años.

Resistencia pacífica

En este subtema, las investigaciones se interesan por la forma en que las iglesias cristianas han motivado y generado acciones no violentas para resistir a los grupos armados. La confianza que generan los líderes religiosos de las iglesias cristianas ha sido un factor clave para organizar a la comunidad y resistir a los violentos. Estas acciones se han llevado a cabo en zonas críticas de conflicto, que también corresponden a lugares donde el Estado brilla por su ausencia. Allí, las iglesias asumen, muchas veces, las funciones que le corresponden al Estado y tratan de generar *orden* en medio de la desesperanza y la adversidad.

Se trata de estudios de caso realizados en regiones específicas, destacándose, en primer lugar, el

Magdalena Medio y los Santanderes (Angarita Sarmiento, 2007; Plata y Cáceres, 2015; Beltrán y Cuervo, 2016; Garzón, 2014; Plata, 2018; Plata y Figueroa, 2017; Rodríguez-Cuadros, 2019; Freitas, 2020). En segundo lugar, está la costa del Pacífico (Monsalve, 2017; Rodríguez-Cuadros, 2019; Moreno *et al.*, 2019). En tercer lugar, se encuentra Arauca y los Llanos Orientales (Medina Gallego, 2018). En cuarto lugar, está el Urabá Antioqueño (Ríos-Molina, 2002) y el Oriente Antioqueño (Villa, 2016). Y, en quinto lugar, están los Montes de María (CNMH, 2018; Roa-Almeida, 2014). Buena parte de estas investigaciones son trabajos de grado y permanecen inéditas.

Entre las publicaciones podemos citar a William Plata y Helwar Figueroa, quienes buscan entender cómo la comunidad afectada por la violencia, tanto de las guerrillas como de los paramilitares, hace uso de prácticas y actitudes de resistencia pacífica lideradas por la Iglesia católica en Barrancabermeja con el fin de emprender la búsqueda de paz, la reconciliación y la justicia social (Plata y Figueroa, 2017).

En la misma línea, Carlos Angarita resume el trabajo pastoral emprendido por la Compañía de Jesús, principalmente con el programa que lideró el Servicio de Jesuitas a Refugiados en el Magdalena Medio, quienes se interesaron en atender las necesidades de emergencia de la población desplazada y desterrada, brindando orientación y acompañamiento psicosocial, espiritual y familiar a las víctimas del conflicto armado y luchando por la defensa de los derechos humanos de estas comunidades (Angarita-Sarmiento, 2007).

Asimismo, Jennifer Katherine Monsalve hace una nueva lectura sobre la función que está desempeñando la mujer en la Iglesia católica en zonas de violencia, y estudia a la hermana Yolanda Cerón, quien ocupó el cargo de directora de la pastoral social de la Diócesis de Tumaco. Ella expuso una teología feminista y tuvo una voz y una participación activa en la defensa de los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas del departamento de Nariño que estaban siendo afectadas económicamente y socialmente por el conflicto armado (Monsalve, 2017).

Igualmente, el Cinep presenta la investigación titulada “Iglesias locales y construcción de paz” de José Darío Rodríguez, que estudia el papel que desempeñaron los obispos, los religiosos, las religiosas y los agentes de pastoral social en las Diócesis de Barrancabermeja, Quibdó, San Vicente del Caguán y Tumaco. Según el autor, en estas zonas periféricas y afectadas por el conflicto armado, la Iglesia local reemplazó la figura del Estado, que se encontraba ausente. Por lo tanto, desde su pastoral social, las iglesias diocesanas locales lideraron acciones de resistencia pacífica, lucharon por la educación y la protección de los derechos humanos de estas comunidades (Rodríguez-Cuadros, 2019).

De nuevo, William Elvis Plata, desde la memoria histórica, aborda cómo una comunidad del sur del departamento de Bolívar, liderada por Salvador Alcántara, un pastor evangélico, hizo uso de la resistencia pacífica para evitar el desplazamiento de más de 250 familias por parte de un presunto paramilitar y consiguió luego la titulación de sus tierras (Plata, 2018).

Además, Álvaro Moreno, Christian Sánchez, Dulfary Calderón y María Constanza Ballesteros estudian el sometimiento que vivió la comunidad de los Hermanos Menonitas en el Chocó por parte de los grupos paramilitares, las Águilas Negras y los Rastrojos entre 2008-2010. Esta iglesia menonita, a pesar de estar sufriendo el flagelo de la guerra, trabajó en conjunto con la ONG Justapaz para luchar y defender los derechos económicos, sociales y educativos de las víctimas (Moreno *et al.*, 2019).

Otros casos de resistencia pacífica son abordados por el Centro Nacional de Memoria Histórica, que relata las acciones de paz emprendidas por miembros de la Iglesia católica y evangélica en los Montes de María. Ante esta situación, los líderes y lideresas religiosos trabajaron en conjunto para defender los derechos de la población civil (CNMH, 2018, pp. 6-19).

Por otra parte, Oscar Freites presenta cómo los líderes religiosos de la Iglesia católica y evangélica utilizaron el Evangelio como una acción y una narración de resistencia en la vereda de Puerto

Palmas, del municipio del Catatumbo desde 2005 hasta 2016 como un punto de apoyo para las comunidades que estaban sufriendo las atrocidades del conflicto armado y el desplazamiento forzado (Freites, 2020, pp. 30-40).

Para finalizar este ítem, Randy Sánchez estudia la resistencia pacífica que emprendió la Asociación de Trabajadores Campesinos de Carare (ATCC)² con el apoyo de las iglesias católica, protestante, adventista y evangélica. Su propósito estaba direccionado a la no violencia en todos sus aspectos, así que se organizó la comunidad para rechazar los abusos que tuvieron que enfrentar por parte del ejército, las guerrillas y los paramilitares. Entre los años de 1987-2001, esta comunidad prefirió reivindicar sus derechos y llegar a un acuerdo con los distintos actores armados antes de abandonar sus tierras.

Estas investigaciones coinciden en mostrar cómo las comunidades de fe pueden convertirse en elementos de aliciente, motivación y amparo ante situaciones límite, y ayudan a fortalecer comunidades, aglutinar esfuerzos para sobreponerse a la adversidad extrema, resistir a los violentos y aún reconstruir desde las cenizas.

Construcción de cultura de paz

Los estudios sobre este aspecto específico también son regionales. Según David Castillo y Fernán González, la Compañía de Jesús y la Conferencia Episcopal de Colombia, en los años noventa y dos mil se interesaron en orientar el trabajo pastoral por la paz a través de “marchas, encuentros, foros, seminarios, actos culturales, deportivos, religiosos y acciones educativas” (Castillo, 2015, p. 64), los cuales estuvieron financiados por entidades del Estado y ONG dirigidas por la Iglesia católica, que han apoyado y fortalecido a las comunidades afectadas en las zonas de conflicto. Los estudios aún son pocos, pero están en incremento.

Uno de los casos que ha recibido atención es el Magdalena Medio, una región históricamente golpeada por el conflicto armado y donde su capital,

² Sobre la ATCC hay varias investigaciones, pero pocas resaltan el cariz religioso que el proceso tuvo en su nacimiento y estructuración.

Barrancabermeja, se ha destacado por su capacidad de resistencia frente a los armados. En este contexto social y de guerra, la Iglesia católica ha jugado un papel protagónico al orientar procesos organizativos y pedagógicos, en los cuales se denunciaron las acciones violentas de los grupos armados, se sensibilizó y se creó conciencia en la población con el fin de promover una cultura de paz y convivencia. Todo bajo el liderazgo de obispos como Juan Francisco Sarasti y Jaime Prieto Amaya, y un grupo de sacerdotes y laicos con alta capacidad de liderazgo. En rescatar la memoria de tales procesos han trabajado William Plata (Plata y Figueroa, 2017) y Jaime Barba Rincón (Rincón, 2012).

Una región relativamente explorada es la diócesis de Socorro y San Gil, en Santander. William Plata (2021), Marietta Bucheli (2001), Miguel Fajardo y Carlos Carvajal (2003) y Esperanza Hernández-Delgado (2012) han estudiado las acciones de paz que emprendieron el obispo Jorge Leonardo Gómez y los sacerdotes Ramón González, Joaquín Mayorga y Samuel González en compañía de los religiosos y las religiosas en la Diócesis de Socorro y San Gil desde los años 1980 hasta principios del 2000. Estas acciones de paz fueron emprendidas a través de la formación y capacitación que estos le brindaron a la población civil, que tenían como propósito generar un cambio social que disminuyera la pobreza, la violencia y favoreciera a las clases más excluidas que no tenían ningún apoyo del Estado. En este caso, los líderes religiosos crearon un proyecto cooperativo que impulsó un desarrollo sostenible e integral en las provincias de Vélez, Guanentá y Comunera, generando procesos de empoderamiento popular, como fue el caso de la Asamblea Constituyente de Mogotes, Santander (1997-2001), que los llevó a ganar el primer Premio Nacional por la Paz en 1999.

Andrea Roa y Esperanza Hernández analizan el papel que ha tenido el programa “Iglesias Santuarios de Paz”, promovido por la iglesia menonita y su ONG Justapaz con comunidades evangélicas, católicas, protestantes y pentecostales. Se estudian los casos de iglesias establecidas en Tierralta (Córdoba), Zambrano (Bolívar), Sincelejo (Sucre) y El Garzal

(Bolívar). Las autoras señalan que el propósito de este programa ha sido fortalecer y sensibilizar a estas comunidades que han pasado por las inclemencias de la guerra, utilizando el templo como un espacio de aprendizaje por medio de los estudios bíblicos fundamentados en la práctica de la no violencia. Además, esta evangelización de paz promueve una cultura del valor por la vida, la dignidad del ser humano y el respeto hacia el otro, que se expresan en acciones concretas cotidianas.

Finalmente, el movimiento feminista Católicas por el Derecho a Decidir (2021) presentó un informe a la Comisión de la Verdad, en el que visibilizan el papel que han desempeñado las mujeres religiosas y laicas ante diferentes escenarios del conflicto armado. Se trata de un informe desigual en calidad y falta de contextos, pero que constituye un insumo importante como punto de partida para la realización de investigaciones detenidas sobre la importante función de la mujer vinculada a las iglesias en la resistencia, la resiliencia y la construcción de paz.

Prácticas y representaciones religiosas en el conflicto armado

Vinculado estrechamente con lo señalado anteriormente, un grupo de investigadores ha estado atento a las representaciones y prácticas religiosas y su papel de resiliencia ante el daño y el dolor que genera la guerra, con el propósito de sanar las heridas y reconstruir el tejido social.

Las imágenes religiosas, junto con los rituales, han tenido muchos usos a lo largo de la historia del catolicismo colombiano; uno de ellos ha sido el de protección y animación de la fe. Varios autores han descubierto que, ante el conflicto armado, comunidades enteras desamparadas de cualquier ayuda humana, en los momentos críticos del conflicto, han recurrido a las imágenes y a los rituales para buscar obtener la ayuda divina y pretender rechazar a los violentos, sanar heridas, y aún protegerse de ataques. Así, Natalia Quiceno-Toro (2013) y Nubia Castañeda (2002) estudian las representaciones religiosas usadas por la comunidad de Bojayá, tras

la masacre que se llevó a cabo en el año 2002³, como elementos de reconstrucción de la comunidad y la resiliencia. Las autoras presentan los símbolos religiosos como las velas, una escultura de Jesucristo mutilado y las ruinas que quedaron del sitio, las cuales han sido significativas en las prácticas rituales y las celebraciones que se realizan cada año en compañía de la Diócesis de Quibdó y la Defensoría del Pueblo con la finalidad de rescatar la memoria de las víctimas.

Paralelamente, Joel Moya, Oscar Arango, Julio Ariza y Diego Prieto han estudiado cómo una imagen de Jesucristo fue usada como un arma de protección en repetidas ocasiones, por los campesinos de la vereda Puerto Salga en Tierralta, Córdoba durante el conflicto armado (Arango *et al.*, 2011). En este mismo sentido, Carmiña Navia (2004) y Rodolfo Ascanio-Merchán (2014) señalan en sus estudios que las víctimas se sienten identificadas con Jesús crucificado por las injusticias que han sufrido. Por consiguiente, la imagen de Jesús ha sido utilizada como un ícono de sanación por las personas más afectadas. Al amparo de esa imagen se busca restaurar el dolor y sufrimiento, y esto, les ayuda a recuperar su autoestima y dignidad humana para continuar con sus vidas.

Luego, Andrea Pinilla (2017), Manuel Beltrán y Elizabeth Montoya (2019) se interesan por los cantos, alabaos, gualíes y en general, la práctica musical religiosa de la población afrocolombiana del Chocó. Los autores indican que estas expresiones religiosas, de larga tradición, han sido utilizadas para narrar hechos violentos, asesinatos, y masacres, manteniendo la memoria colectiva a familiares, amigos y vecinos que han sido víctimas de este flagelo. A su vez, estos cánticos les permiten afrontar de manera más sencilla los hechos traumáticos con el propósito de promover un mensaje de esperanza, perdón y reconciliación.

³ La comunidad de Bojayá, Chocó, fue víctima en 2002 de una masacre perpetrada por las FARC. La guerrilla disparó cilindros de gas rellenos de dinamita a una comunidad que se refugiaba en la iglesia del pueblo. Perecieron entre 78 y 119 civiles, según diversas fuentes (CNMH, 2010).

No solo la ritualidad católica ha servido para estos propósitos terapéuticos. Andrés Ríos señala cómo en el Urabá Antioqueño las iglesias cristianas no católicas también han hecho uso de las prácticas y representaciones como un instrumento étnico-cultural que utilizan las comunidades chocoanas, cordobeses y antioqueñas para afrontar y resistir el hostigamiento de los grupos armados (Ríos-Molina, 2002, pp. 151-155). Estos casos muestran la dinámica de la fe, que se encuentra en permanente construcción, sacralizando nuevos espacios y elementos, y construyendo nuevos símbolos que se usan para las necesidades del presente, de manera que la deconstrucción misma puede ser usada para animar la fe.

La Biblia también ha servido para consolar y fortalecer los ánimos ante situaciones desesperadas. Susana Becerra (2011) estudia la experiencia de tres mujeres que sufrieron la violencia sexual y el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado. Ellas optaron por ampararse en la lectura bíblica de los libros de Jueces y Lucas como un medio de restauración física, psicológica y espiritual para poder seguir adelante con sus vidas. También se narra cómo esta práctica religiosa les permitió llegar a otras mujeres que habían pasado por el mismo sufrimiento.

Los resultados de tales acciones han interesado a los psicólogos. Sistiva (2009) y Castrillón *et al.* (2018) analizan el estado emocional de las víctimas del conflicto armado, en especial de los desplazados, quienes en un comienzo guardan emociones negativas como el odio, el miedo y la venganza, pero, gracias a las prácticas y expresiones religiosas, tales emociones negativas cambian a positivas, acogiendo el perdón y la reconciliación para reconstruir y reparar el tejido social con sus victimarios, y así se pueda establecer un proceso de paz confiable y justo.

Finalmente, José Suárez (2012) examina la “teología de la tierra” en Colombia a partir del imaginario bíblico para reinterpretar la pobreza rural y el desplazamiento forzado de los campesinos, comunidades indígenas y afrodescendientes que les ha tocado abandonar sus tierras, mientras estos

terrenos han sido utilizados para actividades ilícitas. La “teología de la tierra” ha sido empleada en la Diócesis del Pacífico con programas de protección al campesino y el medio ambiente (p. 86).

Actores eclesiásticos como agentes de guerra

Una de las temáticas que ha interesado a los historiadores, en particular, cuando analizan las dinámicas de la guerra en Colombia en los siglos XIX y mediados del XX, ha sido la participación en ella de actores eclesiásticos, tanto en la guerra de Independencia (1810-1819) como en las consiguientes guerras civiles del siglo XIX (especialmente las guerras de 1839 y de 1876-77) y luego en la Violencia de mediados del siglo XX⁴. Respecto al conflicto armado contemporáneo, este tema no les es ajeno, pero está relegado a un lugar secundario.

El interés ha residido principalmente en estudiar a eclesiásticos, especialmente a los sacerdotes católicos, como líderes de organizaciones guerrilleras que se han rebelado contra el Estado, haciendo de la guerra un mecanismo de “defensa”. El personaje más estudiado no es otro que el sacerdote católico Camilo Torres Restrepo, muy famoso en los años sesenta por su labor político-religiosa revolucionaria. Su vida ha interesado a varios autores tales como Walter Broderick (1977), Carlos Medina (2017), Darío Martínez (2011), Orlando Villanueva (1995), Antonio Echeverry y Mariana Rivera (2022), Victorino Pérez (2016), entre otros, quienes consideran a Camilo Torres como un pionero de la revolución en Colombia y de la Teología de la Liberación. Además, se señala a otros sacerdotes que, inspirados en este personaje, ingresaron a las guerrillas en nombre de la justicia, de la opción por los pobres, de la igualdad social y económica. Entre estos ejemplos están Manuel Pérez, Domingo Laín, Gabriel Gil y otros. Los estudios sobre estas figuras suelen ser poco críticos y tienden a mostrar favorabilidad hacia el accionar de estos clérigos, debido a que estaban involucrados en organizaciones que supuestamente promovían la justicia social, aunque

4 Ver el análisis realizado por Plata y Vega (2015).

fuera usando las armas. Es decir, la violencia parece justificarse en esta situación.

En el caso de los clérigos involucrados en el paramilitarismo, el tono es totalmente opuesto. Un estudio de una comisión de la Universidad de Berkeley critica a la Iglesia católica e indica que esta ha perdido credibilidad, porque varios miembros de la institución fueron cómplices de los paramilitares y narcotraficantes, y promovieron el conflicto armado. Algunos de los citados son Elías Loperas Cárdenas y Hernán Cuartas. Estos clérigos habrían estado aliados con los paramilitares, y denunciaban nacional e internacionalmente a la Teología de la Liberación. También se menciona el papel de los cardenales colombianos Alfonso López Trujillo y Darío Castrillón; el primero, un decidido perseguidor de clérigos “progresistas”, y el segundo le habría dado la bendición a un narcotraficante, razón por la cual recibió críticas, siendo además cómplice de injusticias en la arquidiócesis de Pereira. En el caso de los clérigos cómplices de narcotraficantes, se menciona a los sacerdotes Luis Ángel Gutiérrez y hasta Rafael García Herreros (hoy en proceso de beatificación), quienes habrían acogido a Pablo Escobar. También se resalta la función desempeñada por Javier Palacio en la creación del grupo paramilitar denominado “Los 12 apóstoles”. Asimismo, se menciona a otros miembros de la iglesia en la década de los noventa que se habrían quedado callados ante las matanzas y acciones violentas, recibiendo tierras que habían sido expropiadas a los campesinos, pese a que ante la opinión pública aparecían como “trabajadores de la paz” (Pacific School of Religion, 2016). El documento, sin embargo, tiene un aire tendencioso y no explica, por ejemplo, que se trató de acciones particulares, que los casos no son significativamente numerosos y que varios de los actos denunciados no están del todo claros, pues existen muchas interpretaciones⁵. Los autores prácticamente consideran en algunos casos que ser conservador —e incluso integrista— significa ser promotor de violencia.

5 Por ejemplo, el caso del cardenal Darío Castrillón y especialmente el del padre García Herreros, fundador de la obra social El Minuto de Dios.

Conclusiones

Durante las últimas dos décadas, ha habido un aumento exponencial en la producción bibliográfica desde varias disciplinas académicas que buscan entender las raíces y la evolución del conflicto armado reciente, así como los esfuerzos realizados desde varios sectores para conseguir la paz. En este contexto, el Centro Nacional de Memoria Histórica, creado en el 2009, ha desempeñado un papel importante como animador y guía.

El papel de las iglesias cristianas ha despertado un notable interés en esta abundante producción bibliográfica, específicamente por sus acciones en pro de la paz y la reconstrucción del tejido social. Este interés ha superado el enfoque tradicional que se centraba en el estudio religioso como generador de intolerancia, violencia y promoción de la guerra, especialmente en el caso del siglo XIX.

Las investigaciones destacan que la actitud de las iglesias se ha centrado especialmente en torno al diálogo y la mediación, la resistencia pacífica y la resiliencia y reconstrucción del tejido social. Aunque estas publicaciones comenzaron tímidamente en los años noventa, han experimentado un vertiginoso aumento en el último decenio. Si bien predominan los enfoques globales y generalizantes, hay menos estudios de caso particulares y regionales, y apenas comienzan a conocerse. Además, los análisis discursivos prevalecen sobre los estudios sociales de base, lo que sugiere la necesidad de profundizar en estas acciones para evitar que caigan en el olvido y crear una memoria histórica del conflicto armado que, además de mostrar la tragedia y el dolor que no debe repetirse, también resalte la capacidad del pueblo colombiano para resistir, fortalecerse y reconstruirse a partir de sus valores culturales, incluida su fe.

No obstante, es evidente el creciente interés por este tema mostrado por investigadores jóvenes y no tan jóvenes, lo cual es un indicador de que el influjo de lo religioso en lo político y en lo social sigue siendo muy grande y que no se puede entender ni resolver el conflicto armado colombiano sin considerar este factor.

La Iglesia católica ha sido destacada por su participación en los procesos de paz durante el conflicto armado colombiano, y objeto de estudio privilegiado en la investigación académica. Sin embargo, otras comunidades de fe, como las iglesias menonita, presbiteriana, evangélicas y pentecostales, están ganando gradualmente visibilidad por sus acciones que influyen en el conflicto.

Por un lado, los esfuerzos realizados por organizaciones no gubernamentales protestantes están siendo cada vez más visibles. Por otro lado, la coyuntura del plebiscito del 2016 y el debate generado por la oposición al este, promovida por ciertas iglesias pentecostales y neopentecostales, han destacado el papel de estas iglesias en el conflicto armado.

Se ha observado que existen actitudes diversas entre estas comunidades religiosas, así como diferencias entre aquellas ubicadas en grandes centros urbanos alejados de las zonas críticas del conflicto y aquellas que han experimentado directamente sus embates en regiones con poca presencia del Estado. Sin embargo, las investigaciones sobre estas acciones apenas están comenzando.

Finalmente, es importante destacar que se ha encontrado poca información sobre el papel de la mujer ante el conflicto armado desde el ámbito de la fe. A pesar de esto, es evidente la importancia que las mujeres tienen en las comunidades de fe, aunque a menudo se encuentren en un segundo plano en comparación con las funciones masculinas. Su papel se manifiesta en acciones que incluyen el acompañamiento, el apoyo y, en algunos casos, la asunción de las consecuencias y afectaciones que el conflicto armado ha traído a las comunidades. Además, las mujeres pueden generar, liderar o acompañar estrategias para su reconstrucción.

Referencias

- Angarita-Sarmiento, C. (2007). *Cuando se hacia la fiesta, todos vivíamos en Comunidad*. Universidad Javeriana.
- Arango, O., Ariza, J., Moya, J. y Prieto, D. (2011). Reconstrucción de comunidades en contextos de conflicto armado: líneas teológico-pastorales en perspectiva no violenta. *Theologica Xaveriana*, 61(172), 331-367.

- Arias, R. (1993). La jerarquía eclesiástica colombiana y el proceso de paz de Belisario Betancur (1982-1986). *Historia Crítica*, 1(8), 52-65.
- Ascanio-Merchán, R. (2014). *El crucificado-resucitado: aportes para un proceso de reconciliación socio-política en Colombia en perspectiva de las víctimas* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Barba-Rincón, J. (2012). *Barrancabermeja: la diócesis en Memoria Viva*. Diócesis de Barrancabermeja.
- Becerra, S. (2011). *El cuerpo de la mujer violada y desplazada, un lugar en donde acontece la revelación-salvación de Dios una mirada de género* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Beltrán, M. y Montoya, E. (2019). Perdón y reconciliación desde los alabos en las comunidades afros del Pacífico colombiano. *El Ágora USB*, 19(1), 19-34.
- Beltrán, W. y Cuervo, I. (2016). Pentecostalismo en contextos rurales de violencia, el caso de El Garzal, sur de Bolívar, Colombia. *Revista colombiana de Antropología*, 52(1), 139-168.
- Broderick, W. (1977). *Camilo, el cura guerrillero*. Icono.
- Buchelli, M. (2001). Desarrollo local y cooperativismo: el caso de la experiencia del Secretariado de Pastoral Social de la Diócesis de Socorro y San Gil, Departamento de Santander, Colombia. *Revista Venezolana de Economía Social*, 1(2), 1-13.
- Carmaña, N. (2004). El cuerpo de las mujeres y los hombres desplazados. Notas para una llamada teológica. *Theologica Xaveriana*, 54(149), 33-55.
- Carvajal, C. y Fajardo, M. (2003). *Mogotes. Una experiencia de soberanía popular y construcción de paz*. SEPAS.
- Castañeda, N. (2002). *La resistencia desde la espiritualidad: El caso de Bojayá*. Universidad Nacional de Colombia; Escuela de Estudios de Género, Grupo Mujer y Sociedad; Corporación Casa de la Mujer de Bogotá.
- Castillo, D. (2015). *El Programa por la paz una iniciativa de la Compañía de Jesús en Colombia 1987-2000* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Castrillón, L., Riveros, V., Knudsen, M., López, W., Correa, A. y Castañeda, J. (2018). Compresiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 84-98.
- Católicas por el Derecho a Decidir. (2021). *El papel de la Iglesia Católica en la violencia contra las mujeres durante el conflicto armado*. Comisión de la Verdad.
- Cifuentes, M. y Figueroa, H. (2004). Corrientes del catolicismo frente a la guerra y la paz en el siglo xx. En A. Bidegain (ed.), *Historia del Cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad* (pp. 373-420). Taurus.
- cnmh. (2018). *Memorias y comunidades de fe en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Díaz-Nagles, H. (2020). *El Poder Político de las Iglesias Evangélicas: análisis de discurso de los comunicados emitidos por algunas iglesias cristianas pentecostales, frente al plebiscito por la paz en Colombia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Echeverry, A. y Rivera, M. (2022). *Camilo: una espiritualidad incluyente*. Universidad del Valle.
- Flórez-López, J. (2020). Iglesia y paz en Colombia. *Argumenta Biblica Theologica*, 2(3), 51-25.
- Flórez-Suárez, L., Beltrán-Acero, C., Ospina-Arias, D. y Peña-Infante, L. (2020). *El episcopado colombiano entre la guerra y la paz*. Sello Editorial Unicatólica.
- Freites, O. (2020). *Hacerse evangelio para resistir y sostenerse en comunidad. Una aproximación teológica a la comunidad campesina de Puerto Las Palmas, Tibú, Norte de Santander* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Garzón, J. (2014). *Reflexiones sobre el proceso de secularización, el encantamiento del mundo y el lugar del derecho. Estudio de los casos de las pavas y el Garzal* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- González, F. (2005). Iglesia católica y conflicto en Colombia: De la lucha contra la modernidad a los diálogos de paz. *Revista Controversia*, 184, 10-46.
- Hernández-Delgado, E. (2012). *Intervenir antes que anochezca. Mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Hernández-Serret, J. (2017). La contribución social de las comunidades religiosas en los procesos de pacificación: el caso de Colombia y la firma de los acuerdos. *Religión, Libertad y Seguridad*, 58, 247-257.
- Lozano, F. (2008). Evangélicos y pobreza. Reflexiones a partir del estudio de la acción social de las iglesias evangélicas en Colombia. En G. Zalpa y H. Egil (eds.),

- ¿El reino de Dios es de este mundo? El papel ambiguo de las religiones en la lucha contra la pobreza El papel (pp. 253-274). Siglo del Hombre.
- Martínez, D. (2011). Camilo Torres Restrepo, cristianismo y violencia. *Theologica Xaveriana*, 61(171), 131-167.
- Medina, C. (2017). *Camilo Torres Restrepo: la sonrisa de la esperanza*. Universidad Nacional de Colombia.
- Medina-Gallego, C. (2018). *Conflicto armado colombiano, iglesia y violencia. Un estudio de caso: Monseñor Jesús Emilio Jaramillo Monsalve, misionero javeriano de Yarumal y obispo de Arauca*. Universidad Nacional de Colombia.
- Monsalve, J. (2017). *Construcción de paz local en la diócesis de Tumaco a la luz de la teología feminista: el caso de la hermana Yolanda Cerón Delgado* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Moreno, Á., Calderón, D., Ballesteros-Moreno, M. y Sánchez, C. (2019). *Diseño de una metodología para la reparación colectiva de grupo o comunidades religiosas a partir del estudio de caso de la Comunidad Berrecuy del municipio de Medio Baudó* (proyecto de investigación de Derecho). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Pacific School of Religion. (2016). *Casos de implicación de la iglesia en la violencia en Colombia. Insumo para la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad*. Pacific School of Religion.
- Parra, A. (1996). Construir la paz desde la justicia-Responsabilidad de la Iglesia. *Theologica Xaveriana*, 46(120), 357-374.
- Pérez, V. (2016). Los orígenes de la Teología de la Liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, sacerdotes para América Latina, cristianos por el socialismo y comunidades eclesiales de base. *Cuestiones Teológica*, 43(99), 73-108.
- Pinilla, A. (2017). Alabaos y conflicto armado en el Chocó. *Música y Sociedad*, 15(3), 152-169.
- Plata, W. (2018). *Resistir a la violencia y construir desde la Fe. El caso de El Garzal, en el Magdalena Medio*. Ediciones UIS.
- Plata, W. (2021). Catolicismo, cambio social, resistencia y búsqueda de paz. El caso de la diócesis de Socorro y San Gil. En J. Salcedo y J. Cortés (ed.), *Historias del hecho religioso* (pp. 10-46). Universidad Javeriana.
- Plata, W. (Ed.). (2022). *Catolicismo, cambio social y búsqueda de paz. Historia y Memoria*. Ediciones UIS.
- Plata, W. y Cáceres, S. (2015). Resistir a los violentos y tejer desde la fe: El Garzal (Colombia). *Theologica Xaveriana*, 65(180), 497-525.
- Plata, W. y Figueroa, H. (2017). Iglesia, resistencia pacífica y no violencia. La Diócesis de Barrancabermeja, Colombia (1988-2005). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 22(1), 137-168.
- Plata-Quezada, W. y Vega-Rincón, J. (2015). Religión, conflicto armado colombiano y resistencia: un análisis bibliográfico. *Anuario de Historia y de las Fronteras*, 20(2), 125-155.
- Plata-Rodríguez, D. (2020). *Representaciones de paz y posiciones frente al acuerdo de paz con las Farc-Ep y el plebiscito 2016 desde los actores religiosos en la web 2.0*. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].
- Plata-Rodríguez, D. y Plata-Quezada, W. (2022). Las iglesias cristianas y sus representaciones de paz en Colombia. Del dualismo y la instrumentalización política al compromiso social. *Estudios Políticos*, 65, 210-239.
- Quiceno-Toro, N. (2013). Religiosidad y política: Bojayá una década después. Viñetas etnográficas de una conmemoración. *Revista Estudios del Pacífico Colombiano*, 1(1), 83-96.
- Ramírez-Bonilla, L. (2015). *Entre altares y mesas de diálogo. El episcopado colombiano en acercamientos de paz con grupos armados ilegales (1994-2006)*. Penguin Random House.
- Ramírez-Bonilla, L. (2019). De viejos a nuevos fundamentalismos. Entre la búsqueda de paz y el pluralismo religioso en Colombia. En P. Capdevielle y R. Blacarte (eds.), *Política, religión y violencia ¿el retorno de los fundamentalismos?* (pp. 147-175). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez-Trillos, O. y Plata-Quezada, W. (2020). *Theologica Xaveriana* y la construcción de una teología colombiana. El concepto “evangelización”. *Theologica Xaveriana*, 70, 1-23.
- Ríos-Molina, A. (2002). *Identidad y religión en la colonización del Urabá Antioqueño*. El Espectador; ASCUN; Embajada de Francia.
- Roa-Almeida, A. (2014). *Las iglesias santuarios de paz como alternativa de construcción de paz en escenarios locales* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.

- Rodríguez-Cuadros, J. (2020). *Iglesias locales y construcción de paz. Los casos de Barrancabermeja, Quibdó, San Vicente del Caguán y Tumaco*. Cinep.
- Rodríguez-Cuadros, J. (2019). *Iglesia católica y violencia armada en Colombia. Dinámicas y transformaciones (1990-2016)* (tesis de doctorado). [Tesis de Doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales]. Paris, Francia.
- Sánchez-Suárez, R. (2016). *El espíritu de la resistencia: religión y construcción de paz en la asociación de trabajadores campesinos del Carare (atcc)* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Sistiva, D. (2009). *Trauma, religión y cultura: los diversos roles de la religión en el afrontamiento de la violencia organizada en Colombia* [Tesis de doctorado, Université Victor Segalen Bordeaux 2].
- Suárez, J. (2012). *La tierra, don de Dios: elementos para una pastoral de tierra en clave de teología de la acción* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
- Villa, J. (2016). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la no violencia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 43. <http://journals.openedition.org/polis/11553>
- Villanueva, O. (1995). *Camilo: Acción y utopía*. Códice.

La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza

English language teacher professional identity: the sense of teaching practice

A identidade profissional do professor de inglês: ao sentido das práticas de ensino

Tania Paola Tinoco-Villanueva* 



Para citar este artículo

Tinoco-Villanueva, T. P. (2024). La identidad profesional del maestro de inglés: el sentido de las prácticas de enseñanza. *Folios*, (60), 97-112. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18458>

* El artículo forma parte de la propuesta investigativa doctoral titulada "La identidad profesional del maestro de inglés: una construcción de sentido desde su práctica pedagógica en una institución educativa pública de Colombia" (Universidad del Quindío).

** Magíster en Didáctica del Inglés, Universidad de Caldas. Estudiante de doctorado, Universidad del Quindío.

Correo electrónico: taniap.tinocov@uqvirtual.edu.co

Artículo recibido
17 • 01 • 2023

Artículo aprobado
20 • 07 • 2023

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene por objetivo visibilizar la necesidad de indagar alrededor de la identidad profesional del maestro de inglés en ejercicio para comprender la naturaleza sobre la formación bilingüe al igual que la racionalidad de las prácticas de este actor educativo desde el marco de la política lingüística en Colombia. Para ello, se analiza, en primer lugar, los discursos ideológicos que han orientado el Programa Nacional de Bilingüismo y su impacto en los programas de desarrollo profesional docente. En segundo lugar, se presentan algunos conceptos y tendencias en la literatura acerca de la identidad profesional del maestro de inglés que conducen a explorar nuevos campos investigativos en esta materia. Las conclusiones sugieren reconocer la historicidad, la trayectoria, los valores y creencias del maestro como elementos que responden a la construcción de sentido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, y que podrían contribuir al diseño de programas de formación docente.

Palabras clave

identidad profesional; maestros de inglés en ejercicio; Programa Nacional de Bilingüismo; desarrollo profesional docente; construcción de sentido

Abstract

This reflection article aims to spotlight the need to investigate the professional identity of the in-service English teacher to understand the nature of bilingual training as well as the rationality of the teaching practices framed within the language policy in Colombia. To this end, first, ideological discourses connected to the National Bilingualism Program and its impact on professional teacher development programs will be analysed. Secondly, some concepts and trends in the literature about the English teacher professional identity will be presented to explore new research fields in this matter. The conclusions suggest recognizing a teacher's historicity, trajectory, values, and beliefs as elements that respond to the sense-making of the English teaching and learning process, which could contribute to the design of teacher training programmes.

Keywords

professional identity; in-service English teacher; National Program of Bilingualism; teacher professional development; sense making

Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é tornar visível a necessidade de indagar sobre a identidade profissional do professor de inglês em serviço para compreender a natureza da formação bilingue e a racionalidade das práticas desse ator educacional a partir do quadro da política linguística na Colômbia. Para isso, primeiramente analisam-se os discursos ideológicos que têm norteado o Programa Nacional de Bilinguismo e seu impacto nos programas de desenvolvimento profissional docente. Em segundo lugar, apresentam-se alguns conceitos e tendências na literatura sobre a identidade profissional do professor de inglês que exploram novos campos de pesquisa nesta matéria. As conclusões sugerem reconhecer a historicidade, a trajetória, os valores e as crenças do professor como elementos que respondem à construção de sentido sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês, o que pode contribuir para o desenho de programas de formação de professores.

Palavras-chave

identidade profissional; professores de inglês em serviço; Programa Nacional de Bilinguismo; desenvolvimento profissional docente; construção de sentido

Introducción

Desde finales del siglo xx, las prácticas escolares han sido ampliamente marcadas por las demandas del fenómeno de la globalización y, en consecuencia, por las reformas educativas que surgen a partir de esta dinámica. Emergen, entonces, unas necesidades sociales, políticas y económicas que determinan el qué y cómo enseñar para alcanzar aprendizajes en *términos de calidad*. Este es un concepto acuñado en las políticas neoliberales que instala cambios no solo en los modos y tiempos de interactuar en la escuela, sino también en la construcción de una nueva imagen del maestro, cuyo desempeño profesional se convierte en el eje central para lograr el mejoramiento en los procesos educativos (Tello, 2016), y, por tanto, resultados satisfactorios en los aprendizajes de los educandos (Zambrano, 2019).

En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera para responder a las demandas del mundo globalizado y establecer criterios de calidad en el contexto educativo a través del Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa ha trazado tres líneas estratégicas, cuyas acciones se enmarcan en la creación y distribución de materiales y recursos didácticos, la evaluación de aprendizajes mediante pruebas estandarizadas y la formación docente para contribuir al desarrollo social, económico y, consecuentemente, a la capacidad competitiva del país (MEN, 2018).

A la luz de estas afirmaciones, este artículo presenta una reflexión sobre los discursos e ideologías que han convertido la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una línea estratégica de calidad educativa en Colombia y, por ende, en una visión tecnicista que ha caracterizado los programas de desarrollo profesional del maestro de inglés en ejercicio. En este sentido, este documento propone que los discursos que han enmarcado las prácticas profesionales de los maestros de inglés se fundamentan en la naturaleza de un discurso institucionalizado en competencias e instrumentalista del aprendizaje de este idioma, cuya posibilidad transformadora depende de la indagación y la reflexión en torno a

las creencias o a la cognición del maestro sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta materia; en otras palabras, su identidad profesional.

Para desarrollar este argumento, en primer lugar, discutiré algunos referentes sobre la adopción de la política de bilingüismo español-inglés en Colombia y los discursos que han repercutido en la orientación ideológica de la enseñanza del inglés. En segundo lugar, analizaré la relación de dichos discursos con el diseño de programas de desarrollo profesional dirigidos a docentes de inglés en ejercicio, los cuales se fundamentan en acciones de entrenamiento para garantizar la apropiación de recursos educativos, habilidades lingüísticas y metodológicas en el idioma. Posteriormente, presentaré algunos conceptos y revisión de la literatura sobre la identidad profesional del maestro para explicar por qué el abordaje de este constructo constituiría una orientación para comprender las percepciones sobre formación bilingüe, al igual que las experiencias y tensiones que el maestro de inglés experimenta dentro de las dinámicas políticas y normativas del contexto escolar. De esta manera, este análisis podría contribuir a una construcción de sentido alrededor de prácticas profesionales que apuesten a nuevas maneras de formación o desarrollo profesional docente.

Programa Nacional de Bilingüismo: español-inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es una línea estratégica de calidad educativa con gran fuerza en diferentes latitudes del mundo; su integración en los currículos representa una visión política que imprime en el aprendizaje de este idioma una ruta de acceso a mejores oportunidades laborales, a una economía global (Miranda y Valencia, 2019) y al uso de una lengua de prestigio, cuya suficiencia permite una comunicación universal (Cenoz y Gorter, 2020). Tal visión ha sido adoptada por países latinoamericanos como Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Costa Rica, México y Panamá, los cuales han promovido iniciativas como: el Programa Inglés Abre Puertas (Chile); el Proyecto de Fortalecimiento

de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Ecuador); Inglés, Puertas al Mundo (Perú); Ceibal (Uruguay); Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera-EILE (Costa Rica); el Programa Nacional de Inglés-PRONI (México), y Panamá Bilingüe (Panamá). Todos estos programas se caracterizan por inversiones significativas en términos de capacitación docente, materiales educativos (diseño de estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras, propuestas curriculares y textos escolares) y programas de voluntarios en inglés en el caso de Chile, para establecer estrategias que los conduzcan al ideal de competitividad económica mediante el mejoramiento del aprendizaje de dicho idioma en sus habitantes.¹

Alineado con estas tendencias latinoamericanas, el Gobierno colombiano incorpora el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en el 2004, denominado “Colombia 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad”. Posteriormente, fue nombrado “Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025”, y pocos meses después se designó como “Colombia Bilingüe 2014-2018” (Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016). Así, Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), introduce una política lingüística pública imponiendo el bilingüismo inglés-español en todo el sistema educativo colombiano (González y Llurda, 2016). De la misma manera, promueve prácticas hegemónicas alrededor del aprendizaje del inglés como vehículo para lograr beneficios y éxito laboral (Usma, 2009), reflejando ideologías coloniales mediante alianzas internacionales con el Consejo Británico. Estas determinaciones convergen en la estructuración de estándares de competencias que orientan a los maestros de inglés como lengua extranjera a desarrollar habilidades comunicativas en sus estudiantes con el propósito de lograr una sociedad más competitiva y un país más desarrollado (MEN, 2006).

1 Véase el informe sobre “El aprendizaje del inglés en América Latina” organizado por Kathryn Cronquist y Ariel Fiszbein (2017). En él, los autores evalúan las políticas educativas para el aprendizaje de este idioma en diez países y plantean recomendaciones de acuerdo con las dificultades identificadas.

De acuerdo con este objetivo, el MEN emprende una serie de acciones entre las que se destacan los programas de desarrollo profesional o capacitación docente enfocados, en primer lugar, en modelos de certificación a través de exámenes internacionales como el Teaching Knowledge Test (TKT) y el In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT) (González, 2009), los cuales abogan por una cualificación de habilidades exitosas en la enseñanza del inglés. En segundo lugar, estos programas proponen talleres para promover el uso y la apropiación de materiales tales como el currículo sugerido y textos escolares (MEN, 2018). Asimismo, dichas capacitaciones acuden a estrategias de inmersión en inglés (Sierra, 2016) o a la contratación de hablantes nativos de este idioma para acompañar los procesos de enseñanza en algunos colegios públicos del país (Gal, 2018; Gonzáles y Llurda, 2016) y contribuir, según el MEN (2018), con la actualización de prácticas pedagógicas. Estas estrategias han instado a las secretarías de educación regionales a introducir sus propias líneas de acción (Correa *et al.*, 2014). En Neiva, por ejemplo, la coordinación de bilingüismo municipal ha liderado alianzas culturales con el Banco de la República, la prensa local, la universidad pública y recientemente ha promovido asistencias técnicas a las instituciones educativas oficiales, con el fin de diseñar planes de mejoramiento que propendan por resultados satisfactorios en el inglés a través de las pruebas estandarizadas nacionales Saber 11.²

No obstante, casi 20 años después del lanzamiento del PNB, la formación de competencias en bilingüismo ha mostrado algunos avances, pero también se evidencia que la meta de lograr una Colombia bilingüe está aún lejana. Según el Plan Sectorial de Educación 2018-2022, los logros de esta política lingüística se manifiestan, en primer lugar, en los esquemas de desarrollo profesional

2 La prueba Saber 11 es un indicador nacional de la calidad educativa en Colombia y establece las competencias básicas que los estudiantes deben asegurar en los niveles escolares de básica hasta la secundaria y media. Por lo tanto, sus resultados se convierten en referentes para la construcción de planes de mejoramiento o políticas educativas de orden nacional, regional o institucional. Ver sus lineamientos en: www.icfes.gov.co

continuo, los cuales han beneficiado cerca de ocho mil docentes y directivos docentes en sus prácticas pedagógicas; en segundo lugar, en los recursos educativos tales como textos escolares para la enseñanza del inglés entregados a estudiantes de grado 6.º a 11.º en instituciones educativas públicas focalizadas, plataformas virtuales y aplicaciones digitales; y, en tercer lugar, en las acciones que incentivan intercambios y prácticas interculturales, así como las alianzas y el acompañamiento técnico a las secretarías de educación para la promoción de este idioma (MEN, 2022). Sin embargo, al mismo tiempo, estos avances contrastan con los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas que demuestran la suficiencia del idioma (González, 2023), en las horas reducidas para la instrucción del inglés en las aulas de clase, la carencia de maestros formados para la enseñanza del inglés en la educación básica primaria y el hacinamiento en las aulas de clase (Miranda y Valencia-Giraldo, 2023), las cuales reflejan condiciones poco apropiadas para la implementación de esta política y, por consiguiente, componentes administrativos desatendidos por los distintos gobiernos.

Ante este panorama, se puede señalar la evidencia de dos discursos estructurales que se encuentran en el enfoque de la política lingüística relacionada con el bilingüismo en Colombia. Por una parte, está el discurso institucionalizado en la competencia o suficiencia del inglés, el cual se evidencia a través de los resultados de unas pruebas estandarizadas. Por otro lado, esta política hace referencia a un discurso instrumentalista del aprendizaje del inglés. Ambos discursos afectan el papel del maestro y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de este idioma, como lo expondré a continuación.

En relación con las pruebas estandarizadas, Miranda y Valencia (2019) indican la tensión que producen los resultados de las pruebas Saber 11 para todos los actores involucrados en una comunidad educativa. Esta prueba establece un nivel de dominio en el inglés que demanda de los estudiantes que terminan su ciclo en educación secundaria un nivel intermedio B1, o usuario independiente según el

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) (Alonso *et al.*, 2018). De allí que estas pruebas generan, para los estudiantes, posibilidades de acceso a becas e ingreso a la educación superior pública; para los maestros, reconocimiento institucional; y para los colegios y secretarías de educación, un sentido de prestigio y responsabilidad. Miranda y Valencia (2019) describen la ansiedad que producen estos exámenes ya que inducen al docente a prácticas ritualizadas sobre afianzamiento de vocabulario, gramática y comprensión de lectura para entrenar a los estudiantes en esta materia. La enseñanza del idioma recae, entonces, en unas prácticas de naturaleza-examen (Gal, 2018) en donde se tiende a “enseñar para la prueba”; en otras palabras, en un simulacro (Ospina, s. f.) que impulsa la planeación de aula en referencia a las características que demandan dichos exámenes enmarcadas en una competencia comunicativa efectiva en términos de lectura y uso del lenguaje (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-Icfes, 2022). La prueba se convierte, entonces, en un dispositivo de control y presión para el maestro, quien debe alinear sus prácticas profesionales y sus propios valores a los indicadores que estos exámenes establecen (Cruz-Arcila, 2018).

Shohamy (2022), cuestiona el uso de estas pruebas estandarizadas en los contextos educativos, en la medida en que los resultados de estos exámenes afectan las proyecciones profesionales o académicas de los estudiantes, y poco se interesan por procesos formativos que conduzcan al mejoramiento de la suficiencia en el idioma. De igual manera, la autora también señala que la restricción monolingüe que caracteriza el diseño de estas pruebas desconoce el repertorio lingüístico de los estudiantes y, por consiguiente, el conocimiento de su lengua materna como recurso para demostrar la comprensión y producción del idioma extranjero.

A la luz de este discurso de competencia en el idioma, podría decirse que la política lingüística pública impuesta por el MEN institucionaliza una concepción de la lengua como objeto de aprendizaje; esto es, de acuerdo con Canagarajah y

Liyanage (2012), un producto o un tejido estructural sustentado en la forma y no en los procesos y prácticas comunicativas. Makoni y Pennycook (2006) precisan en un sistema gramatical el cual es gobernado por reglas que deben adquirirse para lograr el uso apropiado de un conjunto de palabras para comunicarse; en otras palabras, una perspectiva estructuralista que refleja la naturaleza de la prueba y, por ende, unas prácticas de enseñanza fundadas en el conocimiento lingüístico que contradice los principios comunicativos del idioma (Miranda y Valencia, 2019), las cuales generan implicaciones en las creencias de los maestros sobre el sentido de la enseñanza en esta materia.

En cuanto al discurso instrumentalista, la política de bilingüismo en Colombia devela una orientación como medio o herramienta para lograr unos propósitos comerciales. En este sentido, la orientación política del idioma, entendida como la disposición hacia la lengua y su función en la sociedad (Ruiz, 1984), es el recurso que involucra las nociones “desarrollo, competitividad, capital humano y economía del conocimiento” (Usma, 2009, p. 133). Estas nociones desprenden una visión del idioma, en este caso el inglés, como la ventana a las oportunidades laborales, el idioma que representa estatus y beneficios (Ayala y Álvarez, 2005, como se cita en Usma, 2009), los cuales construyen un discurso hegemónico del inglés como idioma dominante (Heller y Martin-Jones, 2001). En términos de Miranda y Valencia (2019), se trata de una ideología de la lengua reducida a una economía neoliberal que Colombia ha perpetuado como resultado de los tratados internacionales, y de las decisiones políticas prescritas desde organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ODCE), las cuales influyen en la planeación de estrategias escolares para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés.

Como podrá notar el lector, los discursos sobre competencia e instrumentalismo del idioma descritos brevemente sitúan el aprendizaje del inglés en el contexto colombiano como la puerta al bilingüismo; es decir, una ideología de lengua sustentada en un

contexto histórico centrado en la globalización y sus demandas sociales y económicas que orientan su planeación hacia lo que Makoni y Pennycook (2006) determinan como soluciones. El inglés, el idioma del acceso al conocimiento, las oportunidades laborales, los beneficios académicos y la llave de inserción a la competitividad económica. Una visión de solución que se origina desde la orientación de la lengua como problema (Ruiz, 1984), cuya racionalidad se fundamenta en combatir “la pobreza, la desigualdad social, el bajo rendimiento académico y la baja movilidad social” (p. 19) mediante la educación bilingüe con énfasis en el inglés. En este contexto, el maestro es el puente entre las metas y los contextos escolares, o “una pieza del rompecabezas... de los discursos oficiales” (Tello, 2016, p. 72).

La política lingüística y el diseño de programas de desarrollo profesional docente

Con la intención de implementar las estrategias establecidas dentro de la política lingüística para lograr el dominio del inglés, los maestros se convirtieron en piezas de engranaje fundamentales para hacer posible este objetivo en las aulas de clase. De allí que los programas de desarrollo profesional docente han sido instituidos como líneas estratégicas en diferentes contextos educativos con el fin de cualificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma. Por ejemplo, de acuerdo con el informe de Cronquist y Fiszbein (2017) acerca del panorama del aprendizaje del inglés en América Latina, países como Panamá, Perú y Brasil han ofrecido programas de formación para maestros de inglés en servicio enfocados en la promoción de habilidades lingüísticas. En efecto, estos programas fueron patrocinados por la embajada británica, los cuales incluían, además del componente lingüístico, un componente metodológico para la enseñanza del inglés.

De igual modo, el Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia ha diseñado programas de desarrollo profesional docente para maestros de inglés en servicio de instituciones educativas públicas de secundaria con el propósito de mejorar

la competencia del idioma mediante capacitaciones entorno a habilidades metodológicas y lingüísticas en el aula de clase. Por consiguiente, el MEN ha orientado diversos talleres y cursos tales como “Apropiación del material My ABC English kit”, “Socialización y apropiación English Please! Fast track”, “Curso Virtual Learn English Pathways”, “Curso Virtual MOOC Lessons and Teaching”, entre otros, los cuales tienden, por un lado, a legitimar prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma, y por el otro, a promover unas acciones de entrenamiento que “incluyen una serie de conocimientos, habilidades y técnicas seleccionadas o diseñadas por un experto(a), los cuales son demostrados o transmitidos para que los maestros los reproduzcan posteriormente en sus clases” (Bastidas, 2015, p. 258); un modo de instrucción sobre las características de la reforma y cómo debe implementarse en el aula de clase (Sierra-Piedrahita, 2016). En efecto, estos programas configuran una mirada reducida de este actor escolar que entraña, de cierta manera, una obstaculización de su actuación crítica frente a su quehacer pedagógico al desconocer las especificidades de un contexto escolar y su cultura (Galvis, 2014). Al respecto, Pineda (2018) afirma que esta tendencia de formación se estructura a partir de una concepción deficiente del maestro al fundamentar su diseño en la necesidad de aprendizaje en términos de lo que se carece, en lugar de la cognición que se posee y se ejecuta en el salón de clase. Así, la formación permanente del docente que había iniciado una apuesta en relación con la investigación-acción, con procesos reflexivos y de intentos de escritura gracias al Proyecto del Marco Colombiano para el Inglés³ desarrollado en los noventa (González, 2007), retrocede a las décadas de los sesenta y setenta buscando un sentido desde

3 El Proyecto del Marco Colombiano para el inglés (Colombian Framework for English-COFE) fue resultado de alianzas internacionales entre los gobiernos del Reino Unido y Colombia para mejorar la calidad de los maestros en formación de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Si bien en sus primeras fases involucraba un trabajo colaborativo entre diversas universidades para fortalecer los currículos a través de componentes teóricos, prácticos e investigativos, su diseño se extendió a promover acciones para capacitar a maestros de inglés de secundaria del sector oficial (Rubiano *et al.*, 2000).

la racionalidad del positivismo para contribuir a las transformaciones educativas (Imberón y Canto, 2010, como se cita en Bastidas, 2015). Dicha racionalidad retrata al maestro como un consumidor pasivo de herramientas (Cárdenas *et al.*, 2010) o un tecnicista e implementador de materiales (Usma, 2009; Correa *et al.*, 2014; Miranda, 2014; Bonilla-Carvajal y Tejada-Sánchez, 2016; Sierra, 2018).

En este orden de ideas, se podría deducir que el maestro de inglés se encuentra en un ciclo de reproducción de modelos dirigidos por un grupo de expertos; unas prescripciones generadas desde la superestructura (Imberón y Canto, 2013), mediante un discurso de profesionalidad gerencial que incorpora unos intereses políticos en relación con la calidad educativa y la competencia en el idioma, la cual se materializa a través de los resultados de pruebas estandarizadas (Sierra, 2017). Se trata, de hecho, de una instrumentalización del idioma y del maestro orientada, como sugiere Barkhuizen (2021), desde un contexto macro (política educativa, la hegemonía de la lengua, sistema socioeconómico), que refleja unos valores en un contexto micro (instituciones educativas, comunidades académicas) y que, por lo tanto, desencadenan “una noción de bilingüismo, ciudadano bilingüe y también, prácticas de enseñanza en inglés” (Méndez *et al.*, 2019, p. 73) o “conceptos de lo que el bilingüismo y la educación bilingüe deben ser” (Escobar, 2013, p. 51) en los entornos escolares.

En consecuencia, convendría centrar la atención en el maestro de inglés, en las propias concepciones que este actor ha construido sobre la naturaleza de la enseñanza del idioma dentro de este marco político educativo instrumentalista, cuya indagación conllevaría una construcción de sentido sobre los modos de pensar y de actuar del docente (Darwin y Norton, 2015). Su voz incorporaría un discurso a partir de la vivencia de dichas políticas en los contextos escolares y cómo este desarrolla sus prácticas, bajo qué ideologías, tensiones y retos. Podría hablarse, entonces, de una forma de comprensión del bilingüismo, en virtud de lo que Varghese (2011) afirma como los modos de “crear/resistir/negociar/

crear política educativa” (p. 22); en otras palabras, el conjunto de creencias que definen las funciones y el quehacer del maestro, las cuales subyacen en su identidad profesional.

La identidad profesional del maestro de inglés: concepción y tendencias en la literatura

La naturaleza instrumentalista que ha caracterizado el diseño de los programas de desarrollo profesional descritos anteriormente ha llevado al campo de la investigación en la enseñanza de idiomas a centrar su mirada en la identidad del maestro. Esto se debe, en primer lugar, de acuerdo con Kelchtermans (2009), a que la enseñanza como acto social es asumida por alguien y, por tanto, es importante conocer quién es el maestro dentro de su papel principal en el proceso educativo. En segundo lugar, porque la enseñanza de un idioma implica además de un intercambio de códigos lingüísticos, una relación del maestro con el mundo social y en esta medida una construcción y negociación identitaria (Norton, 1997) que influye en sus prácticas profesionales.

La identidad profesional del maestro puede definirse como “el conjunto de representaciones que un docente tiene de sí mismo, relacionadas con su actividad profesional” (Álvarez y Badia, 2014, p. 214). Estas representaciones, desde la perspectiva de Borg (2006), apuntan a la cognición del maestro, a las creencias, los saberes prácticos y principios pedagógicos, y las preocupaciones instruccionales que enmarcan lo que significa el yo identitario de esta profesión. Por consiguiente, dicha identidad alude al sentido de sí mismos como maestros y a su propia definición de su práctica profesional (Kelchtermans, 2018). No obstante, tales representaciones y concepciones son muy poco consideradas en los enfoques de entrenamiento o desarrollo profesional docente. En efecto, “su limitación más notoria es probablemente la falta de reconocimiento y valor de la experiencia y el conocimiento de los profesores fuera de los discursos dominantes” (González, 2007, p. 319).

Flores y Day (2006) señalan que la identidad profesional del maestro se constituye por su historicidad personal, su trayectoria en la etapa de formación inicial, sus prácticas y contexto de enseñanza. De allí que dicha identidad no es estática, sino construida y negociada a razón de las influencias de un entorno externo (político, social y cultural), interno (organizacional o institucional) y las experiencias personales del maestro (Day *et al.*, 2006). En este sentido, la exploración de la construcción identitaria del docente de inglés proporcionaría una comprensión de un modo de pensar sobre la naturaleza del idioma, de una racionalidad de unas prácticas que en términos de Beauchamp y Thomas (2009) enmarcaría el “cómo ser”, “cómo actuar” y “cómo entender” un trabajo y un lugar en la sociedad.

De acuerdo con Barkhuizen (2021), si bien han surgido unos avances investigativos que intentan identificar las autobiografías, cualidades y características del trabajo que desempeñan los maestros en diversas latitudes del mundo, todavía existe una falta de conocimiento sobre quién es el educador, sus historias, sus creencias, expectativas y posicionamiento, el cual es invisibilizado o poco explorado. En efecto, la necesidad de investigar sobre esta materia facilitaría la comprensión de las prácticas de clase que ejerce el maestro de idioma extranjero (Varghese *et al.*, 2005) y las posibles apuestas de formación que destaquen su voz reflexiva y crítica.

La revisión de literatura sobre la identidad del maestro sugiere que en las dos últimas décadas los estudios convergen en cinco temas. El primero de ellos alude a las tensiones producidas por las políticas educativas sobre la identidad del maestro. Esta tensión implica la limitación de la autonomía docente (Behin *et al.*, 2018) y las emociones de frustración que los maestros experimentan debido a la normatividad establecida (Salinas, 2017). No obstante, las investigaciones demuestran que estas tensiones conllevan a los maestros a alinearse o balancear estos requerimientos con las necesidades de su contexto (Ocampo, 2019; Méndez *et al.*, 2019; Cruz-Arcila, 2020; Torres-Rocha, 2017; Ubaque-Casallas, 2021) y, por lo tanto, a presentar

un sentido de agenciamiento para responder a los retos educativos (Richardson, 2019; Rendón, 2019; Xiaoyan, 2014; Thorne, 2015; Mieles-Barrera *et al.*, 2009). En efecto, se trata de estados de vulnerabilidad o autoridad que generan tensiones identitarias oscilantes en los educadores (Polo y Guerrero, 2013).

El segundo tema aborda la relación entre la identidad del maestro y su desarrollo profesional. Algunos estudios en esta línea señalan las inconsistencias de los enfoques de los programas de desarrollo profesional docente con las percepciones construidas o los intereses de estos actores educativos (Mora *et al.*, 2014; Güngör, 2017). De allí que autores como Guerrero y Meadows (2015) sugieren diseñar escenarios de desarrollo mediante comunidades profesionales o de práctica, los cuales podrían fortalecer los procesos de reconstrucción identitaria (Steadman *et al.*, 2018; Abednia, 2012) a través de la reflexión docente (Thu Huyen, 2012; Mosquera-Pérez y Losada-Rivas, 2022) y el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico o autoeficacia docente (Moslemi y Habibi, 2019).

El tercer tema destaca estudios que analizan el discurso del maestro de inglés en el aula de clase, el cual revela rasgos de su identidad profesional (Alijani y Barjesteh, 2018; Avalos-Rivera, 2016; Hernández, 2021; Fajardo, 2013). Este análisis discursivo demuestra que, en primer lugar, el maestro mantiene un papel dominante en sus interacciones en clase (Alijani y Barjesteh, 2018) en cierta medida, por las condiciones socioculturales de su contexto escolar (Avalos-Rivera, 2016). En segundo lugar, las interacciones indican los valores o principios pedagógicos del maestro de inglés, quien prioriza el afianzamiento de la estructura del idioma en lugar de la comunicación (Hernández, 2021; Fajardo, 2013), lo que supone unos fundamentos epistemológicos y ontológicos en el docente que subyacen en estos comportamientos merecedores de indagación.

El cuarto tema discute los factores que moldean la identidad profesional docente. Un número significativo de investigaciones relacionan diversos factores, entre los cuales se destacan aquellos que dependen del contexto y la normativa escolar

(Riquelme, 2019; Lander, 2018; Fahd *et al.*, 2020; Wang, 2020; Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña, 2021), de las prácticas y experiencias educativas (Groves, 2019; Rodríguez, 2022), de la historicidad y experiencias personales, académicas, y emocionales del maestro en relación con las comunidades en las cuales este interactúa (Ubaque y Castañeda-Peña, 2017; Ramos, 2017), autoestima (Motallebzadeh y Kazemi, 2018), del grado de reconocimiento (Scholes, 2011; Thongsongsee, 2012; Karousiou, 2013; Merino, 2015; Pinzón, 2017; Giralt, 2018) y el contexto sociopolítico y cultural en el que se encuentra inmerso (Leigh, 2019; Pineda, 2018; Carabine, 2021; León, 2021), el cual suscita sus motivaciones y metas o su agencia para enfrentar los retos educativos.

Finalmente, el quinto tema se centra en la dicotomía entre el docente nativo de inglés y el no nativo. Los estudios analizados muestran que existe un imaginario social construido acerca de la legitimidad que representa el hablante nativo como enseñante del inglés (Kiernan, 2008; Charris, 2017). Este imaginario genera un impacto en la identidad profesional del maestro de inglés no nativo, quien experimenta emociones de frustración respecto a su competencia en el idioma (Hersi, 2018; Widodo *et al.*, 2020). No obstante, dichas representaciones sociales son dinámicas puesto que dependen de las experiencias de los maestros (Calderón, 2020).

Estas cinco tendencias identificadas en la literatura alrededor de la identidad profesional del maestro proporcionan un acercamiento a las emociones, los dilemas y las influencias del contexto que afectan las prácticas profesionales del docente de inglés. El interés en esta materia refleja, como lo expresa Kayi-Aydar (2015), que “el profesor no es un individuo neutral en el contexto educativo” (p. 139), puesto que las decisiones que toma en el contexto de sus prácticas escolares evidencian su discurso o posicionamiento respecto a la enseñanza de este idioma. No obstante, los hallazgos de estos estudios revelan algunos vacíos respecto a la concepción de bilingüismo que el maestro de inglés ha construido, al igual que su manera de interpretar y responder

a los lineamientos de una política lingüística educativa, los cuales intentaré exponer en el siguiente apartado.

Hacia nuevas orientaciones de la identidad profesional del maestro de inglés

Además de los hallazgos anteriormente esbozados, existen algunos temas críticos que merecen ser atendidos dentro del campo de la identidad profesional del maestro de inglés. En primer lugar, se ha prestado relativamente poca atención a la concepción que el docente de inglés ha construido sobre el bilingüismo y cómo ha negociado sus creencias y valores acerca de este fenómeno considerando su historicidad académica y profesional para responder, como lo sugiere Varghese (2011), a las demandas globales y locales de la enseñanza de este idioma. Este hecho compromete, además de los discursos estructurales que legitiman el proceso de enseñanza, el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y las decisiones pedagógicas. Además, implica un posicionamiento del maestro que responde a las tensiones provocadas por los discursos en los que se encuentra inmerso (Holland *et al.*, 1998) y que reflejan la manera en que este docente se enfrenta o reproduce los discursos que sobre la enseñanza del inglés se legitiman desde la estructura política educativa.

En segundo lugar, si bien las tendencias investigativas anteriormente descritas corresponden con los hallazgos de Flores y Day (2006) en cuanto a la formación inicial y la cultura y práctica escolar como elementos que inciden en la reconstrucción de una identidad profesional, es necesario ahondar en el sentido que el maestro de inglés ha elaborado sobre su función y su quehacer. März y Kelchtermans (2013) definen la construcción de sentido como “un proceso (inter)activo y dinámico mediante el cual los individuos y grupos dan significado a sus prácticas desde los ambientes en que operan” (p. 15). En consecuencia, esta construcción de sentido ofrece un marco interpretativo mediante el cual los maestros orientan y actúan en su práctica educativa

(Kelchtermans, 2009), y que permitiría comprender cómo estos individuos interpretan y responden a los requerimientos políticos en torno a la enseñanza de este idioma.

En tercer lugar, indagar sobre la identidad profesional del maestro de inglés conduce a penetrar en sus discursos, puesto que sus voces y prácticas son las que reflejan la forma en que los lineamientos sobre la política de bilingüismo son interpretados e implementados en el aula de clase. Esto sugiere centrar la atención en los maestros de inglés en ejercicio, a quienes se les atribuye gran responsabilidad por el alcance de unas metas nacionales, locales e institucionales y, por ende, se convierten en el eslabón de la política educativa y la escuela. De allí que las apuestas metodológicas narrativas o etnográficas ofrecerían, por un lado, un enfoque que permite “desentrañar y comprender los complejos procesos de sentido que constituyen la enseñanza” (Kelchtermans, 2009, p. 260). Por otra parte, facilitarían un acercamiento a las creencias, experiencias y, por ende, a la identidad del maestro de idiomas para explorar quiénes son estos actores a lo largo de su trayectoria profesional y construir una narrativa situada con el fin de interpretar la racionalidad de sus decisiones de enseñanza y aprendizaje del idioma (Martin-Jones y Martin, 2017).

Lo anteriormente expuesto implica proponer espacios de observación, indagación y discusión que permitan explorar las decisiones y acciones que el maestro de inglés toma consciente o inconscientemente en su práctica pedagógica. Esto conduciría a explorar su contexto, su planificación, su práctica en el aula y su propio discurso sobre formación bilingüe para analizarlos a la luz de los discursos hegemónicos de la política educativa.

En términos generales, se trata de propiciar un escenario investigativo que contribuya a la construcción del sentido de las acciones del maestro de inglés en torno a la formación bilingüe, su autodefinición desde su propia voz; la voz de un sujeto cognoscente, con tensiones, retos, valores y expectativas interiorizados sobre la enseñanza de un idioma que se inscriben en la construcción de su

identidad y que podrían facilitar nuevas apuestas de formación docente y mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este documento argumenta que la política lingüística en Colombia, concretada en el Plan Nacional de Bilingüismo, ha sido diseñada desde unos discursos instrumentalistas y de competencias en el idioma que han afectado los programas de desarrollo profesional del maestro de inglés en ejercicio y, por lo tanto, su papel y práctica profesional. Asimismo, el artículo provee una revisión de distintas investigaciones acerca de la identidad profesional de este actor educativo para finalmente proponer un estudio en esta materia, el cual podría ofrecer una comprensión de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde las percepciones que subyacen en los maestros.

Bajo esta perspectiva, la atención a la identidad del maestro de inglés permitiría, en primera instancia, trascender la imagen tecnicista que han creado los discursos políticos sobre la educación bilingüe en Colombia de este sujeto hacia su *ethos* como persona que posee principios de enseñanza, experiencias, un mundo imaginado y emociones que interactúan entre sí para enfrentar los desafíos de su quehacer pedagógico. De hecho, tal y como lo argumentan Gray y Morton (2018), la identidad del maestro responde al carácter ético del proceso de enseñanza; es decir, en este interés particular, el por qué y el para qué enseño un idioma, lo cual, de acuerdo con Barkhuizen (2021), se trata de indagar por ¿quién es el maestro de idiomas?, ¿por qué enseña idiomas?, ¿cómo enseña?, ¿cuáles son sus objetivos de enseñanza? y ¿cómo interpreta y responde a las demandas de unas políticas educativas?

En segunda instancia, estas indagaciones, además de “reivindicar lo que el maestro de inglés tiene que decir y hacer sobre sí mismos” (Quintero-Polo *et al.*, 2022, p. 111), conllevan la necesidad de generar espacios reflexivos en donde el maestro plantee su posicionamiento crítico sobre sus prácticas de enseñanza. De allí que los programas de desarrollo

profesional resulten una plataforma para explorar, por un lado, la agencia y los modos de resistencia del maestro acerca de la apropiación de las políticas establecidas dentro del PNB (González, 2023), y, por el otro, su interpretación de una política de bilingüismo, fundamentada en la enseñanza del español-inglés dentro de un contexto educativo culturalmente diverso.

Se trataría entonces de reconocer al maestro de inglés con su trayectoria, saber disciplinario, creencias, valores y experiencia dentro de sus prácticas profesionales que conduzcan a emprender una aproximación a la comprensión del sentido de su función y a los aportes que tal sentido podría sugerir para contribuir a su propia formación, a la transformación de su quehacer pedagógico y a la construcción de micropolíticas lingüísticas que se ajusten a las necesidades de su entorno educativo.

Referencias

- Abednia, A. (2012). Teachers' Professional Identity: Contributions of a Critical efl Teacher Education Course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Alijani, A. y Barjesteh, H. (2018). The Role of efl Teacher's Talk and Identity in Iranian Classroom Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 606-612. <https://doi.org/10.17507/tpls.0806.08>
- Alonso, J., Díaz, D. y Estrada, D. (2018). Achievements of a Bilingual Policy: The Colombian Journey. En S. Chumbow (ed.), *Multilingualism and Bilingualism* (pp. 57-74). InTech. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72114>
- Álvarez, I. y Badia, A. (2014). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación* (pp. 213-232). Ediciones de la U.
- Avalos-Rivera, A. (2016). *Mexican English Teachers' Identity Negotiations: A Narrative Study* (tesis de doctorado). Universidad de Oklahoma. <https://hdl.handle.net/11244/48778>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language Teacher Education Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108874083>
- Bastidas, J. (2015). Desarrollo profesional situado en el contexto de los profesores de inglés como

- lengua extranjera. En J. Bastidas y G. Muñoz (eds.), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés* (pp. 155-183). Editorial Universitaria; Universidad de Nariño.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Behin, B., Esmaeili, F. y Asadollahi, R. (2018). An English Teacher's Professional Identity Development: The Effect of Educational Policies. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(2), 19-40. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2019.10271.1278>
- Bonilla, C. y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Calderón, D. (2020). *Of Native-speakerism and Colombian English Teachers' Life Experiences* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Canagarajah, S. y Liyanage, I. (2012). Lessons from Pre-Colonial Multilingualism. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 49-65). Routledge.
- Carabine, P. (2021). *To What Extent Does UK Government Policy Discourse Shape the Professional Identity of Teachers in England?* [Tesis de Doctorado, Universidad de Glasgow]. <http://theses.gla.ac.uk/82742/>
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). In Service English Teachers' Professional Development: Some Conceptual Considerations for Colombia. *Folios*, 31, 49-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2020). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Charris, A. (2017). *Imaginario sociales e identidad profesional de los docentes de inglés* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. (2014). El Programa nacional de bilingüismo: Un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255032609007>
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cruz, F. (2018). ELT policy interpretations and translations in rural Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 363-382. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1377903>
- Cruz, F. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 435-453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Escobar, W. (2013). Identity-forming Discourses: A Critical Discourse Analysis Policy Making Process Concerning English Language Teaching in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 45-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37861>
- Fahd, S., Othman, J. y Senom, F. (2020). Saudi efl Teachers' Identity Formation in Saudi Schools: A Case Study. *Arab World English Journal*, 11(3), 431-445. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.27>
- Fajardo, J. (2013). "What Makes a Teacher": Identity and Classroom Talk. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 22, 127-146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2159/5178
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gal, D. le. (2018). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 12, 156-190. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>
- Galvis, H. (2014). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: Relato de experiencias

- in situ. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.06>
- Giralt, M. (2018). *El rol de la indagación en la identidad profesional docente: Situación actual y retos en la formación inicial* [Tesis de doctorado, Universidad Ramón Llull]. https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/669864/Tesi_Mireya_Giralt.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- González, A. (2007). Professional Development of efl Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2722>
- González, A. (2009). On Alternative and Additional Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian efl Teachers' Professional Development. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 183-209. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2638>
- González, A. (2023). Colombian Teachers of English as Agents in the Implementation of English Language Policies in a Multilingual Country. En N. Miranda, A. de Mejía y S. Valencia (eds.), *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field* (pp. 149-164). Routledge.
- González, A. y Llurda, E. (2016). Bilingualism and Globalisation in Latin America: Fertile Ground for Native-speakerism. En F. Copland, S. Garton y S. Mann (eds.), *LETs and NESTs: Voices, Views and Vignettes* (pp. 90-109). British Council. <https://www.researchgate.net/publication/307630926>
- Gray, J. y Morton, T. (2018). *Social Interaction and English Language Teacher Identity*. Edinburgh University Press. <http://www.euppublishing.com/series/ssint>
- Groves, M. (2019). *Mapping Professional Identities of Dance Teachers across Time, Space and Practice: Towards a Model of Professional Identity Formation* (tesis de doctorado). UCL Institute of Education. <http://www.eupublishing.com/series/ssint>
- Guerrero, C. y Meadows, B. (2015). Global Professional Identity in Deterretorialized Spaces: A Case Study of a Critical Dialogue between Expert and Novice Non-native English Speaker Teachers. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44194>
- Güngör, F. (2017). The Tensions between EFL Teacher Identities and Inset in the Turkish Context. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 13-27. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55110>
- Heller, M. y Martin-Jones, H. (2001). Introduction. Symbolic Domination, Education and Linguistic Difference. En M. Heller y M. Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (pp. 1-28). Ablex Publishing.
- Hernández, J. (2021). Discourse and Identity: Features of Language Classroom Interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-19. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n37.2021.11578>
- Hersi, M. (2018). *Teachers' Professional Identity Construction: A Narrative Inquiry of Non-Native English-speaking Teachers in Saudi Arabia* (tesis de doctorado). The University of New Mexico. https://digitalrepository.unm.edu/educ_llss_etds
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Imbernon, F. y Canto, J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética*, 41, 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Guía de orientación grado 11.º. Inglés*. Autor. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/11090316/Guia_PC-Ingles-11-1.pdf/b036b985-ae0a-fa5a-0c68-79fa839abb1c?version=1.0&t=1657242928074
- Karousiou, C. (2013). *An Exploratory Study into Primary Teachers' Professional Identity at a Time of Educational Reform in Cyprus* (tesis de doctorado). Universidad de Manchester. <http://www.eupublishing.com/series/ssint>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Multiple Identities, Negotiation, and Agency Across Time and Space: A Narrative Inquiry of a Foreign Language Teacher Candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137-160. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1032076>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional Self-understanding in Practice: Narrating, Navigating and Negotiating. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*

- (pp. 229-240). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Kiernan, P. (2008). *Deconstructing Narrative Identity in English Language Teaching an Analysis of Teacher Interviews in Japanese and English* (tesis de doctorado). Universidad de Birmingham. dart Europe e- Thesis Portal.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>
- Leigh, L. (2019). "Of Course, I Have Changed!": A Narrative Inquiry of Foreign Teachers' Professional Identities in Shenzhen, China. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102905>
- Leon, M. (2021). *The Intersection of Language Ideologies and Language Teacher Identities in the Expanding Circle* (tesis de doctorado). Universidad de Arizona. <http://hdl.handle.net/10150/661267>
- Makoni, S. y Pennycook, A. (2006). Disinventing and Reconstituting Languages. En N. Homberger y C. Baker (eds.), *Bilingual Education and Bilingualism* 62 (pp. 1-41). Multilingual Matters.
- Martin-Jone, M. y Martin, D. (2017). Introduction. En M. Martin-Jones y D. Martin (eds.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (pp. 1-27). Routledge.
- März, V. y Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and Structure in Teachers' Reception of Educational Reform: A Case Study on Statistics in the Mathematics Curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- Méndez, P., Garzón, E. y Noriega-Borja, R. (2019). English Teachers' Subjectivities: Contesting and Resisting Must-be Discourses. *English Language Teaching*, 12(3), 65-76. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p65>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. un enfoque biográfico-narrativo* (tesis de doctorado). Universidad de Sevilla. dart Europe e- Thesis Portal.
- Mieles-Barrera, M., Henríquez-Linero, I. y Sánchez-Castellón, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512005>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa Colombia Bilingüe. Informe de gestión 2014-2018*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Pacto por la equidad, pacto por la educación. Plan sectorial de educación 2028-2022*. https://www.elcolombiano.com/especialesmarcasaliadas/la-educacion-es-de-todos/pdfs/balance_plan_sectorial_2018-2022.html
- Miranda, N. (2014). Política educativa para la enseñanza del inglés en Colombia y pedagogía crítica: Un binomio posible. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 1, 81-96. https://www.academia.edu/12373619/Pol%C3%ADtica_Educativa_para_la_Ense%C3%B1anza_del_Ingl%C3%A9s_en_Colombia_y_Pedagog%C3%ADa_Cr%C3%ADtica_Un_Binomio_Posible
- Miranda, N. y Valencia, S. (2019). Unsettling the "Challenge": ELT Policy Ideology and the New Breach amongst State-funded School in Colombia. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 26(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Miranda, N. y Valencia, S. (2023). English in Education Policy in Colombia: Two Decades of Policy Discourse and Appropriation. En N. Miranda, A. de Mejía y S. Valencia (eds.), *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Voices and Perspectives from the Field* (pp. 94-113). Routledge.
- Mora, A., Trejo, P. y Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Moslemi, N. y Habibi, P. (2019). The Relationship among Iranian EFL Teachers' Professional Identity, self-efficacy and Critical Thinking Skills. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 26(1), 107-128. <https://doi.org/10.17533/How.Asocopi.v26n01m43>
- Mosquera-Pérez, J. y Losada-Rivas, J. (2022). EFL Teachers' Professional Identity: A Narrative Study with Colombian Graduate Students. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Motallebzadeh, K. y Kazemi, B. (2018). The Relationship between efl Teachers' Professional Identity and their

- Self-esteem. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Ocampo, J. (2019). *Poder, discursos y reformas educativas en la configuración de la identidad emocional y profesional docente. Colombia 199-2013* (tesis de doctorado). Universidad de Oviedo. dart Europe e- Thesis Portal.
- Ospina, L. (s. f.) *Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje* (documento inédito). Universidad del Quindío.
- Pineda, D. (2018). *efl Teachers' Identities and their Teaching and Assessment Practices in a Public University of a Major City in Colombia* (tesis de doctorado). Universidad de Texas. https://digital-commons.utep.edu/open_etd
- Pinzón, H. (2017). *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectivas de género* (tesis de doctorado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Polo, A. y Guerrero, C. (2013). "Of Being and not Being": Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, 190-205. <https://howjournal-colombia.org/index.php/how/article/view/30>
- Quintero-Polo, Á., Duarte-González, C. y León-Castro, A. (2022). Identity as a Source of Agency for Transformative English Language Teachers. *Educación y Humanismo*, 24(43), 110-128. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5758>
- Ramos, F. (2017). *The Process of English Language Teachers' Professional Identity (re)Construction at ifc: An Interpretative Qualitative Study* (tesis de doctorado). Universidad Federal de Santa Catarina.
- Rendon, J. (2019). *Exploring EFL Teachers' Activity and Identity Construction through the Path of Private Institutional Policies* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Richardson, C. (2019). How a Community of Practice Shapes a Modern Foreign Language Teacher's View of Herself as a Teacher over Time and Space: A Biographical Case Study. En M. Gallardo (ed.), *Negotiating Identity in Modern Foreign Language Teaching*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27709-3>
- Riquelme, M. (2019). *Narratives of Language Teacher Educators: Unveiling their Professional Identities, Agency, and Pedagogies* (tesis de doctorado). Universidad de Washington. Open Access Theses and Dissertations.
- Rodriguez, A. (2022). English Teachers Gendered Identities Constructions in their Doings, Sayings and Relatings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 106-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.17903>
- Rubiano, C., Frodden, C. y Cardona, G. (2000). The Impact of the Colombian Framework for English (cofe) Project: An Insider's Perspective. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9-10), 37-55. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.8545>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *Nabe Journal*, 8(2), 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Salinas, D. (2017). EFL Teacher Identity: Impact of Macro and Micro Contextual Factors in Education Reform Frame in Chile. *World Journal of Education*, 7(6), 1. <https://doi.org/10.5430/wje.v7n6p1>
- Scholes Gillings de González, B. (2011). The Nature of Recognition in tefl Teachers' Lives. *Profile. Issues in Teaching Professional Development*, 13(1), 75-87. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/20559>
- Shohamy, E. (2022). Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1445-1457. <https://doi.org/10.1002/tesq.3185>
- Sierra, A. (2016). Contributions of a Social Justice Language Teacher Education Perspective to Professional Development Programs in Colombia. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203-217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>
- Sierra, A. (2018). Changing Teaching Practices: The Impact of a Professional Development Program on a Language Teacher. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Steadman, A., Kayi-Aydar, H. y Vogel, S. (2018). From College Composition to ESL: Negotiating Professional Identities, New Understandings and Conflicting Pedagogies. *System*, 76, 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.013>
- Tello, C. (2016). Políticas de subjetividad: Autonomía e identidad docente en Latinoamérica. *Revista*

- Interacções*, 12(40), 70-88. <https://doi.org/10.25755/int.10687>
- Thongsongsee, J. (2012). *The Negotiation of Thai efl Teachers' Identities and their Classroom Practices: A Case Study of a Thai Public University* [Tesis de doctorado, Universidad de Bristol].
- Thorne, C. (2015). *An Investigation of the Professional Identity of Teacher Educators in the uaec* (tesis de doctorado). Universidad de Exeter. Open Access Theses and Dissertations.
- Thu-Huyen, L. (2012). *Engaging with the "Global-Local" Debate in English Language Teaching: Professional Identity and Teaching Practice* (tesis de doctorado). Universidad de Vietnam. Bielefeld Academic Search Engine.
- Torres-Rocha, J. (2017). High School EFL Teachers' Identity and their Emotions towards Language Requirements. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41-55. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Ubaque, D. y Castaneda-Peña, H. (2017). Teacher Research: Uncovering Professional Identities and Trajectories of Teacher through Narrative Research. A Colombian Case. *International Education Studies*, 10(3), 35-45. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n3p35>
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Language Pedagogy and Identity: Learning from Teachers' Narratives in the Colombian elt. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 28(2), 33-52. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.604>
- Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2021). "I'm Here and I am Queer". Teacher Identities in ELT: A Colombian Study. *Folios*, 53, 91-105. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>
- Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Process of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 123-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Varghese, M. (2011). Language Teacher Education and Teacher Identity. En F. Hult y A. King (eds.), *Educational Linguistics in Practice: Applying the Local Globally and the Global Locally* (pp. 45-55). Multilingual Matters.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. y Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Wang, P. (2020). Too Many Constraints: Five First-year EFL Teachers' Professional Identity Constructions. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 180-199. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758662>
- Widodo, H., Fang, F. y Elyas, T. (2020). The Construction of Language Teacher Professional Identity in the Global Englishes Territory: "We are Legitimate Language Teachers". *Asian Englishes*, 22(3), 309-316. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1732683>
- Xiaoyan, R. (2014). *Teacher Identity Reconstruction in Response to China's Curriculum Reform: A Case Study of Six English Language Teachers* (tesis de doctorado). Universidad de Hong Kong. Bielefeld Academic Search Engine.
- Zambrano, A. (2019). El desarrollo profesional docente: Diario pedagógico y práctica. *Desarrollo Profesional Universitario*, 7(1), 92-100. <https://doi.org/10.26852/2357593x.193>

Social Justice Language Education and Critical Language Education: Integrating Perspectives for Teacher Education in Colombia

Justiça social e educação crítica em línguas:
Integrando perspectivas para a formação de professores na Colômbia

Justicia social y educación crítica en lenguas: Integrando perspectivas para la formación de docentes en Colombia

Ana María Sierra-Piedrahita* 



Para citar este artículo

Sierra-Piedrahita, A. M. (2024). Social Justice Language Education and Critical Language Education: Integrating Perspectives for Teacher Education in Colombia. *Folios*, (60), 113-127. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18781>

Artículo recibido
17 • 02 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Associate professor, School of Languages, Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: ana.sierra@udea.edu.co

Abstract

This reflection article makes a call to the language teacher education field in Colombia to integrate social justice language education and critical language education perspectives to advance a social justice agenda in language teacher education. Its overall intention is to invite critical language teacher educators to expand the scope of their work by being knowledgeable about the theories or dimensions of social justice - redistribution, recognition and representation - and including social justice frameworks and principles in their practices. These elements are fundamental to tailoring teacher education programs and guiding pedagogical practices that prepare future teachers for social action and transformation.

Keywords

critical perspectives; language education; preservice teachers; social justice; teacher education

Resumo

Este artigo de reflexão faz um apelo ao campo de formação de professores de línguas na Colômbia para integrar a educação linguística voltada para a justiça social e as perspectivas de educação linguística crítica, a fim de avançar uma agenda de justiça social na formação de professores de línguas. Sua intenção geral é convidar os educadores de professores de línguas críticos a expandir o escopo de seu trabalho, sendo conhecedores das teorias ou dimensões da justiça social - redistribuição, reconhecimento e representação - e incluindo frameworks e princípios de justiça social em suas práticas. Esses elementos são fundamentais para adaptar os programas de formação de professores e orientar práticas pedagógicas que preparam futuros professores para a ação social e a transformação.

Palavras-chave

perspectivas críticas; educação linguística; professores em formação; justiça social; formação de professores

Resumen

Este artículo de reflexión hace un llamado al campo de la formación de docentes de lenguas en Colombia a integrar la perspectiva de educación de lenguas para la justicia social y las perspectivas críticas para la enseñanza de lenguas y así potenciar una agenda de justicia social en la formación de docentes de lenguas. El propósito general del artículo es invitar a los formadores de docentes de lenguas que trabajan desde perspectivas críticas a expandir el alcance de su trabajo siendo conocedores de las teorías o dimensiones de la justicia social –redistribución, reconocimiento y representación–, e incluyendo modelos y principios de la justicia social en sus prácticas. Estos elementos son fundamentales para diseñar programas de formación de docentes y guiar prácticas pedagógicas que preparen a los futuros docentes para la acción y la transformación social.

Palabras clave

educación en lenguas; formación de docentes, justicia social, perspectivas críticas, docentes en formación

1. Introduction

Language teacher education programs aim to transform schools into spaces that contribute to achieving social justice in society. Those programs should prepare teachers who understand the different oppressive structures that are in place in schools and society to be able to educate their students as democratic citizens. Therefore, these programs should be designed in ways that help these essential actors in education to accomplish this task. Including knowledge, skills, and dispositions related to social justice in language teacher education programs may allow preservice teachers to challenge the injustices and inequalities present in different spheres of society and move to more equal and just teaching practices (Sierra-Piedrahita, 2016).

Bell (2023), defines social justice as a goal and a process.

The *goal* of social justice is full and equitable participation of people from all social identity groups in a society that is mutually shaped to meet their needs. The *process* for attaining the goal of social justice should also be democratic and participatory, respectful of human diversity and group differences, and inclusive and affirming of human agency and capacity for working collaboratively with others to create change for our collective well-being (p.3).

Consequently, the goal of social justice education is not only to help students to acquire the tools to critically analyze how oppression operates and how they have been socialized into oppressive systems but also to help them develop agency and commitment to action and the skills to interrupt oppression and effect change working collaboratively with others (Bell, 2023). In this sense, the preparation of teachers is fundamental because their convictions, commitments, reflections, and practices directly influence the opportunities for democratic learning of their students (Martinez-Pineda & Soler-Martín, 2015). Furthermore, their conceptions and beliefs about the role of education and educators in the construction of society will influence their pedagogical practices and actions. Thus, the job of language teacher educa-

tion programs and teacher educators within them is of paramount importance to accomplish these goals. Accordingly, I contend that an integration of social justice language teacher education (SJLTE) and critical language teacher education (CLTE) perspectives can contribute to this endeavor, and is necessary to advance a social justice agenda in language teacher education in the country. Their intertwining and overlapping agendas and practices for promoting educational and social equity (Dover, 2009, 2013) and social transformation allow such an integration.

Before discussing this integration, and for a better understanding of a social justice perspective in language teacher education, I first explain the philosophical roots of social justice in terms of its different theories or dimensions, namely redistribution, recognition and representation. Then, I explain the meaning of these dimensions for teacher education and language teacher education. Finally, I concentrate on the aforementioned integration of perspectives using critical literacies and social justice frameworks and principles as examples. Undoubtedly, this integration can also occur with other critical perspectives used in language teacher education such as community-based pedagogies, critical interculturality and decoloniality.

2. Social Justice

The use of a social justice perspective in education and more particularly in the preparation of teachers, emanates from theories of social justice proposed by contemporary political philosophers and critical theorists such as Fraser (1997, 2003, 2009), Honneth (2003), Nussbaum (2006), Rawls (1971) and Young (1990). Scholars in the United States (see Cochran-Smith et al., 2009; Cochran-Smith, 2010; Zeichner, 2009; Sleeter, et al., 2016) and Latin-America (see Cuenca, 2012; Martinez-Pineda & Soler-Martín, 2015; Soler-Martín et al., 2018; Murillo-Torrecilla & Hernández-Castilla, 2011) for instance, have used such theories to define social justice and construct theoretical frameworks for the preparation of teachers in different areas of knowledge. Such theories are known as redistribution theories, recognition

theories and representation theories; at times scholars refer to these as conceptions. Before explaining how a social justice perspective applies to language education, it is important to understand what social justice means and what these different theories or dimensions of social justice propose. To do this, I focus particularly on the three dimensions proposed by Fraser (1997, 2009), redistribution, recognition, and representation, because she integrates them, unlike other contemporary philosophers, proposing a framework to understand the demands of our society concerning injustices that are visible, interrelated and that need to be remediated (Fraser, 1997, 2003, 2009) for people to have a better and decent life. Finally, I connect such dimensions to what has been discussed about social justice in teacher education.

Fraser (2009) defines the concept of social justice as “parity of participation” (p. 16) which “requires social arrangements that permit all members of society to interact with one another as peers” (Fraser, 2003, p. 36). That is, people having the economic means and the social status they need to participate equally with others in social interaction (Fraser, 2003). According to Fraser (2003, 2009), ending injustices means eliminating the institutional obstacles that impede some people from interacting with others as equals. She observes that people are denied equal participation through both the economic structures of society by not having access to the resources and opportunities needed to interact with others as equals (distributive injustices) and the institutionalized cultural hierarchies that deny them the status required to participate in social interaction (recognition injustices). Therefore, we find two types of political injustices: socio-economic injustice (redistribution dimension), and cultural injustices (recognition dimension).

Socio-economic injustices, which are based on the political and economic structure of society, relate to issues such as the exploitation of the workforce, economic marginalization, and deprivation of adequate material resources to live a decent life, such as access to education, health care, paid work, food, etc. (Fraser, 1997, 2003). To remediate distributive

injustices, it is necessary to restructure the political and economic system (Fraser, 1997), to change the social arrangements that institutionalize economic injustices, such as those described above, and that deny some people the resources and possibilities for equal interaction (Fraser, 2003).

Cultural injustices, based on social practices of representation, interpretation and communication, have to do, for instance, with cultural domination (the domination of a culture over its own), no recognition of own culture (invisibility of practices of own culture), cultural disrespect (cultural stereotyping), and the existence of unjust relationships in society (Fraser, 1997, 2003, 2009). Different social groups, based on culture, race, gender, religion, nationality, language, sexual orientation, and ability/disability, struggle for recognition in contemporary society (Cochran-Smith, 2010; Fraser, 1997, 2003). Remedying cultural injustices could involve revaluing disrespected identities and the cultural products of disrespected groups, recognizing and valuing cultural diversity and transforming societal patterns of representation, interpretation, and communication to change people’s sense of self (Fraser, 1997). This means changing institutionalized norms that repeatedly disrespect some groups of people and fail to recognize them due to their differentiating characteristics, thus denying them the social esteem they deserve (Fraser, 2003). Both socio-economic and cultural injustices are mutually related, they exist everywhere in societies, and they need to be finished by putting in place different conceptions of redistribution and recognition in order to achieve social justice (Fraser, 1997, 2009).

Political representation, the third dimension of social justice, is necessary for people of a specific community or social group to make political demands related to redistribution and recognition. Through this dimension they organize and structure their actions to solve the struggles in the two previous dimensions as they exercise their voice for decision-making in order to confront oppressive structures (Fraser, 2009) and to seek social changes advocating for economic and socio-cultural institutional reforms (Fraser, 2003). In other words, the

representation dimension refers to the participation in the decision-making structures and procedures that affect people's lives providing people with the tools they need to have an active and equal participation in society, especially for those that have been historically excluded because of the social groups they belong to. Thus, increasing participation within the decision-making structures improves the possibility to achieve distributive and cultural justice (Murillo-Torrecilla & Hernandez-Castilla, 2011). As presented above, social justice has social, economic, cultural and political relevance (North, 2006).

2.1 Social Justice teacher education

Although the theories about the different dimensions of social justice do not directly address teaching or teacher education, they provide a useful framework to theorize teacher education for social justice (Cochran-Smith, 2010). Scholars in education, and more particularly in teacher education, have used the dimensions of social justice proposed by Fraser and other contemporary political philosophers to define this concept for the preparation of teachers (see Bell et al., 2023; Zeichner, 2011; Cochran-Smith, 2010; McDonald & Zeichner, 2009; Cuenca, 2012; Martínez-Pineda & Soler-Martín, 2015; Soler-Martín et al., 2018; Murillo-Torrecilla & Hernández-Castilla, 2011). However, they have also argued that, sometimes, the implementation of social justice has relied on educators' conceptions of what they considered to be social justice and not necessarily on what theories of social justice posit (Cochran-Smith et al., 2010; McDonald & Zeichner, 2009), which might constrain teacher educators and programs to develop missions, visions, goals, aims and strategies in relation to social justice (McDonald & Zeichner, 2009). On this note, I now move to discuss what the different dimensions of social justice mean for the preparation of preservice teachers.

The teacher education literature related to social justice shows that the dimensions of redistribution and recognition have been a significant part of teacher education. The distributive dimension is about recognizing the disparities in the distribution of

educational opportunities, resources, achievement, and positive outcomes among students (Cochran-Smith, et al., 2009). Within this dimension, social justice education is about preparing teachers to be committed to challenging inequities in education by helping to redistribute the educational resources, opportunities, and outcomes for their students to provide them with high-quality education (Cochran-Smith, et al., 2009) thereby disrupting the social structures that create economic inequities for particular groups (Fraser, 1997) to which their students belong.

The recognition dimension of social justice in teacher education focuses on understanding the injustices that exist in not recognizing and respecting the different social groups (Young 1990 as cited in Cochran-Smith, 2010) because of their culture, race, gender, religion, nationality, language, sexual orientation, and ability/disability and that have historically been oppressed due to the social groups they belong to (Cochran-Smith, 2010). From this perspective, social justice education is about preparing teachers to understand how race, class, culture, gender, religion, language, sexual orientation, etc., shape students' experiences (McDonald & Zeichner, 2009), how these features intersect in students' lives reinforcing oppression (Bell, 2023), to commit to recognizing and respecting different social groups, and work to remediate the different forms of oppression that people in those groups experience (Martínez-Pineda & Soler-Martín, 2015; Zeichner & Flessner, 2009). This preparation is fundamental because being part of oppressed groups often shapes students' access to resources, opportunities, and experiences, as well as their ability to determine their actions and exercise their capacities (McDonald & Zeichner, 2009), not only within the educational system but also in society. Therefore, teachers can contribute to disrupting status hierarchies in schools that privilege some groups over others and impede equity (Fraser, 1997).

The representation dimension of social justice in teacher education has not been as explicitly and widely discussed as the redistribution and

recognition dimensions. However, an analysis of the different principles, frameworks, and definitions of social justice education proposed by various scholars, provides us with important elements to understand what this dimension implies for teacher preparation. All these point to the need for teachers to be activists and committed to advocating for their students, their families, and communities and to take actions inside and outside the classroom to effect social change (Hawkins, 2011; Zeichner, 2009, 2011). In other words, preservice teachers are expected to be involved in activism and political participation at the local and the societal level (North, 2006) and be able to take actions to transform students' realities in terms of the economic and cultural injustices they experience in schools and that affect their lives. They are also expected to be democratic teachers who give their students a voice in decision-making processes (Fraser, 2009; Lingard & Keddie, 2013) to confront oppressive structures (Fraser, 2009), and to provide students with the necessary elements for political contestation to seek social changes (Fraser, 2003); all this resulting in student's active and equal participation in society.

These theories of the different dimensions of social justice should guide teacher education programs if we expect preservice teachers to be able to redress educational inequalities and embrace equity and justice to provide students with better life chances. Thus, as McDonald & Zeichner (2009) note, such theories are significant to specify programs' missions, visions, aims, goals and strategies and to support the decisions and actions of those involved in those programs, as in the case of teacher educators.

2.2 Social Justice language teacher education

Social Justice language teacher education (SJLTE) maintains the core principles of social justice teacher education (SJTE) as presented in its different dimensions above. In addition, as Hawkins (2011) states, it moves beyond language issues (grammar, language skills, function, structure and usage) and

sociocultural and critical approaches to language teaching, to concentrate on teachers' agency and responsibility to effect local and larger social change because they understand how institutional and societal structures of power, privilege, and status affect educational and life chances for students, families and communities. In other words, it implies changing understandings of language learning, teaching, and usage; accepting the existence of inequities in education; imagining just social futures for people, and emphasizing the responsibility of teachers in being agents of social change (Hawkins, 2011). This emphasis on teachers as change agents is essential because in social justice education we educate towards action (Adams et al., 2023) and thus knowledge of language alone is not sufficient.

The incorporation of a social justice perspective in language teacher education programs can provide preservice teachers with the opportunity to reflect on the influence of institutional arrangements and social structures on students' possibilities and opportunities and to advocate for institutional and structural changes (McDonald & Zeichner, 2009). This is possible because they develop the awareness, knowledge, skills and commitments to work with other people in effective ways through organized action (Bell, 2023). Therefore, programs should prepare teachers who: a) possess a combination of "knowledge; interpretive frameworks; teaching strategies, methods, and skills; and advocacy with and for students, parents, colleagues, and communities" (Cochran-Smith et al., 2009, p. 350); b) have the capacity to work and build relationships with colleagues, parents and the communities and social groups their students belong to; c) are able to critique the larger structures, arrangements, and policies of schooling and consider the role they might play to challenge the system that promotes inequities and that limit individuals and groups' life chances (Cochran-Smith et al., 2009); and d) are able to work as activists and agents of social change to reduce oppression, whether this work is done individually or collectively (McDonald & Zeichner, 2009; Zeichner & Flessner, 2009).

In the remainder of this article, I propose an integration of SJLTE and CLTE perspectives in Colombia, given their shared agendas and practices. In addition, I argue for an understanding and application of social justice theories, frameworks, and principles in language teacher education because these elements can contribute to advancing a social justice agenda in the language teacher education field.

3. Integrating SJLTE and CLTE perspectives

In education and teacher education across various fields of knowledge, social justice theories, frameworks, and principles have been applied by scholars in different parts of the world for about four or five decades. The field of language education in different parts of the world has also shifted towards incorporating a social justice perspective. For instance, in the early 2000s scholars started to make a call to incorporate social justice principles and practices into world/foreign language education (see Osborn, 2006; Reagan & Osborn, 2002). Moreover, in the last 30 years in TESOL, there has been an increase concerning social justice efforts in research, theory, and practice that show the growing diversity of social justice issues and theoretical frameworks that engage in this perspective (Chang, 2018). Through social-justice-oriented frameworks such as critical, feminist, and sociocultural, the TESOL field has committed to work towards social justice considering the growing importance of English as the dominant language for the market, power (Chang, 2018), and colonial practices (Kumaravadivelu, 2014). The different publications in language journals in the last decade such as TESOL, TESOL quarterly, the ELT Journal, and the Modern Language Journal show the number of articles that are connected to social justice through issues such as identity, multilingualism, critical pedagogy, translanguaging, and multicultural education. One special issue in TESOL Journal published in 2020, edited by Ortactepec Hart and Martel, was dedicated to English language teaching for social justice with contributions related to three main themes: social

justice advocacy, teachers and teacher learning, and social justice pedagogies. In addition, one special issue in the Teachers and Teaching Theory and Practice Journal, edited by Banegas and Sanchez and published in 2023, showcases research and practice concerning social justice in English language teacher education in Latin America, concentrating on issues of inclusion, meaningful educational experiences for marginalized groups, and teacher agency.

A closer examination of the articles in these and other journals shows that the way how social justice work has been approached in language education frequently addresses issues of oppression in those different social groups that are normally marginalized and excluded and concerning issues related to language, race, ethnicity, sexual orientation, gender, social class, etc. This work is guided by theoretical frameworks such as critical race theory, gender pedagogies, gender, identity, queer theories, critical pedagogy, decolonial pedagogies, teacher agency, to name just a few. Nevertheless, a small number of these articles include theories or dimensions of social justice that, in my view, are important to make connections between so-called social-justice oriented theoretical frameworks and the different theories or dimensions of social justice, namely, redistribution, recognition and representation. This examination also indicates that some of this social justice work is framed within social justice education principles, although authors, except for very few of them, do not clearly or openly state that they are working to pursue any specific social justice education principle(s).

Similarly, in Colombia, connections among different social justice-oriented frameworks and social justice theories or dimensions and principles are scarce in language education and the language teacher education field; however, some scholars have already begun this journey (see Carvajal-Medina, 2020; Ortega, 2020, 2021; Sierra Piedrahita, 2016). Therefore, I contend that an integration of SJLTE and CLTE perspectives is important to advance a social justice agenda in language teacher education in the country and advance efforts to prepare teachers who

can work for equity, diversity and social transformation. This integration is also important because it is common to hear many critical language teacher educators using the term social justice to describe the goals they want to achieve in implementing teaching approaches and practices, however, they rarely specify what they really mean by social justice or which dimension(s) of it they are focusing on. Accordingly, this integration will require, first, to make use of the theories of social justice offered by contemporary philosophers and critical theorists in terms of redistribution, recognition and representation; and second, include social justice frameworks and principles in the preparation of language teachers. Language teacher education scholars such as Hawkins (2011) and Osborn (2006) in their books, have contributed to this discussion and invited the field to apply these frameworks and principles in language teacher education.

The available literature in the field attests that SJLTE and CLTE agendas can be regarded as compatible and normally their purposes, goals, and pedagogical practices intertwine and overlap. This is probably the case because approaches to teaching for social justice have drawn from conceptual and pedagogical philosophies or traditions such as democratic education, culturally responsive education, social justice education (Dover, 2009, 2013), critical pedagogy, multicultural education (Adams, 2007; Dover, 2009, 2013), adult literacy education, community organizing, critical race theory, experiential education (Adams, 2007). Moreover, teaching for social justice integrates aspects of these conceptual and pedagogical philosophies or traditions in attempting to achieve educational and societal transformation (Dover, 2013). Although these traditions have particular roots and main emphases, and their curricular, pedagogical and sociopolitical foci might be different, they all seek to promote educational and social equity (Dover, 2009, 2013).

In Colombia, as in other parts of the world, many language teacher educators and language teachers, have promoted social justice from theoretical and pedagogical traditions and approaches such as critical literacies (see Aguirre & Ramos,

2011; Dominguez, 2019; Echeverri-Sucerquia, 2020; Echeverri & Pérez, 2014; Echeverri et al, 2014; Gómez & Gutiérrez, 2019; Gutiérrez, 2015; Hernández Varona & Gutiérrez Álvarez, 2020; Mora, 2014, 2021; Samacá 2012, 2019); community-based pedagogies (see Clavijo-Olarte, 2015, 2021; Lastra et al, 2018; Nieto, 2018; Sharkey et al., 2016), critical interculturality (see Gutiérrez et al., 2021; Granados-Beltrán, 2016; Ortiz et al., 2020), and decolonial practices (see Bonilla-Medina & Finardi, 2022; Carvajal-Medina et al. 2022; Castañeda-Peña & Méndez-Rivera, 2022). However, these conceptual and pedagogical traditions are not the same as social justice education, although there are language teacher educators who classify themselves as critical and carry out the work that the social justice perspective implies (Hawkins, 2011).

Some scholars in language education, such as Gounari (2020), have noted when discussing critical pedagogy, for instance, that critical pedagogy and social justice are not the same. However “social justice should always be part of a critical pedagogy project” (p.13). In an anniversary article in the *ELT Journal*, Crookes (2021) connects the Critical Language Pedagogy (CLP) perspective with social justice, stating that CLP is grounded in social justice values and that CLP uses the term social justice to explicitly indicate its intentions and overall goal. Moreover, Pandya and Avila (2014) discuss the connections between critical literacy and social justice education and argue that these are interlinked movements and that critical literacy practices move social justice forward. In fact, it is common to see in the international language education literature that many scholars working with critical approaches in language teacher education and language teaching claim to be working to achieve equity, social justice and social transformation (see Comber, 2015; Clark & Morgan, 2011; Janks, 2014a, 2014b; Luke, 2012) and many scholars have produced books in which they connect their critical literacy work with social justice (See Boyd, 2017; Osborn, 2006; Reagan & Osborn, 2021).

Given this differentiation of perspectives, integrating SJLTE and CLTE sounds relevant in

attempting to provide future language teachers with the necessary knowledge, skills, dispositions and commitments they require to do the job they are called to do to contribute to educating critical citizens and change agents. To illustrate the relevance and benefit of such integration, let us use as example critical pedagogy and critical text analysis, the two major areas of inquiry in critical literacy (Luke, 2011) and that are frequently used by critical language teacher educators and language teachers in Colombia. Nonetheless, it is important to point out that the use of other critical perspectives used in language education by no means should be disregarded in connection with a SJLTE perspective. For instance, it is imperative to understand the connection of social justice with critical interculturality as language teacher educators work to promote respect and equal treatment for all languages and cultures, respect for and openness to cultural diversity, dialogue among cultures and languages to disrupt hierarchical relations, among other fundamental issues concerning this perspective.

With the understanding that language practices should be problematized to understand how power is exercised by dominant groups and social institutions through texts and discourses and that power relationships should be challenged and changed through questioning language in text and discourses (Okan, 2020), critical teacher educators work with critical text analysis, using printed or digital texts for power and ideology work (Felipe-Fajardo, 2015). They attempt to prepare students to be highly aware of how authors impose ideologies, create and maintain social hierarchies, or marginalize certain groups through the use of semiotic elements in texts (Lankshear, 1994). They help students examine the politics behind the production of texts; challenge, question and deconstruct text; and explore various perspectives in texts (Felipe-Fajardo, 2015). In addition, critical teacher educators use critical language pedagogy to help students to critically analyze institutional policies and community practices (Felipe-Fajardo, 2015), prepare them to expose and resist oppressive forms of power in schools and communities, and examine the socio-political and

economic conditions that privilege one discourse over others (Kincheloe, 2004). Moreover, they challenge the political neutrality of curriculum, pedagogy, and education systems and seek to develop sociopolitical consciousness in students (Dover, 2013) to effect social transformation. This is by no means an exhaustive description of the work of critical language teacher educators, but it serves to provide a general idea of the work they do with their students. And I contend that their work in these two areas of critical literacy could benefit from social justice theories, frameworks and principles in order to prepare preservice language teachers who can work for social transformation.

As stated by Hawkins (2011), although critical literacy attention to ideology and power issues in language is important, it is not sufficient for SJLTE work. Working under this perspective means going beyond ideology and power issues, which is something social justice language teacher educators also do, to create more equitable classrooms and to focus directly on teachers' agency and responsibility to effect local and broad-scale social change as they work with students, teachers, administrators, families, community members, and community organizations (Hawkins, 2011) to overcome oppression. Accordingly, the teacher education literature for some decades now has offered principles to work for social justice (see Adams, 2016; Adams et al., 2023; Ayers et al., 2009) as well as frameworks or models to prepare teachers to work for social justice (see Cochran-Smith et al., 2009; Chubbuck, 2010; Gorski, 2018; Sleeter et al., 2016) and to work for social justice in schools (see Dover, 2009, 2013; Carlisle et al., 2006; Gorski, 2018; Ritchie, 2014).

Such frameworks and principles focus on the promotion of inclusion and equity by addressing all forms of oppression in different identity groups, a commitment to create and sustain a socially just environment for the different community groups (Adams, 2016; Carlisle et al., 2006), the promotion of reciprocal community relationships in which both the school and the community benefit (Carlisle et al., 2006; Cochran-Smith et al., 2009), the provision of learning environments charged with high

expectations for all students (Carlisle et al., 2006; Cochran-Smith et al., 2009; Sleeter et al., 2016), advocacy for social justice and the individual and collective action against social oppression (Adams, 2016; Carlisle et al., 2006; McDonald & Zeichner, 2009). They also focus on the promotion of teaching that builds on students' culture, language, experience, and identity; the creation of an inclusive curriculum that integrates marginalized perspectives and explicitly addresses issues of equity, power (Sleeter et al., 2016) oppression (Adams, 2007, 2016; Cochran Smith et al., 2009) and intersectionality (Adams, 2007, 2016; Bell, 2023). In addition, they point to the need to help preservice teachers develop social justice dispositions that promote equity in the classroom. Examples of these are giving access to knowledge to all students, being fair, believing in students' capacity to learn, reflecting on individual and structural realities that cause students' academic difficulties and affect their learning (Chubbuck, 2010), creating learning opportunities for all students, being willing to accommodate and differentiate instruction so that that all students learn, promoting critical thinking, and recognizing inequities and challenging stereotypes (Cochran Smith et al., 2009). Last but not least, these frameworks and principles focus on teachers' advocacy for students and their families, activism to challenge school and societal structures of inequities in order to transform them, and capacity to act as agents of change (Adams, 2016; Cochran-Smith et al., 2009; Chubbuck, 2010; Hawkins, 2011; McDonald & Zeichner, 2009). Therefore, social justice pedagogy to teach about oppression making sure that both the content students learn and how they learn it are coherent with social justice goals (Adams, 2016).

Summing up, critical language educators whose work is framed within critical literacy traditions and pedagogies, with their different aims and foci, may contribute to fostering the social justice agenda in language teacher education given their emphasis on the analysis of ideology and power issues through language. At the same time, the different aspects that

are essential to teaching for social justice, offered by different conceptual frameworks and principles, and shared by many contemporary social justice educators (Dover, 2013), can contribute to expanding the scope of critical literacy work and other critical traditions and approaches used in language teacher education.

In addition, to do the work that a SJLTE perspective implies, critical language teacher educators should be acquainted with the theories or dimensions of social justice (redistribution, recognition and representation), whether from Fraser's perspective, as presented above, or any other contemporary political philosopher's perspective, to understand what these mean and determine, at the curriculum and the pedagogical level, the dimension(s) that at a given point they are focusing on and trying not to leave any of these dimensions unattended. Moreover, they should know about the pedagogical strategies and practices that are more coherent to work on a specific dimension. Needless to say, coherent teacher education programs and teacher educators should strive to promote the three dimensions for not subordinating either of them or denying their importance and interrelation (North, 2006). The different dimensions of social justice have implications to organize teacher education programs and pedagogies and what is expected from teacher educators to know and be able to do (Zeichner, 2009). Bringing to the discussion Crookes' (2021) observation about the popularity, overuse or lack of transparency of the term social justice, I argue that the fact that not many language teacher educators connect this term with the different theories or dimensions of social justice limits their understanding of it, what teaching for social justice implies in language education, and what they are expected to do in their classrooms in connection to these dimensions

Finally, finding connections between social justice education principles and principles of different critical perspectives such as critical interculturality, critical pedagogies, queer pedagogies, critical race theory, decolonial pedagogies; or determining how these perspectives' principles can merge with social

justice principles and complement each other, is coherent and relevant to advance a social justice agenda in language education. Besides, it provides social justice language teacher educators and critical language teacher educators with more tools to work effectively in interrupting oppression as manifested through language, race, ethnicity, sexual orientation, etc., in language education.

Conclusion

Language teacher education programs and teacher educators in Colombia aiming to prepare teachers who are social justice advocates, committed to constructing better futures for their students and willing to transform society, might benefit and accomplish better results by integrating critical perspectives, pedagogies, and practices with commitments to anti-oppressive, inclusive and equitable pedagogies and practices in language education, as social justice frameworks and pedagogical principles propose.

Besides, critical language teacher educators in Colombia would benefit from connecting theories of social justice with critical language education perspectives and avoid the risk of using the term social justice as a catchphrase or empty slogan to express the overall goal of their work. Thus, being knowledgeable about the different social justice theories or dimensions, frameworks and principles would provide critical language teacher educators with more tools to prepare preservice teachers to be agents of change. Such theories, frameworks and principles are also fundamental to tailor language teacher education programs and guide pedagogical practices that prepare future teachers for social action and transformation.

The relationship between SJLTE and CLTE perspectives should not be overlooked or dismissed because not seeing this relationship blunts efforts to work towards social justice in our field. Evidently, more work and research in this direction will support the advancement of the field in terms of equity, diversity and justice in language education. This integration of perspectives I propose here may sound challenging; however, it is worth the effort in

order to contribute to reducing the inequities and injustices existing in schools and society today by preparing the language teachers that our country requires given the always complex social, political and cultural contexts that we have experienced. Hopefully, many language teacher educators in Colombia are up for the challenge and willing to begin this journey.

References

- Adams, M. (2007). Pedagogical frameworks for social justice education. In M. Adams, L. A., Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed.) (pp. 15-34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940822>
- Adams, M. (2016). Pedagogical foundations for social justice education. In M. Adams & L. A. Bell (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed.) (pp. 56-94). Routledge.
- Adams, M., Briggs, R. R. & Shlasko, D. (2023). Pedagogical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, & D. Shlasko (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (4th ed.) (pp. 27-55). Routledge.
- Aguirre, J. & Ramos, B. (2011). Fostering skills to enhance critical educators: A pedagogical proposal for pre-service teachers. *HOW*, 18, 169-197.
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge.
- Banegas, D.L. & Sanchez, H.S. (2023). Editorial: Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669>
- Bell, L. A. (2023). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A.
- Bell, D. J. Goodman, & D. Shlasko (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (4th ed.) (pp. 3-25). Routledge.
- Bonilla-Medina, S. X., & Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the global South. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822-839. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a13>
- Boyd, A. (2017). *Social justice literacies in the English classroom: Teaching practice in action*. (1st ed.). Teachers College Press.

- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39, 55–64.
- Carvajal Medina, N. E. (2020). EFL pre-service and in-service teachers as agents of change: Enhancing social justice practices in a Colombian university. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(11), 137-149. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i11.3770>
- Carvajal-Medina, N. E., Hurtado-Torres, F. A., Lara-Páez, M. Y., Ramírez-Sánchez, M., Barón-Gómez, H. A., Ayala-Bonilla, D. A., & Coy, C. M. (2022). Entretendidxs: decolonial threads to the self, communities, and efl teacher education programs in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 596–626. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02>
- Castañeda-Peña, H., & Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in decolonial ‘pedagogizations’ at a Colombian doctoral teacher education program in English language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 804–821. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second International handbook of educational change* (2nd ed.) (pp. 445-467). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Comber, B. (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 362-367. <https://doi.org/10.1002/jaal.370>.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html
- Chang, B. (2018). Social justice. In J. I. Lontas, (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (1st ed.) (pp. 1-6). John Wiley & Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0137>
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197–210.
- Clarke, M. & Morgan, B. (2011). Education and social justice in neoliberal times: Historical and pedagogical perspectives from two postcolonial contexts. In M. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 63-85). Multilingual Matters.
- Clavijo-Olarte, A. (2021). Language and literacy practices in teacher education: Contributions from a local agenda. *How*, 28(3), 47 – 61. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.680>
- Clavijo-Olarte, A. (2015). Implementing community based pedagogies with teachers in Colombia to enhance the EFL curriculum. In A. Luna Martínez, A. Sierra Díaz, A. Ferado García, A. Reyes Velázquez, A. Uribe Alpizar, B. Gutiérrez Gutiérrez, C. Pazos Romero, C. Uribe Hernández, y D. De la Luz Castillo (Eds.), *Experiencias de docencia e investigación en lenguas extranjeras* (pp. 31-43). Mexico: Universidad de Quintana Roo.
- Crookes, G. V. (2021) Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. *ELT Journal* 75(3), 245-255. <https://doi:10.1093/elt/ccab020>
- Dominguez, C. (2019). Exploring critical awareness of media and teacher education: An experience with Colombian ELT pre-service teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 11(1), 32 – 51. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-1-2>
- Dover, A. (2009). Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A conceptual framework and research review. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 507–525.
- Dover, A. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.754285>
- Echeverri Sucerquia, P. A. (2020). Critical pedagogy and L2 education in the hemispheric south. *L2 Journal*, 12(2), 21-33. <https://doi.org/10.5070/L212246621>
- Echeverri Sucerquia, P. A., & Pérez Restrepo, S. (2014). Making sense of critical pedagogy in L2 education through a collaborative study group. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 171–184. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38633>
- Echeverri Sucerquia, P. A., Arias, N., & Gómez, I. C. (2014). Critical pedagogy in English teacher professional development: The experience of a study group. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(2), 167-181. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n2a04>

- Felipe-Fajardo, M. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 29-56.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2003) Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In N. Fraser, & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. (pp. 7-109). Verso.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gómez Jiménez, M. C., & Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 91-105. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71378>
- Gounari, P. (2020). Critical pedagogies and teaching and learning languages in dangerous times. *L2 Journal*, 12(2), 1-20.
- Gorski, P.C (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gutiérrez, C. (2015). Beliefs, attitudes, and reflections of efl pre-service teachers while exploring critical literacy theories to prepare and implement critical lessons. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 17(2), pp. 179-192. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a01>
- Gutiérrez, C., Ortiz, J., & Usma, J. (2021). Teaching English from a critical intercultural perspective: An experience with afro-colombian and indigenous Students. In Y. Bayyurt & M. Saraceni (Eds.), *Bloomsbury world Englishes volume 3: Pedagogies* (pp. 257-274). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350065918.0027>
- Granados-Beltrán C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Hawkins, M. R. (2011). Dialogic determination: Constructing a social justice discourse in language teacher education. In M. R. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 102-123). Multilingual Matters.
- Hernández Varona, W., & Gutiérrez Álvarez, D. F. (2020). English language student-teachers developing agency through community-based pedagogy projects. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 109-122. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76925>
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. In N. Fraser, & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Verso.
- Janks, H. (2014a). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57, 349-356.
- Janks, H. (2014b). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Kumaravelu, B. (2014). The decolonial option in English Teaching. Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy* (Vol. no. 3.). Australian Curriculum Studies Association.
- Lastra, S. P., Acosta, D., & Durán, N. C. (2018). Community based pedagogy as an eye-opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 196-209. <https://doi.org/10.14483/22487085.13047>
- Lingard, B., & Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Luke, A. (2011). Regrounding critical literacy: Representation, facts, and reality. In M. Hawkins (Ed.), *Key perspectives on languages and literacies*. Routledge.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>.
- MartínezPineda, M. C. & Soler Martín, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: Vínculos entre educación y justicia social. *Folios*, 42, 17-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios1727>
- Mora, R. A. (2014). Critical literacy as policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 16-18. <https://doi.org/10.1002/jaal.329>

- Mora, R. A. (2021). Criticality and English language education: An autoethnographic journey. *How*, 28(3), 62–77. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.682>
- Murillo Torrecilla, F. J. & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156002>
- McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595-610). Routledge.
- Nieto, Y. (2018). Promoting the use of local literacies in efl pre-service teachers to inspire their teaching practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 263-273. <https://doi.org/10.14483/22487085.13005>
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Okan, Z. (2020). Language and social justice. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 267-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_111
- Ortaçtepe Hart, D., & Martel, J. (2020). Exploring the transformative potential of English language teaching for social justice: Introducing the special issue. *TESOL Journal*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/tesj.568>
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high school EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Ortega, Y. (2021). Working for social justice in a marginalized Colombian English teaching classroom. In K. M. Bailey and D. Christian (Eds.), *Research on teaching and learning English in under-resourced contexts* (pp.171-184). Routledge.
- Ortiz, J., Usma, J., & Gutiérrez, C. (2020). Critical intercultural dialogue opening new paths to internationalisation in HE: Repositioning local languages and cultures in foreign language policies. In U. Lundgren, P. Castro and J. Woodin (Eds.), *Educational approaches to internationalisation through intercultural dialogue: Reflections on theory and practice* (pp. 71-85). Routledge.
- Osborn, T. A. (2006). *Teaching world languages for social justice: A sourcebook of principles and practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pandya, J., & Avila, J. (2014). *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Reagan, T. G., & Osborn T. A. (2002). *World language education as critical pedagogy: The promise of social justice* (1st ed.). Routledge.
- Reagan, T. G., & Osborn T. A. (2021). *World language education as critical pedagogy: The promise of social justice* (2nd ed.). Routledge.
- Ritchie, S. (2014). Teaching for social justice in three voices. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 2(2), 1-27. <http://lib.dr.iastate.edu/jctp/vol2/iss2/5>
- Samacá Bohórquez, Y. (2012). On Rethinking Our Classrooms: A Critical Pedagogy View. *How Journal*, (19),193-208.
- Samacá Bohórquez, Y. (2020). A Self-Dialogue with the Thoughts of Paulo Freire: A Critical Pedagogy Encounter. *How Journal*, 27(1), 125-139. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.520>
- Sierra Piedrahita, A. M. (2016). Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia. *profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 203–217. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.47807>.
- Soler Martín, C., Martínez Pineda, M.C. & Peña Rodríguez, F. (2018). *Educación para la justicia social: Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio.
- Sharkey, J., Clavijo Olarte, A., & Ramírez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 306–319. <https://doi.org/10.1177/0022487116654005>.
- Sleeter, C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. In J. Lampert & B. Burnett

(Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-192). Springer.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878767>

Zeichner, K. M. & Flessner, R. (2009) Educating teachers for social justice. In K.M. Zeichner (Ed.), *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). Routledge.

Zeichner, K. M. (2011). Teacher education for social justice. In M. R. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 7-22). Multilingual Matters.

Instrumental Motivation and L2 Speaking Achievement of Indonesian L2 Learners of English: A Survey Study

Motivação instrumental e desempenho na fala de L2 de aprendizes Indonésios de inglês como segunda língua: Uma enquete

Motivación instrumental y logro en expresión oral en L2 de aprendices indonesios de inglés: Una encuesta

Tiofani Yasimawarni Saragih* 
Adaninggar Septi Subekti** 



Para citar este artículo

Yasimawarni Saragih, T. y Septi Subekti, A. (2024). Instrumental Motivation and L2 Speaking Achievement of Indonesian L2 Learners of English: A Survey Study. *Folios*, (60), 128-140. <https://doi.org/10.17227/folios.60-20073>

* Student at the English Language Education Department, Universitas Kristen Duta Wacana, Yogyakarta, Indonesia. tiofani.

Correo electrónico: saragih@students.ukdw.ac.id

** Lecturer of English at the English Language Education Department, Universitas Kristen Duta Wacana, Yogyakarta, Indonesia, Corresponding.

Correo electrónico: adaninggar@staff.ukdw.ac.id

Artículo recibido
09 • 09 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Abstract

The present study aimed to assess the level of instrumental motivation among Indonesian university students learning English as a second or foreign language and examined how it impacts learners' speaking achievements. Participants included 188 students majoring in non-English disciplines. Through descriptive statistics, the study found that learners had a generally high level of instrumental motivation. They reported high motivation levels linked to academic success, overseas vacations, self-improvement, and notably, future career prospects. Despite this general trend, their motivation to learn English to gain respect was rather low. Through a bivariate linear regression, the study further found that learners' instrumental motivation barely influenced their L2 speaking achievement contributing to only 0.3% of the variance. These findings suggest nuanced pedagogical implications, underscoring the need for targeted motivational strategies in language education. Further research is recommended to explore these dynamics in different contexts.

Keywords

instrumental motivation; second/foreign language (L2); learners from non-English departments; speaking achievement; survey

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o nível de motivação instrumental entre estudantes universitários indonésios que aprendem inglês como segunda língua ou língua estrangeira e examinar como isso impacta os resultados dos aprendizes na fala. Os participantes incluíram 188 estudantes de disciplinas não relacionadas ao inglês. Através de estatísticas descritivas, o estudo descobriu que os aprendizes tinham um nível geralmente alto de motivação instrumental. Eles relataram altos níveis de motivação ligados ao sucesso acadêmico, férias no exterior, autoaperfeiçoamento e, notavelmente, perspectivas futuras de carreira. Apesar dessa tendência geral, a motivação deles para aprender inglês a fim de ganhar respeito foi bastante baixa. Por meio de uma regressão linear bivariada, o estudo também descobriu que a motivação instrumental dos aprendizes quase não influenciava seu desempenho na fala em L2, contribuindo com apenas 0.3% da variância. Esses achados sugerem diversas implicações pedagógicas na aquisição de línguas, destacando a necessidade de estratégias motivacionais direcionadas na educação linguística. Pesquisas futuras são recomendadas para explorar essas dinâmicas em diferentes contextos.

Palavras-chave

motivação instrumental; segunda língua/estrangeira (L2); aprendizes de departamentos não anglófonos; desempenho na fala; pesquisa

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el nivel de motivación instrumental entre estudiantes universitarios indonesios que aprenden inglés como segunda lengua o lengua extranjera y examinó cómo esto impacta en los logros de expresión oral de los aprendices. Participaron 188 estudiantes de disciplinas no relacionadas con el inglés. A través de estadísticas descriptivas, el estudio encontró que los aprendices tenían un nivel generalmente alto de motivación instrumental. Los estudiantes mostraron altos niveles de motivación vinculados al éxito académico, vacaciones en el extranjero, auto-mejora y, notablemente, futuras oportunidades en sus campos. A pesar de esta tendencia general, su motivación para aprender inglés con el fin de ganar prestigio fue bastante baja. Mediante una regresión lineal bivariada, el estudio encontró además que la motivación instrumental de los aprendices apenas influía en su logro en expresión oral en L2, contribuyendo solo al 0.3% de la varianza. Estos hallazgos sugieren diversas implicaciones pedagógicas, subrayando la necesidad de estrategias motivacionales dirigidas en la educación lingüística. Se recomienda realizar más investigaciones para explorar estas dinámicas en diferentes contextos.

Palabras clave

motivación instrumental; segunda lengua/lengua extranjera (L2); estudiantes de departamentos no angloparlantes; rendimiento oral; encuesta

Introduction

Motivation is considered a key factor of success in language learning. It plays a vital role in affecting the rate of success in second/foreign language (L2) learning (Dörnyei, 1998). Even someone with good language abilities cannot achieve goals without adequate motivation. L2 motivation studies were pioneered by Gardner and associates through their research studies in the Canadian context where French was learned as an L2 (Gardner & Lambert, 1959, 1972).

Among Gardner's works, perhaps integrative and instrumental motivations are the concepts for which he is widely known in the motivation literature. Integrative motivation refers to a positive disposition towards native speakers' community and the aspiration to interact with and perhaps even assimilate into their community (Gardner, 1985). Instrumental motivation, furthermore, refers to motivation associated with potential pragmatic gains of L2 proficiency, such as securing a good position or earning a higher salary (Gardner & MacIntyre, 1991). In this globalised world where English is used as an international language and is spoken by people from various backgrounds of first language (L1) and cultures (Matsuda & Friedrich, 2011), the utilitarian aspect of English may be more prevalent than the desire to be a part of native English speakers' community. Hence, we believe that it is important to further investigate instrumental motivation in learning English as an L2.

Since the first publication of Gardner's canon on motivation (Gardner & Lambert, 1959), studies on L2 motivation have been flourishing in various L2 contexts up to now. Such studies have been categorised into different perspectives based on the conceptualisations of motivation constructs: the social-psychological perspective, cognitive-situated perspective, process-oriented perspective, and socio-dynamic perspective (Dörnyei & Ushioda, 2011). Gardner's concept of instrumental motivation, the focus of the present study, alongside integrative motivation, is included in the socio-psychological perspective. This suggests that L2

motivation is shaped by the social context of learning as well as attitudes and relations between different linguistic communities. Though several prominent authors have criticised the concept of instrumental motivation and introduced new motivation concepts deemed more relevant in today's L2 learning situations globally (Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2011; Taguchi et al., 2009), instrumental motivation is still widely popular until now.

Studies on instrumental motivation have been conducted in various L2 contexts in the Middle East as well as South and East Asia, for example in Saudi Arabia (Al-Oliemat, 2019), United Arab Emirates (Al-Ta'ani, 2018), Bangladesh (Rahman et al., 2021), China (Yu & Downing, 2012), and Taiwan (Chung, 2013). Yu and Downing (2012) involved 118 L2 learners of Chinese from Western and Asian countries. The study reported that Asian learners of Chinese reported a higher level of instrumental motivation than their Western learner counterparts, perhaps suggesting that Asian learners tend to be more interested in the pragmatic gain of L2 learning. A mixed-method study involving 365 Taiwanese high school learners of English by Chung (2013) found that learners were willing to attend cram school to learn English because they believed that it could contribute to gaining admission to their future universities. Involving 50 L2 learners of English in Dubai, a study by Al-Ta'ani (2018) reported learners had a high level of both integrative and instrumental motivation with the latter slightly surpassing the former. This finding was in line with a finding of a study involving 300 Bangladeshi high school learners of English by (Rahman et al., 2021). In Saudi Arabia, a study involving 108 female L2 learners by Al-Oliemat (2019) reported that though participants had a high level of instrumental motivation, it did not significantly correlate with their GPA in their English department.

Furthermore, studies on instrumental motivation also seem to flourish in Southeast Asia, for example in Thailand (Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012), the Philippines (Torres & Alieto, 2019), and Malaysia (Azar & Tanggaraju, 2020; Hong & Ganapathy, 2017).

A study involving 137 Thai prospective teachers of English by Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2012) reported that learners' instrumental motivation was higher than integrative one. Similar findings were also reported by subsequent studies in Malaysia (Azar & Tanggaraju, 2020; Hong & Ganapathy, 2017). Hong and Ganapathy (2017) engaged twelve Malaysian secondary school learners. Azar and Tanggaraju (2020) involved 150 Malaysian prospective teachers of English. The similarity may further support the idea that Asian L2 learners tend to be instrumentally motivated rather than integratively. Furthermore, Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2012) also reported that learners' instrumental motivation significantly and positively correlated with their GPA. Such a correlation contrasts with the findings from a later study by Al-Oliemat (2019) in Saudi Arabia. In the Philippines, Torres and Alieto (2019) found that items reflecting instrumental motivation were among the top five receiving the highest mean scores in their study involving twenty high school L2 learners.

Apart from those studies, studies on instrumental motivation have been carried out in Indonesia (Aspuri et al., 2019; Kholid & Supriyadi, 2019; Muslim et al., 2020; Noviana & Ayu, 2022; Siahaan et al., 2022; Sukri et al., 2021; Syafrizal & Maulina, 2019). A study by Sukri et al. (2021), involving 80 high school learners, found that male learners were more instrumentally motivated than their female counterparts. Involving 20 junior high school learners, Syafrizal and Maulina (2019) reported that learners' instrumental motivation was not as high as their integrative one, a contrast compared to findings of several studies (Azar & Tanggaraju, 2020; Hong & Ganapathy, 2017; Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012). This discrepancy could be partly attributed to the small number of participants involved. Learners' high level of instrumental motivation was reported in several of those studies (Aspuri et al., 2019; Kholid & Supriyadi, 2019; Siahaan et al., 2022). Furthermore, a study involving prospective teachers of English by Noviana and Ayu (2022) identified that a promising future career became learners' most prevalent

motivation for studying English. Nonetheless, a mixed-methods study employing questionnaires, interviews, and document analysis involving 450 senior high school learners by Muslim et al. (2020) found that even if the participants reported a high motivation, they showed low investment. It was indicated by their low enthusiasm and poor language performance. This outcome suggests that expressed motivation does not necessarily lead to motivated actions.

Despite the contributions of the aforementioned studies, some aspects are worth further investigation, especially in the Indonesian L2 context. Many studies on instrumental motivation have involved L2 learners from English departments or prospective English teachers (Al-Oliemat, 2019; Azar & Tanggaraju, 2020; Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012; Noviana & Ayu, 2022; Siahaan et al., 2022) and junior and senior high schools (Hong & Ganapathy, 2017; Muslim et al., 2020; Torres & Alieto, 2019). Nonetheless, L2 learners from non-English departments seem to be underrepresented in the plethora of instrumental motivation studies. In fact, in an English as a Foreign Language (EFL) context such as Indonesia, exposure to English outside L2 classrooms is very limited. In this case, learners' motivation to find ways to practice and master the language could be a differentiating factor influencing their L2 achievement. Secondly, studies contemplating the possible interaction between learners' instrumental motivation and their L2 achievement were quite rare. Two studies in Saudi Arabia and Thailand investigated prospective English teachers' instrumental motivation and their GPA (Al-Oliemat, 2019; Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012). However, research involving learners from non-English departments has not been widely reported, at least in the Indonesian context. Furthermore, conducting an empirical study using learners' achievement in their language class is crucial since L2 learning aims at achievement, meaning "attaining an adequate level of proficiency" (Moskovsky et al., 2016, p. 3). In this regard, among the four language skills, speaking skills may arguably be the most relevant and practical to be mastered by

L2 learners from non-English departments, allowing them to make meaningful communications in English despite the respective disciplines on which they focus their study.

With the aforementioned rationales, the present study intends to answer the following research questions: First, to what extent is the level of instrumental motivation of Indonesian L2 learners of English? Second, does learners' instrumental motivation influence their L2 speaking achievement?

Method

This study used a survey as the method of collecting data collection and paper-based questionnaires were being distributed. The decision to conduct a quantitative study was informed by several rationales. First, numerous studies on motivation across the years have been consulted quantitatively (Azar & Tanggaraju, 2020; Glory & Subekti, 2022; Papi, 2010; Roshandel et al., 2018; Subekti, 2018; Yu, 2019, to name a few), clearly implying the popularity of the method among motivation researchers. Furthermore, many quantitative studies on learning motivation in the Indonesian L2 context only involved a limited number of participants (Muktianingsih & Azhar, 2021; Subekti, 2018; Sukri et al., 2021; Syafrizal & Maulina, 2019). Therefore Consequently, a quantitative study involving an ample number of Indonesian L2 learners may potentially offer new insights. Such findings could provide a general overview of instrumental motivation and its possible interaction with L2 achievement in the Indonesian context.

The convenience sampling method was employed in this study where the participants were recruited based on the easier access or conveniently available target participants (Dornyei, 2007; Gray, 2014). The participants of this study were 188 Indonesian L2 learners taking General English (GE) Course Level 2 at a private university in Java Island, Indonesia. 105 of the participants (55.9%) were female learners while 83 (44.1%) were male learners. They were aged 19 to 22 and came from eight different departments, as shown in Table 1.

Table 1. Participants' Departments

Departments	Number of participants	Percentage
Management	38	20.2%
Medical	28	14.9%
Information System	27	14.4%
Architecture	25	13.3%
Biology	23	12.2%
Informatic	20	10.6%
Accounting	17	9.0%
Product Design	10	5.3%
Total	188	100%

For context, the GE Level 2 course was a non-credited matriculation course that all learners should take from non-English departments at the university. Depending on the results of their proficiency entrance test at the university, learners will be placed in one of three levels of GE, Levels 1, 2, and 3. On passing Level 3, they could take English for Specific Purposes classes, which were credited, at their respective departments. All the GE classes were integrated English classes. However, Level 1 had a heavy focus on grammar, Level 2 on speaking, and Level 3 on reading. Therefore, for the present study investigating the interaction between motivation and L2 speaking achievement, GE Level 2 was selected.

Next, the instrument of this study consisted of questionnaires on background information and instrumental motivation. The background questionnaire required information about the participants' names (to match their questionnaire data and their grades later on), ages, and gender. The questionnaire on instrumental motivation was adapted from the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) (Gardner, 2004). Twelve items were adapted and translated into Indonesian and back-translated into English to ensure that the Indonesian translation was accurate and there was no change in meaning due to the translation process. An example of the items is "Studying English helps me to get a scholarship to study abroad." The participants were required to choose one of five possible responses "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree", and "Strongly Disagree". For a more thorough data

presentation and analysis, the twelve items would be presented in three different themes: “learning English for academic success” (items 5, 8, 10, and 12), “learning English for future careers” (items 1, 2, and 9), and “learning English for respect, vacation, and self-improvement” (items 3, 4, 6, 7, and 11).

The data collection occurred during March 2023. The questionnaire data were recorded into SPSS 25. The responses to the items on instrumental motivation were recorded as follows: “Strongly Agree” equal to 5 points, “Agree” 4 points, “Undecided” 3 points, “Disagree” 2 points, and “Strongly Disagree” 1 point. Furthermore, the data on learners’ L2 speaking achievement were from learners’ oral presentation grades obtained from the assessing GE class lecturers. The grades ranged from 0-100 and were recorded according to the corresponding names of the participants.

Next, the recorded data were analysed as follows. To answer the first research question on the level of learners’ instrumental motivation, descriptive statistics were employed. The data were presented in the form of percentages, mean scores, and standard deviations. To answer the second research question on the interaction between learners’ instrumental

motivation and their L2 speaking achievement, a bivariate linear regression analysis was conducted with motivation as the independent variable and achievement as the dependent one.

Results and Discussion

Results

Research Objective 1. Learners’ Level of Instrumental Motivation

The questionnaire items produced 0.85 and 0.86 for McDonald’s Omega and Cronbach’s alpha coefficients, respectively, suggesting reliability. The mean score of the twelve items on instrumental motivation was 52.37, equivalent to an average mean score of 4.36, suggesting a high level of instrumental motivation among learners. To determine learners’ level of instrumental motivation, descriptive statistics was performed and the results are presented in percentages, mean scores, and standard deviations.

The detailed findings of learners’ responses on the first category “learning English for academic success” involving items 5, 8, 10, and 12, can be found in Table 2.

Table 2. Learning English for Academic Success

Item no.	Statement	Mean Scores	Std. Dev.	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
5.	Studying English enables me to be better in my further studies.	4.55	0.64	60.1%	37.2%	0%	2.7%	0%
8.	I study English diligently because I want to achieve an accomplishment at university.	3.94	0.92	23.9%	61.2%	0%	14.4%	0.5%
10.	I am interested in learning English to pursue further study.	4.22	0.82	38.8%	52.7%	0%	8.5%	0%
12.	Studying English helps me to get a scholarship to study abroad.	4.37	0.79	48.9%	45.7%	0%	4.3%	1.1%

This is the overview of Table 2. Item 5 ‘Studying English enables me to be better in my further studies’ produced the highest mean score at 4.55. A total of 183 participants (87.3%) agreed with the statement. Item 12, “Studying English helps me to get a scholarship to study abroad” produced the second-highest mean score, at 4.37. 178 participants (97%) supported the statement. Item 10, “I am interested in learning English to pursue further study” produced a mean score of 4.22, with 170 participants (91.5%) either agreed or strongly agreed with the statement. Last, item

8, “I study English diligently because I want to achieve an accomplishment at university”, obtained a mean score of 3.94, the lowest in this category. Despite this, 160 participants (85.1%) supported the statement, still implying a high level of motivation, generally. These findings, overall, suggested that the participants generally had a high level of instrumental motivation regarding the pragmatic benefits of obtaining academic success.

The detailed results on the second category “learning English for future careers” involving items 1, 2, and 9 can be found in Table 3.

Table 3. Learning English for future careers

Item no.	Statement	Mean Scores	Std. Dev.	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
1.	Studying English enables me to get a dream job in the future.	4.57	0.61	61.7%	36.2%	0%	2.1%	0%
2.	I need English for my future career.	4.64	0.54	66.5%	32.4%	0%	2.1%	0%
9.	I study English diligently because it is important to communicate with foreign clients at work in the future.	4.57	0.49	57.4%	42.6%	0%	0%	0%

This is the overview of Table 3. Item 2, ‘I need English for my future career’ produced the highest mean score in this category, at 4.64. 186 participants (98%) agreed with the statement. Items 1 and 9 produced the same high mean score of 4.57. 184 participants (97.9%) agreed with the statement “Studying English enables me to get a dream job in the future” and 188 participants (100%) supported the statement “I study English diligently because it

is important to communicate with foreign clients at work in the future.” From these data, it can be seen that learners’ instrumental motivation regarding the potential benefits of learning English for their future careers was particularly high.

Next, Table 4 presents the findings on the third category “learning English for respect, vacation, and self-improvement”, involving items 3, 4, 6, 7, and 11.

Table 4. Learning English for Respect, Vacation, and Self-Improvement

Item no.	Statement	Mean Scores	Std. Dev.	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
3.	Studying English enables me to be a more knowledgeable person.	4.60	0.59	63.3%	35.1%	0%	1.6%	0%
4.	If I can speak in English, people will respect me.	3.39	0.54	11.7%	54.3%	0%	29.8%	4.3%
6.	Studying English enables me to search for information and materials in English on the Internet.	4.58	0.52	59%	40.4%	0%	0.5%	0%
7.	Studying English enables me to travel abroad.	4.67	0.48	67%	33%	0%	0%	0%
11.	Learning English is important for making me to be an educated person.	4.26	0.83	42%	50%	0%	7.4%	0.5%

This is the overview of Table 4. A total of 188 participants (100%) supported item 7, “Studying English enables me to go travelling abroad”. This item produced the highest mean score in this category. Next, 185 participants (98.9%) agreed with item 3, “Studying English enables me to be a more knowledgeable person.” This item obtained a high mean score of 4.60. 187 participants (99.5%) either agreed or strongly agreed with item 6, “Studying English enables me to search for information and materials in English on the Internet.” This item produced a high mean score of 4.58. 173 participants (92%) supported item 11, “Learning English is important for making me to be an educated person.” This item obtained a relatively high mean score of 4.26. Lastly, item 4 “If I can speak in English, people will respect me” only obtained

support from 124 participants (66%). 64 participants (34%) either disagreed or strongly disagreed with the statement. It obtained a rather low mean score of 3.39. Generally, learners reported a high level of motivation regarding learning English for vacation and self-improvement. However, their motivation to learn English to gain respect was rather low.

Research Objective 2. Influence of Learners’ Instrumental Motivation on Their L2 Speaking Achievement

To find the influence of learners’ instrumental motivation on their L2 speaking achievement, a bivariate linear regression analysis was conducted with instrumental motivation as the independent variable and speaking grades as the dependent variable. The obtained data are presented in Table 5.

Table 5. The Regression Result with Learners’ L2 Speaking Achievement as the Dependent Variable

Regression Weight	R ²	β	t	F	P
Instrumental Motivation à L2 Speaking Achievement	0.003	-0.095	-0.764	0.583	0.446

From Table 5, it can be seen that learners' instrumental motivation barely influenced their L2 speaking achievement, $\beta = -0.10$, $F(1, 186) = 0.58$, $p = 0.45$. The R^2 value is 0.003, indicating that learners' instrumental motivation only affected 0.3% (less than 1 per cent) of the total variance in L2 speaking achievement. This suggested that, in the present study, instrumental motivation barely affected L2 achievement.

Discussion

Research Objective 1. Learners' Level of Instrumental Motivation

The study revealed that learners generally reported a high level of instrumental motivation, aligning with the findings of several recent studies (Azar & Tanggaraju, 2020; Kholid & Supriyadi, 2019; Ma et al., 2019; Torres & Alieto, 2019) which also found that their participants had a high level of instrumental motivation in learning English. For example, a mixed-methods study involving 126 Thai university learners of English by Ma et al. (2019) noted that participants were instrumentally motivated to learn English to be better equipped in the context of the Southeast Asian economic community. Similarly, Torres and Alieto (2019), studying 20 high school learners in the Philippines, found that the highest mean scores on the general learning motivation scale were attributed to instrumental reasons, suggesting instrumental motivation was the most prevalent among other constructs in their study. The similarity among these studies conducted in the Southeast Asian context may indicate that English learners in this region generally tend to show a strong instrumental motivation.

To facilitate a more detailed examination, the analyses of the responses to the twelve questionnaire items has been divided into three categories based on the questionnaire's structure.

Learning English for Academic Success

This study identified a significant level of instrumental motivation associated with academic success.

This finding was similar to the findings of some previous studies (Al-Oliemat, 2019; Aspuri et al., 2019; Chung, 2013; Rahman et al., 2021). For instance, a qualitative study involving ten Indonesian learners of English by Aspuri et al. (2019) highlighted the participants' strong beliefs on the role of mastering English in their present and future academic success. In line with that, a quantitative study involving 300 Bangladeshi learners of English by Rahman et al. (2021) found that the participants eager to learn English to facilitate their pursuit of higher education and obtain scholarships for studying abroad. Resonating with these perspectives, an earlier study involving 365 Taiwanese high school learners (Chung, 2013) revealed the majority of the participants believed that attending cram school to learn English was advantageous for achieving high scores on English tests and securing admission to prestigious universities. Collectively, these studies across Asia suggested that learners have a high regard for English as one of the keys to their academic success.

Learning English for Future Careers

This study reported that learners' very high level of instrumental motivation was associated with pragmatic gain in their future careers. This result was in consistent with several studies in Asia (Aspuri et al., 2019; Azar & Tanggaraju, 2020; Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012; Mahendra et al., 2022; Siahaan et al., 2022; Sukri et al., 2021). A recent mixed-methods study involving 28 Indonesian prospective teachers of English by Siahaan et al. (2022) noted that five among ten interviewees mentioned that English would help them get good jobs and open a broaden opportunities to work outside Indonesia. Earlier, in Thailand, involving 137 Thai prospective teachers of English, Kitjaroonchai and Kitjaroonchai (2012) found that two questionnaire items reflecting instrumental motivation associated with ideal jobs and future careers obtained the highest mean scores among other items. This suggests learners' strong beliefs on the importance of English for career success in the future. Similarly, subsequent studies in Malaysia (Azar & Tanggaraju, 2020) and Indonesia (Noviana & Ayu, 2022) highlighted learners'

recognition of English as essential for securing good positions. Based on these observations, it can be inferred that L2 learners across these different contexts, regardless of their major, considered English as a way to expanding their career opportunities both locally and internationally.

Learning English for Respect, Vacation, and Self-improvement

This study determined that learners' instrumental motivation associated with the ability to have overseas vacations and self-improvement was quite high. A study involving Saudi Arabian L2 learners by Khorsheed (2021) revealed that only 30.6% of the participants learned English for travelling abroad. In comparison, in the present study, all of the participants recognized the ability to travel abroad as a benefit of learning English. Though further investigations may be necessary, the differences could be attributed to cultural differences. In this case, the Indonesian participants may possess a more outward-looking perspective in their approach to learning English. Furthermore, as English is now used as an international language, it has emerged as lingua franca of countless educational platforms (Matsuda & Friedrich, 2011). Consequently, the majority of the participants considered the language important for their self-improvement such as obtaining information and gaining new knowledge.

Furthermore, the present study also revealed that learners' instrumental motivation associated with gaining respect was rather low. A study in Indonesia also found that the potential of learning English to gain acknowledgement and respect was not very prevalent (Kholid & Supriyadi, 2019). The study included both learners from English and non-English departments, and reported that only 40.7% of learners from the English department and 36.4% of the participants from non-English departments agreed with the statement that indicated learning English to gain respect from others. The similarity may be in part due to the position of English as a foreign language (EFL) in Indonesia. Consequently, the use of English, in most parts of the country, is constrained to classroom settings.

Understandably, mastery of the language may not be directly noticeable by people around learners in daily interaction, thus the rather low relevance of learning English to gain immediate respect from people around learners.

Research Objective 2. Influence of Learners' Instrumental Motivation on Their L2 Speaking Achievement

Using the bivariate linear regression formula, it was found that the participants' instrumental motivation had minimal impact on their L2 speaking achievement. Though studies specifically examining the influence of instrumental motivation on L2 achievement were rather rare, studies investigating the association between L2 motivation and achievement have been available. Some of these investigations reported that motivation affected achievement (Fatimah et al., 2019; Hernández, 2006; Li & Pan, 2009). For example, in a rather old yet relevant publication, Hernández (2006) explored motivation in a Spanish L2 learning context and determined motivation to be correlated with achievement. Similarly, in English as L2 learning contexts, quantitative studies in Indonesia (Fatimah et al., 2019; Lamb, 2012) and China (Li & Pan, 2009) found significant relationships between motivation and English speaking scores. Moreover, two previous studies in Thailand and Saudi Arabia (Al-Oliemat, 2019; Kitjaroonchai & Kitjaroonchai, 2012) also reported that instrumental motivation impacted GPA, a construct that may indirectly relate to L2 achievement considering the participants were from English departments. Seen from these findings, the results of the present study diverge from the mainstream conclusions. Additionally, the outcomes of the present study, also appear in contrast with many prominent authors' emphasis of the role of motivation as the driving force for learning (Dornyei, 2005; Dornyei & Ushioda, 2011; Ortega, 2009).

Nevertheless, the seemingly surprising findings may have a basis for reasons. While not directly addressing the concept of instrumental motivation, studies on motivation in Saudi Arabia (Moskovsky et al., 2016) and Indonesia (Subekti, 2018) explored

the possible influence of motivation on learners' actual L2 achievement. These studies produced results similar to the outcome of the present study. Moskovsky et al. (2016) found that learners' motivation was not consistently associated with learners' reading and writing test results. In Indonesia, Subekti (2018) also reported that motivation did not affect learners' overall L2 achievement as measured by their final grades in English classes. It is possible to conclude that many factors influence the participants' L2 speaking achievement. The quality of L2 instruction, individual language competence, class atmosphere and learning facilities are among the factors affecting learning behaviours (Tokan & Imakulata, 2019), leading to differing L2 achievement. In the case of the present study, learners' degree of preparedness before the speaking test, test anxiety, and confidence may also play a part. In conclusion, the findings may serve as evidence that many factors interact in affecting learners' eventual L2 achievement.

Conclusion

Several pedagogical implications can be outlined. In the case of learners from non-English departments, it might be beneficial to open their horizons to the potential uses of English for connecting with the international community and realizing professional merit from it. Such learners have selected their majors indicating a commitment to excelling in their respective fields. Hence, the teaching of English should be made more relevant to the anticipated future uses of English for securing their dream jobs and advance in their respective careers. For typical GE classes, incorporating activities such as job hunting and product presentations could broaden their perspective and link English with their disciplines, thus creating relevance. Furthermore, learners' speaking achievement can be influenced by several immediate factors other than instrumental motivation. Hence, teachers need to consider several aspects of individual differences that could influence learning outcomes, optimising the supporting factors and minimising the debilitating factors.

The present study has at least two contributions. Asserting the generalizability of the results is challenging, considering the number of samples may not be sufficiently representative. However, the study provides an insightful overview of the level of instrumental motivation of Indonesian non-English department learners who were rather under-represented in the plethora of motivation literature, particularly within the Indonesian L2 context. Furthermore, the discovery of minimal impact of motivation on L2 achievement prompts future researchers to reconsider the assumption that motivation always leads to higher achievement. This insight could, to some degree, 'demystify' the concept of motivation as an established supporting factor of learning, opening up possibilities for further investigations in the motivation-L2 achievement operations.

Future relevant studies can be suggested. Investigating motivation using mixed-methods study employing survey, interview, and observations could enable researchers to see to what extent self-report motivation translates into actual motivated behaviours. Furthermore, by engaging a larger participant pool, studies can contemplate multiple possible factors of L2 speaking achievement in structural equation modelling.

References

- Al-Oliemat, D. A. (2019). Motivation and attitudes towards learning English among Saudi female English majors at Dammam University. *International Journal of Language & Literature*, 7(1), 121–137. <https://doi.org/10.15640/ijll.v7n1a15>
- Al-Ta'ani, M. H. (2018). Integrative and instrumental motivations for learning English as a university requirement among undergraduate students at Al-Jazeera university/Dubai. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 89–105. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.13940>
- Aspuri, N., Samad, I. A., Fitriani, S. S., & Abdul Samad, N. M. (2019). The role of instrumental motivation among EFL students in language learning process. *Journal of English Education*, 4(1), 48–53. <https://doi.org/10.31327/jee.v4i1.892>

- Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 323–333. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16506>
- Chung, I. F. (2013). Crammed to learn English: What are learners' motivation and approach? *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 585–592. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0061-5>
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics* (1st ed.). Oxford University Press.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Fatimah, W. O., Sale, F., & Sapan, Y. T. (2019). The correlation between students' motivation and their speaking achievement at English department of Halu Oleo University. *Journal of Teaching English*, 3(2), 249–259. <https://doi.org/10.36709/jte.v4i4.13972>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude motivation test battery: International amtb research project. In *The University of Western Ontario*. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers Inc.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in who says it isn't effective? *Social Sciences*, 410, 57–72.
- Glory, K. M., & Subekti, A. S. (2022). Fear of negative evaluation factors from ought-to L2 self among Indonesian high school efl learners. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 10(1), 25–37. <https://doi.org/10.32332/joelt.v10i1.4536>
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world* (3rd ed.). Sage Publications, Ltd.
- Hernández, T. A. (2006). Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(4), 605–617. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02279.x>
- Hong, Y. C., & Ganapathy, M. (2017). To investigate esl students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in a Chinese school in Penang: cases study. *English Language Teaching*, 10(9), 17–35. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p17>
- Kholid, I., & Supriyadi, S. (2019). Students instrumental motivation: An investigating toward English learning of students in Islamic higher education. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 4(1), 51–62. <https://doi.org/10.24042/tadris.v4i1.3752>
- Khorsheed, R. (2021). Youth culture and efl students' development of integrative motivation. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(4), 377–389. <https://doi.org/10.17507/tpls.1104.07>
- Kitjaroonchai, N., & Kitjaroonchai, T. (2012). Motivation toward English learning of Thai students majoring in English at Asian Pacific International University. *Catalyst*, 7(1), 21–38.
- Lamb, M. (2012). A self system perspective of young adolescents' motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning*, 997–1023.
- Li, P., & Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement—a survey of the study motivation of English majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching*, 2(1), 123–128. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p123>
- Ma, X., Wannaruk, A., & Lei, Z. (2019). Exploring the Relationship Between Learning Motivation and L2 WTC in an EFL Classroom Among Thai EFL Learners. *English Language Teaching*, 12(7), 33. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p33>
- Mahendra, M. S., Dewi, N. L. P. E. S., & Utami, I. A. M. I. (2022). Analysis of efl learners' integrative and instrumental motivation factor at English language education Undiksha. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 1(2), 55–60. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v1i2.83>

- Matsuda, A., & Friedrich, P. (2011). English as an international language. *World Englishes*, 30(3), 332–344. <https://doi.org/10.1515/9783110243345.172>
- Moskovsky, C., Racheva, S., Assulaimani, T., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi efl learners. *The Modern Language Journal*, 100, 1–14.
- Muktianingsih, R. L., & Azhar, F. (2021). An analysis of the instrumental and integrative motivation of the first year students of English study program fkip Universitas Riau in the learning of English. *JOM FKIP UR*, 8(1), 1–14.
- Muslim, A. B., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2020). Integrative and instrumental but low investment: The English learning motivation of Indonesian senior high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 493–507. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23199>
- Noviana, N., & Ayu, M. (2022). An investigating efl learners' instrumental motivation in learning English. *Journal of Research on Language Education*, 3(2), 49. <https://doi.org/10.33365/jorle.v3i2.2149>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467–479.
- Rahman, M. A. R. M., Jalaluddin, I., Kasim, Z. M., & Darmi, R. (2021). Aliya madrasah students' motivation for learning English in Bangladesh. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 70–84. <https://doi.org/10.52462/jlls.5>
- Roshandel, J., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2018). L2 motivational self-system and self-efficacy: A quantitative survey-based study. *International Journal of Instruction*, 11(1), 329–344. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11123a>
- Siahaan, A., Ardayati, A., & Ramasari, M. (2022). The importance of instrumental motivation among students in teaching English as foreign language (TEFL) process. *Education of English as a Foreign Language Journal*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2022.005.01.01>
- Subekti, A. S. (2018). L2 Motivational Self System and L2 achievement: A study of Indonesian EAP learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 57–67. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11465>
- Sukri, N. A. P. S., Nasmilah, N., & Jubhari, R. R. (2021). The orientation in learning English (a study of the causal factors of students' integrative and instrumental motivation). *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 4(4), 494–500. <https://doi.org/10.34050/elsjish.v4i4.19115>
- Syafrizal, S., & Maulina, U. (2019). The impact of integrative and instrumental motivation on foreign language learning among Indonesian learners. *Lingua Pedagogia (Journal of English Teaching Studies)*, 1(2), 1–12.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 Self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- Tokan, M. K., & Imakulata, M. M. (2019). The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. *South African Journal of Education*, 39(1), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1510>
- Torres, J. M., & Alieto, E. O. (2019). English learning motivation and self-efficacy of Filipino senior high school students. *Asian EFL Journal*, 22(1), 51–72.
- Yu, B. (2019). The predicting roles of approaches to learning, L2 learning motivation, L2 learning strategies and L2 proficiency for learning outcomes: A comparison between Mainland and Hong Kong Chinese students. *Educational Studies*, 45(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509775>
- Yu, B., & Downing, K. (2012). Determinants of international students' adaptation: Examining effect of integrative motivation, instrumental motivation, and second language proficiency. *Educational Studies*, 38(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643111>

Las ciencias humanas: de tiempos de crisis a sentidos de esperanza

The Human Sciences:
from Times of Crisis to
Senses of Hope

As ciências humanas:
dos tempos de crise aos
sentidos da esperança

Juan Carlos Aguirre-García* 

Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri** 



Para citar este artículo

Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2024). Las ciencias humanas: de tiempos de crisis a sentidos de esperanza. *Folios*, (60), 141-151. <https://doi.org/10.17227/folios.60-19315>

* Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente, Universidad del Cauca.

Correo electrónico: jcaguirre@unicauca.edu.co

** Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Docente, Universidad del Cauca.

Correo electrónico: jaramillo@unicauca.edu.co

Artículo recibido
19 • 05 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Resumen

Este escrito reflexiona acerca de la enseñanza de las ciencias humanas y su posibilidad emergente de lucidez frente a la incertidumbre de estos tiempos. Para ello, inicialmente exponemos el reto de un pensar en medio de los signos de estos tiempos; luego, reflexionamos en torno a la relación entre las ciencias humanas y los tiempos de esperanza; finalmente, consideramos las implicaciones de investigar en ciencias humanas y su demanda frente a la proliferación de las publicaciones científicas. Nuestra tesis es que las ciencias humanas deben ser capaces de perturbar los tiempos de penuria que nos habitan y ser parte de la vida cuya immanencia es la esperanza; esto, con el fin de avizorar otros caminos posibles.

Palabras clave

educación; futuros; humanidades; investigaciones; modelos de enseñanza

Abstract

This paper reflects on the teaching of the human sciences and its emerging possibility of lucidity in the face of the uncertainty of these times. To do so, we initially expose the challenge of thinking amid the signs of these times; then, we reflect on the relationship between the human sciences and the times of hope; finally, we consider the implications of research in the human sciences and its demand in the face of the proliferation of scientific publications. Our thesis is that the human sciences must be capable of disturbing the times of hardship that inhabit us and be part of the life whose immanence is hope; this, to envision other possible paths.

Keywords

education; futures; humanities; research; teaching models

Resumo

Este artigo reflete sobre o ensino das ciências humanas e a sua possibilidade emergente de lucidez face à incerteza dos tempos que correm. Para tal, começamos por discutir o desafio de pensar no meio dos sinais destes tempos; depois, refletimos sobre a relação entre as ciências humanas e os tempos de esperança; por fim, consideramos as implicações da investigação em ciências humanas e a sua exigência face à proliferação de publicações científicas. A nossa tese é a de que as ciências humanas devem ser capazes de romper com os tempos de penúria que nos habitam e fazer parte da vida cuja imanência é a esperança, de modo a perspectivar outros caminhos possíveis.

Palavras-chave

educação; futuros; humanidades; investigação; educação; modelos de ensino

Introducción. La enseñanza de las humanidades: más allá de la crisis

Desde hace varias décadas se ha venido denunciando que las ciencias humanas están en crisis, debido al predominio que han ido adquiriendo otras disciplinas como la física, las ingenierías o la química; así como también a la emergencia de áreas derivadas de las ciencias sociales como la administración de empresas, los negocios internacionales y las ciencias de la comunicación, entre otras. De hecho, han surgido monográficos que abordan esta crisis, señalando que las instituciones de educación superior relegan las disciplinas humanísticas, considerándolas un obstáculo para la inserción en el mercado laboral —véase, por ejemplo, el número 72 de la *Revista Colombiana de Educación*, cuyas contribuciones versaron sobre “La puesta en vilo de las humanidades”—. Además, se observa una baja demanda e inscripción de estudiantes en programas de Estudios Culturales, Filosofía, Literatura, Geografía, Historia, entre otros, en contraste con programas más competitivos para el ámbito empresarial como profesiones administrativas, tecnologías emergentes, comunicación y relaciones internacionales, entre otros.

Estas reflexiones han sido evidentes, por ejemplo, en autores como Nussbaum (2011) y otros, quienes abogaban por la defensa de las humanidades como un componente fundamental en la formación de profesionales y ciudadanos con capacidad crítica y sensibilidad hacia el sufrimiento de los demás. Desde esta perspectiva, especialmente Nussbaum, se promovía un examen crítico de las tradiciones en las que hemos sido formados, teniendo en cuenta las circunstancias y contextos de los estudiantes, así como fomentar la crítica de las normas existentes a través de una educación inclusiva que trascienda los estereotipos étnicos, sociales y religiosos (Gaitán y Jaramillo, 2022). Para ello, es importante la implementación de currículos universitarios que incorporen pedagogías participativas que estimulen el conocimiento del mundo desde diversas perspectivas culturales y expresiones humanas.

Si bien la crisis se hizo evidente en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, esto no significa que haya desaparecido. Por lo tanto, es importante considerar las humanidades desde perspectivas más esperanzadoras que ofrezcan otras opciones para su enseñanza y consideración itinerante, reflexiones que ya están en curso. Tal es el caso de la investigación realizada por Patiño y otros (2022) sobre “Las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior”. En este estudio, los autores buscan comprender qué entienden los docentes y estudiantes por humanidades en la universidad, así como implementar procesos curriculares para su enseñanza en distintos campos del conocimiento.

Los esfuerzos por avanzar en los procesos curriculares y su implementación, especialmente en la educación superior, son importantes; sin embargo, es relevante entender las ciencias humanas desde perspectivas esperanzadoras, como capacidad crítica y lucidez frente a la creciente fragmentación disciplinaria, y su vitalidad frente a una producción académica y científica que siempre va rezagada ante los desafíos de estos tiempos (Gaitán y Jaramillo, 2023).

Esto nos permite centrar el debate en torno a un *deseo* del que emanan responsabilidades como manifestación de la humanidad del hombre (Levinas, 1982), superando así las denuncias que resaltan su importancia e inclusión en los currículos universitarios. Con este propósito, el presente escrito se divide en tres apartados: en primer lugar, se realiza una exposición sobre los poetas en tiempos de adversidad, un tema clásico pero siempre relevante; luego, se reflexiona sobre la relación entre las ciencias humanas y los tiempos de esperanza; finalmente, se aborda la creciente demanda respecto a las ciencias humanas y la investigación en este campo. La tesis central de este texto es que las ciencias humanas deben ser capaces de perturbar los tiempos de desesperanza que nos afectan y contribuir a una vida en la que la esperanza sea intrínseca, con el objetivo de vislumbrar otros tiempos y caminos posibles.

“¿Y para qué poetas en tiempos de penuria?”

En 1946, el filósofo Martin Heidegger publicó un ensayo titulado “¿Y para qué poetas?” Este título es un fragmento de un verso de la elegía de Hölderlin, “Pan y vino” (1800-1801), que completa su contenido con: “... ¿y para qué poetas en tiempos de penuria?” (citado por Heidegger, 2010, p. 199). El adjetivo alemán *dürftig*, traducido como ‘penuria’, ‘misericordia’ o ‘mezquindad’¹, alude a “escasez, falta de las cosas más precisas o algunas de ellas” (según la definición de *penuria* en el Diccionario de la lengua española). Por su lado, *Zeit* (‘tiempo’ o ‘tiempos’), como señala Heidegger, “se refiere aquí a la era a la que nosotros mismos pertenecemos todavía” (2010, p. 199). La “cosa más precisa” que caracteriza la era del poeta es “la ‘falta de dios’” (p. 199). Incluso, “no solo han huido los dioses y el dios, sino que en la historia universal se ha apagado el esplendor de la divinidad” (p. 199).

Según Heidegger (2010), “con dicha falta, el mundo queda privado del fundamento como aquel que funda” (p. 199), y relaciona esta falta de fundamento con el abismo: “Abismo significa originalmente el suelo y fundamento hacia el que, por estar más abajo, algo se precipita [...] la ausencia total del fundamento” (pp. 199-200). La era se identifica con la noche, con lo oscuro²: “la tarde de esta época del mundo declina hacia su noche” (p. 199) y solo queda “experimentar y soportar el

1 En otra traducción, la expresión *dürftiger Zeit* se traduce como “tiempos de miseria” (Hölderlin, 1995, p. 321). Vivas (2020) la traduce como “tiempos mezquinos” (p. 15).

2 Hannah Arendt también utiliza esta metáfora de lo oscuro y, curiosamente, también es tomada de la poesía. En el prefacio de su libro *Hombres en tiempos de oscuridad* (1990), afirma: “‘El tiempo histórico’, los ‘tiempos de oscuridad’ mencionados en el título es, según creo, visible en todo el libro. Saqué la frase del famoso poema de Brecht, ‘A la posteridad’, que menciona el desorden y el hambre, las masacres y asesinatos, el ultraje de la injusticia y la desesperación ‘cuando solo existía lo malo y no el ultraje’, el odio legítimo que igual lo hace feo a uno, la ira bien fundamentada que hace que la voz se torne ronca” (pp. 9-10). Más adelante, de modo lapidario, sostiene: “La oscuridad ha llegado cuando esta luz se ha extinguido por ‘lagunas de credibilidad’ y un ‘gobierno invisible’, por un discurso que no revela lo que es sino que lo esconde debajo de un tapete, por medio de exhortaciones (morales y otras) que, bajo el pretexto de sostener viejas verdades, degradan toda verdad a una trivialidad sin sentido” (p. 10).

abismo del mundo” (p. 200). No obstante, “para esto es necesario que algunos alcancen dicho abismo” (p. 200). Entre estos “algunos” se encuentran los poetas que son “aquellos mortales que, cantando con gravedad al dios del vino, sienten el rastro de los dioses huidos, siguen tal rastro y de esta manera señalan a sus hermanos mortales el camino hacia el cambio” (p. 201).

Lo que inicialmente podría parecer una sobrevaloración del decir poético, como único capaz de seguir las huellas de la divinidad, podría interpretarse como una “huida estética”, por lo que Heidegger (2010) expresa que “habría y hay la necesidad única de experimentar lo inexpresado en lo dicho por su poesía [de Hölderlin] por medio de un pensar lúcido” (p. 202), que pueda unir lo poético con la historia del ser, ya que la indigencia quizás provenga del olvido del ser. No se trata solo de un poeta que denuncie la falta de dios y que establezca como consecuencia la caída en el abismo, es decir, el descubrimiento de un tiempo carente de fundamento cuya única salida sería el canto del poeta. Más bien, se trata de un poeta que, a través de un pensar lúcido, experimente, como solo el hombre (*Dasein*) puede experimentar, el olvido del ser.

Con esta inquietud como telón de fondo, Heidegger (2010) se pregunta ahora si otro poeta, Rilke, es poeta para estos tiempos de penuria. De hecho, las características del poeta para estos tiempos deben ser distintas:

Los tiempos no son solo de penuria por el hecho de que haya muerto Dios, sino porque los mortales ni siquiera conocen bien su propia mortalidad ni están capacitados para ello. Los mortales todavía no son dueños de su esencia. La muerte se refugia en lo enigmático. El misterio del sufrimiento permanece velado. No se ha aprendido el amor. Pero los humanos son. Son, en la medida en que hay lenguaje. Todavía se demora un canto sobre su tierra de penuria.

[...]

El tiempo es de penuria porque le falta el desocultamiento de la esencia del dolor, la muerte y el

amor. Es indigente hasta la propia penuria, porque rehúye el ámbito esencial al que pertenecen dolor, muerte y amor [...]. Pero aún queda el canto, que nombra la tierra. (pp. 203-204)

Sin adentrarnos en los complejos análisis heideggerianos sugeridos por algunos poemas de Rilke, nos enfocamos en un modo en que el ser humano se enfrenta a “lo abierto”, una categoría relevante en este ensayo. Nos centramos en esto porque quizás capture también este tiempo, nuestro tiempo:

Según esto, también el humano querer puede ser solo al modo de la autoimposición, si previamente obliga a que entre todo en su reino sin pasarlo por alto. Para este querer todo se convierte de antemano, y por lo tanto de manera irrefrenable, en material de la producción que se autoimpone. La tierra y su atmósfera se convierten en materias primas. El hombre se convierte en material humano uncido a las metas propuestas. La instauración incondicionada de la autoimposición por la que el mundo es producido intencional o deliberadamente en virtud de un mandato humano, es un proceso que nace de la esencia oculta de la técnica.

[...]

No solo se objetiva técnicamente lo vivo para su dominio y utilización, sino que el ataque de la física atómica a las manifestaciones de la vida como tal, se encuentra en pleno esplendor. En el fondo, la propia esencia de la vida debe entregarse en manos de la producción técnica. El hecho de que hoy se pretenda con toda seriedad encontrar en los resultados y en la posición de la física atómica para demostrar la libertad humana e instaurar una nueva doctrina de valores, es señal del dominio de la representación técnica, cuyo despliegue se ha sustraído desde hace tiempo al ámbito de las opiniones y concepciones personales de los individuos singulares. (Heidegger, 2010, p. 215)

La referencia al ensayo de Heidegger no es casual. Reflexionar sobre las ciencias humanas, especialmente en tiempos de crisis y escasez, sugiere actualizar la pregunta de Heidegger, esta vez desde la perspectiva de dichas ciencias: ¿Y para qué ciencias humanas en tiempos de penuria? La conexión entre

la poesía y las ciencias humanas no es necesariamente inapropiada. Heidegger mismo sugiere que el poema debe ir acompañado de un “pensar lúcido”. Además, en su exploración sobre las formas de enunciación de las ciencias humanas, el psicólogo Kenneth Gergen habla del modo ficcionalista. Según Gergen (1997),

los mitos, los cuentos populares, las fábulas y los poemas épicos han sido constitutivos de la tradición occidental [...]. El género de ficción opera inherentemente como un dique frente al discurso dominante del ‘hecho’ y, a la vez, funciona en las ciencias humanas para desdibujar o destruir la distinción binarista entre hecho y ficción. (p. 165)

Mínimamente, las ciencias humanas no están inherentemente distanciadas del lenguaje poético; de hecho, comparten con él la renuencia a ser limitadas por la exigencia de obedecer a los hechos (al menos, de la manera en que lo pretende el fisicalismo).

A pesar del énfasis en la penuria, el ensayo de Heidegger plantea escenarios de salida, que son precisamente los que vislumbra el poeta (y, por extensión, aquellos que se investigan en ciencias humanas). Volvamos a las siguientes expresiones ya citadas: “Aquellos mortales que, cantando con gravedad al dios del vino, sienten el rastro de los dioses huidos, siguen tal rastro y de esta manera señalan a sus hermanos el camino hacia el cambio” (Heidegger, 2010, p. 201); “Todavía se demora un canto sobre su tierra de penuria” (p. 203); “Pero aún queda el canto, que nombra la tierra” (p. 204). Cada una de estas ideas resalta un escenario potencial, es decir, ninguna implica un cierre hacia el futuro: en la primera, se alude a un ‘de otro modo’; en la segunda, la demora no implica incumplimiento; en la tercera, la carencia no es total, aún subsiste algo. En otras palabras, los tiempos de penuria también son tiempos de esperanza.

En su poemario *Abismo revelado*, el poeta colombiano Giovanni Quessep (2017) sugiere que, frente a la penuria que provoca la incertidumbre de lo desconocido, es posible sobreponernos con lucidez. Así reza su poema:

Quizá ya descendimos / por escaleras de piedra
húmeda / a donde hay estrellas repitiéndose /
dolorosas de polvo / como en un círculo perpetuo.
El tiempo quema el vuelo / de las hojas que caen y
abren la flor azul. Abismo revelado: nuestro único
don en lo desconocido. (p. 77)

La poesía de Quessep sugiere que, a pesar de encontrarnos en tiempos de penuria, la revelación y la esperanza son posibles. Lo característico de las ciencias humanas radica en pensar con lucidez, señalando caminos incluso cuando “las hojas caen”. Es precisamente a través de la caída (el abismo) donde emerge la posibilidad de que “se abra la flor azul”, revelando así otro modo de existir, otro canto, otra humanidad. El abismo y su revelación permiten apreciar el valor de una vida plena, de su esperanza, y muestran que las ciencias humanas no están limitadas al sistema estatal de turno o a los intereses cognitivos del mercado de capital.

¿Y para qué ciencias humanas en tiempos de esperanza?

La mayoría de las veces pasamos por alto el verdadero significado del término *esperanza*, como ocurre con muchos de los términos que utilizamos a diario. Según el *Diccionario de la lengua española*, la esperanza es el “estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea”. Aunque el estado de ánimo es presente, la esperanza implica dos elementos que van más allá de la presencia: algo deseado, es decir, algo que aún no está presente, y un movimiento hacia ese objeto del deseo, lo que implica una dimensión de lo por venir. Generalmente, lo deseado se desea porque se espera algo beneficioso de ello para quien lo desea.

Isidoro de Sevilla, en sus *Etimologías* (2004), afirma que “la *esperanza* se llama así porque viene a ser como el pie para caminar, como si dijéramos ‘es pie’ (*spes*). Su contrario es la desesperación, pues allí donde faltan los pies no hay posibilidad alguna de andar” (p. 679). Aunque en otro contexto, esta vez explicando la acirología, o el uso impropio del lenguaje, Isidoro menciona la palabra en el siguiente ejemplo: “Permítase al temeroso concebir

esperanzas”. En ella indica la impropiedad del uso, pues “es más propio del temeroso echarse a temblar que concebir esperanzas” (p. 317). De acuerdo con esto, la esperanza tiene que ver con salir, caminar tras un deseo. En contraparte, tiene poco que ver con el temor, entendido como: “Pasión del ánimo que hace huir o rehusar aquello que se considera dañoso, arriesgado o peligroso” (RAE). Se agrega, entonces, al estado de ánimo esperanzado, el arrojito.

Por otro lado, el filósofo Jean Grondin nos ofrece una comprensión más existencial de la esperanza. Para él, la esperanza no es un factor externo basado en condiciones de vida satisfactorias que determinan la vida de las personas, ni es un simple bálsamo de optimismo donde se espera que todo salga bien. Según Grondin, la vida por sí misma ya tiene un sentido más allá de las valoraciones que cualquier persona, sistema social o cultura le otorgue. Antes y después de nosotros, la vida ya existe. Ella misma posee un anhelo, un deseo que le es inherente y que podemos llamar *esperanza*. Para Grondin, “no hay sentido para la vida sin esperanza”; es decir, “sin un horizonte que dé sentido a su existencia”. La esperanza está intrínsecamente ligada a la vida y no puede ser medida por condiciones económicas o políticas externas. La esperanza es inmanente a la vida.

En la actualidad, la esperanza tiende a ser equiparada con el optimismo, pero según Eagleton (2015), esto último es simplemente banalidad. Para él, “hay un sentido en el que el optimismo es más un asunto de creencia que de esperanza. Se basa en la opinión de que las cosas tienden a salir bien, no en el agotador (*strenuous*) compromiso que entraña la esperanza” (p. 1). Si esto es así, es claro que estos tiempos son tiempos de optimismo, pero las ciencias humanas cantan y revelan para tiempos de esperanza, con la característica, entre otras, de alimentar la espera, discernir la espera, emprender la salida y comprometerse en el extenuante camino para alcanzar lo deseado. Entre la espera y la esperanza existe una simbiosis donde está implicada la vida. Como lo expresa Grondin (2005):

Siempre me ha llamado la atención el hecho de que en español se utilice el mismo verbo para designar,

a la vez, la espera y la esperanza: “esperar”. Decir “lo espero [*Attends*] a las siete de la tarde” es, en español, lo mismo que “espero [*espère*] que venga a las siete de la tarde” [...] la relación simbiótica entre espera y esperanza me resulta más preciosa que la diferencia, si se quiere poner en claro el sentido de la vida. (2005, p. 80)

Esto coincide con la exigencia de Heidegger al poeta como aquel que, entre otros, señala “el camino hacia el cambio” a partir de una esperanza activa.

Sin embargo, que la esperanza sea un ideal regulador de las ciencias humanas no implica que esto ocurra *de facto*. En 1874, en su libro *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (2010), conocido también como la segunda consideración o meditación intempestiva, Nietzsche reflexiona sobre “el valor o la inutilidad de la historia”, una variante del “para qué” que se está considerando, pero esta vez dirigido hacia una ciencia humana particular: la historia. De manera directa, Nietzsche se pregunta: ¿Y para qué la historia?, apuntando directamente al trasfondo de todo “para qué”, es decir, a su utilidad. Ya la respuesta se insinúa en la frase de Goethe, elegida por Nietzsche como las líneas que abren su libro: “Por lo demás, me es odioso todo aquello que únicamente me instruye, pero sin acrecentar mi actividad o animarla de inmediato” (Goethe, citado por Nietzsche, 2010, p. 37). Desde el inicio, Nietzsche deja clara su idea:

Necesitamos la historia para la vida y para la acción, aunque, en realidad, no para su cómodo abandono, ni para paliar los efectos de una vida egoísta y de una acción cobarde y deshonesto. Solo en la medida en que la historia sirve a la vida queremos servirla nosotros, aunque exista una manera de practicarla y una apreciación de la misma por la que la vida se atrofia y degenera: un fenómeno cuyos curiosos síntomas hay que llevar ahora a la experiencia de nuestro tiempo de un modo tan necesario como doloroso. (2010, p. 38)

Se infiere de esto que la historia está al servicio tanto de la vida como de la acción; no obstante, vida y acción no son cualquier vida y acción; así mismo, por el solo hecho de pertenecer a un campo o inscribirse

en esta disciplina no se está al servicio de la vida. En esto el autor es explícito: hay modos de practicar la historia (y por extensión cualquier ciencia humana) que contribuyen a que la vida se atrofia y se degenera. En consecuencia, además de inútil, puede ser peligrosa para los intereses de la vida.

En este mismo contexto, pero casi al final del libro, vuelve a aparecer la esperanza, esta vez bajo la figura de la juventud, aunque reuniendo todos los elementos hasta ahora considerados:

¡Al llegar a este punto, pensando en la *juventud*, gritó: ¡tierra!, ¡tierra!... ¡Basta ya de toda esa peregrinación extraviada y de esa búsqueda impetuosa a través de oscuros mares extraños! Ya se divisa en el horizonte una costa. No importa cómo esta sea, pues tenemos que desembarcar. Y el peor puerto será siempre mejor que volver a dar tumbos en esta infinitud escéptica carente de esperanzas. Desembarquemos en tierra firme; ya más tarde encontraremos mejor puerto y facilitaremos el acceso a los que vengan después. (Nietzsche, 2010, p. 129)

La discusión de esas últimas páginas tiene que ver con la manera en que tradicionalmente se enseña la historia; sin embargo, también puede interpretarse como un voto de confianza en la juventud: “Quien por su parte quiera derrumbar esta educación, tendrá que hablar el lenguaje de la juventud, deberá iluminar la inconsciente resistencia de esta con la luminosidad de los conceptos, así como conducirla a una conciencia que hable alto y fuerte” (Nietzsche, 2010, p. 132). Del mismo modo, quizás sin proponérselo, Nietzsche describe el estado natural en el que se cultivan y deben cultivarse las ciencias humanas, yendo en contra de lo que él mismo llama la “enfermedad histórica”:

El signo y garantía de su propia poderosa salud debe ser justamente esto: que ella, esta juventud, para definir su esencia, en efecto, no pueda utilizar ningún concepto, ninguna consigna partidaria de uso que circule como moneda de cambio conceptual del presente, sino que trate de convencerse de ese sentimiento vital cada vez más elevado existente en todas sus horas buenas

y de ese poder que dentro de ella actúa luchando, eliminando y dividiendo. Se puede discutir que esta juventud posea ya tal formación, pero ¿para qué juventud esto sería un reproche? Cabe reprocharla desmesura e inmadurez, pero ella no es aún lo suficientemente vieja y sabia para resignarse. Ella no necesita fingir defender una formación completa, pues disfruta de todos los consuelos y privilegios de la juventud, sobre todo de la valiente y atropellada sinceridad y del apasionado consuelo de la esperanza. (2010, p. 137)

Con Nietzsche, se ha establecido una relación entre ciencia y juventud, donde la juventud se caracteriza por la esperanza. Ciertamente, una de las acepciones de juventud es “energía, vigor, frescura” (RAE), actitudes que hemos asociado a la esperanza. Del mismo modo, una de las obras relevantes de este autor se denomina *La gaya ciencia* ([1882] 2014). La palabra *gaya* es una poco sonora traducción de *fröhliche*, término más asociado con alegría, gozo, juventud. Insistimos en que la ciencia, especialmente la ciencia humana, no se entiende alejada de su carácter jovial, de su juventud.

El filósofo Emmanuel Levinas, en el apartado final “Las ciencias humanas” de su libro *Humanismo de otro hombre*, se refiere a ellas como *la juventud*, no tanto por la denuncia continua que hacen los jóvenes frente a las violencias de un sistema estatal o económico, sino por su autenticidad, su sinceridad, como un compromiso con el otro frente a la vulnerabilidad humana. Según Levinas, “la juventud [es] capaz de descubrir responsabilidades bajo la espesa capa de las literaturas que liberan de ellas [...] para manifestarse como humanidad del hombre” (1982, pp. 96-97).

¿Son posibles las ciencias humanas en tiempos de investigación?

En un texto que retoma justamente la segunda meditación intempestiva, el filósofo Hans-Georg Gadamer (2002) se pregunta: “¿Las ciencias del espíritu satisfacen realmente eso que las hace tan relevantes: el ansia de la verdad del corazón humano?” (p. 44). Nótese que solo unos años

después del ensayo de Heidegger (de 1946 a 1953), vuelve a aparecer la pregunta respecto a la falta del “desocultamiento de la esencia del dolor, la muerte, el amor” (Heidegger, 2010, p. 204), esta vez bajo la idea de las respuestas que busca auténticamente un ser humano. La pregunta de Heidegger y Gadamer puede reformularse indagando sobre las resonancias que causa el conocimiento forjado en la investigación en ciencias humanas sobre los ‘corazones humanos’. En otras palabras, ¿las ciencias humanas sacian, en alguna medida, las ansias que inquietan al corazón humano?

Una revisión de las publicaciones científicas recientes en el campo de las ciencias humanas, en especial aquellas que aparecen en revistas de alto impacto, nos lleva a concluir que estas no parecen apuntar hacia ese objetivo. En la porosidad de sus fronteras, las ciencias humanas se mueven, siempre se han movido, entre lo que Heidegger llamaba la necesidad de obedecer a los hechos (o lo que Nietzsche llamaría la enfermedad histórica) y la irresponsabilidad ante lo dicho (el “cómodo abandono” o el paliativo “de una vida egoísta y de una acción cobarde y deshonestá”).

En el primer caso, los problemas se traducen en proyectos de investigación y estos, a su vez, diseccionan un sector de la realidad, en aras de su aprehensión —volverlo a la mano, manejable—, por medio de una metodología, por lo regular asumida acríticamente, cuando no tomada prestada de las ciencias sociales (o del anhelo de tomar modelos cuantitativos de las ciencias naturales). No importa si el problema es la obra literaria, filosófica o histórica, o una vivencia íntima o traumática de una persona o grupo de personas. Se espera que estos proyectos produzcan resultados, cuyo canal favorito es el artículo científico, con sus condiciones de brevedad, claridad y apego a las fuentes (que se asimilan a evidencias), a lo que se suma la premura de la publicación, para garantizar la inmediatez del conocimiento, y la consiguiente fugacidad del aporte. El filósofo Santiago Castro-Gómez (2017) ha caracterizado este fenómeno bajo la expresión “la hegemonía del *paper*”. En estas condiciones,

difícilmente el conocimiento “producido” por las ciencias humanas habla directamente al corazón humano. A lo sumo, sirve para alimentar un sistema basado en clasificaciones y estímulos.

En este sentido, predomina más la investigación en las ciencias básicas y tecnológicas, orientadas a la innovación y la reproducción de patentes explotables por la industria y los servicios. Por tanto, en palabras de Gaitán y Jaramillo (2022), “preocupa cómo el conocimiento producido, no solo en el campo de las ciencias básicas, sino también en las ciencias sociales, importa más el prestigio del investigador que el aporte social y pedagógico de su trabajo” (p. 201). No obstante, tal vez el mayor desafío que plantea este tipo de prácticas ya fue advertido por Gadamer (2002), y tiene que ver con el riesgo de sucumbir al poder:

Estas tendencias ponen a las ciencias del espíritu a su servicio y las degradan en instrumentos de poder gracias a los conocimientos que aportan en el plano social, político, religioso, etc. Vienen así a reforzar la presión que el poder ejerce sobre el espíritu. Son, frente a cualquier tipo de terror, incomparablemente más frágiles que las ciencias naturales, porque en ellas no hay criterios para distinguir con la seguridad de estas lo auténtico y correcto de lo deliberadamente encubierto y falaz. (p. 45)

En función de unas ciencias humanas útiles, como útiles son las naturales, los investigadores en ciencias humanas también bailan, bailamos, al son que nos toquen los estrategas o administradores de las políticas científicas, quienes a su vez responden a las estrategias del gobierno de turno.

En el segundo caso, la irresponsabilidad ante lo dicho —aunque también está presente en el caso anterior, a pesar de la aparente rigurosidad y pretendida científicidad que adopta— se manifiesta en la emisión de palabras sin restricción, pero también sin propósito. Este fenómeno ha sido diagnosticado, entre otros, por el filósofo Harry G. Frankfurt (2006), bajo la categoría de *bullshit*, y por el sociólogo Jon Elster (2011), como *obscurantismo*. Consiste en lanzar afirmaciones sin la convicción de

que lo dicho es suscrito auténticamente por quien enuncia o, como lo había enseñado Montaigne (2021) desde la primera línea de sus *Ensayos*, dedicada al lector, sin la “buena fe”. Al carecer de lo que Thomas Kuhn (2002) denominó “paradigma maduro”, las ciencias humanas parecen ser tolerantes al libre juego de interpretaciones, sin compromiso alguno con la verdad. No es extraño que se puedan encontrar vínculos estrechos entre ciertos discursos populares en las ciencias humanas, sobre todo de herencia posmoderna, y fenómenos recientes como la posverdad³.

Ni el primer caso ni el segundo responden a las inquietudes más acuciantes de estos tiempos nuestros. El primero, como ya hemos visto, pone a la investigación en ciencias humanas al servicio de un sistema de producción de conocimiento y de los intereses políticos del momento. La seducción del financiamiento estatal o privado coopta los ideales investigativos, según la temática que interese a los círculos de poder, bajo el sofisma de una investigación pertinente, es decir, que sirva para algo. En última instancia, este sofisma reduce la libertad que debe guiar cualquier acto investigativo. El segundo, que podría ser visto como un antídoto contra un lenguaje cientificista, al no reducirse a un razonamiento instrumental, corre el riesgo de lanzar a las ciencias humanas a la vorágine del escepticismo y la irresponsabilidad que todo autor, se supone, debe confrontar, alimentando el cinismo propio de nuestro tiempo.

La situación descrita, sin embargo, no parece esperanzadora para las ciencias humanas; al contrario, refleja la penuria de nuestro tiempo. De ciencia jovial, las ciencias humanas se han contagiado de la enfermedad histórica, es decir, han envejecido, ya no les interesa llegar a ninguna tierra firme, prefieren seguir navegando en esos “oscuros mares extraños”. En síntesis, no están al servicio de la vida y de la

3 Al respecto, el filósofo Maurizio Ferraris (2019) es explícito en sostener que “la posverdad es el fruto, tal vez corrupto, de lo posmoderno; se ha producido un debilitamiento de las ‘grandes narraciones’ que justificaban el saber, el cual hoy se ha convertido en una institución como cualquier otra” (p. 21). Una aproximación a esta discusión en torno a la verdad en las ciencias humanas se encuentra en Aguirre (2021).

acción, por lo que no pueden responder al “ansia de la verdad del corazón humano”.

Pero lo que podría significar el declive de las ciencias humanas, su hundimiento en el abismo, es, al mismo tiempo, la ocasión para ver de frente el carácter minúsculo de sus deseos; *deseo*, en minúscula, hecho a la medida de quien investiga y, en consecuencia, ‘a la mano’. La contemplación aterradora de este espectro descubre, así sea en la conciencia más oculta del investigador, que se refleja solo en esporádicos momentos de lucidez, que el auténtico deseo, el *Deseo* (con mayúscula), es el objetivo hacia donde tienden todos sus esfuerzos; *Deseo* inagotable, inalcanzable, infinito. El filósofo Emmanuel Levinas, en su primera gran obra, *Totalidad e infinito* ([1961] 2000), llamaba a este deseo: *deseo (Désir) metafísico*, y decía al respecto que

es un deseo que no se puede satisfacer. Hablamos a la ligera de deseos satisfechos, o de necesidades sexuales, incluso, de necesidades morales o religiosas. También el amor se toma como la satisfacción de un hambre sublime. Si este lenguaje es posible es porque la mayoría de nuestros deseos y el amor no son demasiado puros. Los deseos que se pueden satisfacer solo se parecen al deseo metafísico en la decepción de la satisfacción o en la exasperación de la no-satisfacción, siendo esto lo que constituye la voluptuosidad misma. (p. 22)

Lo *deseado (Désiré)* anima la esperanza y asigna una función a las ciencias humanas en tiempos de penuria, es decir, en nuestros tiempos, en este tiempo al que pertenecemos. La esperanza, por tanto, no es pasividad que lleva a un anhelo sin una participación vital. Los pies son como el ansia de la vida; hacen que el camino se mueva al andar. El camino no solo guía nuestros pasos, son nuestros pasos los que posibilitan que otros caminos sean posibles, así haya que des-andar, en algunos tramos, lo ya caminado. Si de esto se trata, la investigación en ciencias humanas, vista como un pensar desde nuestra región, consiste en asumir la responsabilidad de señalar caminos, más que transitar las rutas desgastadas; al mismo tiempo, inventar lenguajes que resuenen en el corazón humano y vuelvan a despertar las ansias represadas que en él se alojan,

mas no usar “ninguna consigna de uso que circule como moneda de cambio conceptual del presente”; finalmente, aventurarse a navegar “oscuros mares extraños”, lo que implica arriesgarse a alcanzar el abismo, pero no quedarse en él, más bien esforzarse por salir, como Abraham, tras una promesa-esperanza en la que quizá no alcancemos a poner un pie en ella. Esta generosidad solo es posible bajo la égida permanente de un espíritu jovial (que no coincide, necesariamente, con la edad cronológica).

¿Y qué concluir en estos tiempos de esperanza?

Consideramos que esta región —que va más allá de un simple espacio geográfico y trasciende a todo un estado de ánimo—, desde la cual pensamos, es un contexto ideal para la esperanza y, por tanto, para el despliegue de unas ciencias humanas responsables con la vida y la acción. La voracidad del conflicto, el silencio que impone y los cuerpos que desgarran; la noche que constantemente nos cubre y desespera; este abismo que cada vez socava algún mojón de tierra firme que parecía sostenernos, no han acallado ni cantos ni voces, y aquí los cuerpos que sobreviven aún bailan. Dispuesto así, la esperanza no puede ser entendida como un término trivial frente al puritanismo de una herencia moderna que pretende. Por consiguiente, las ciencias humanas no pueden ser inferiores a este llamado profundo: tienen que ser capaces de perturbar los tiempos de miseria y juntarse con aquellos que avizoran los tiempos de esperanza.

Referencias

- Aguirre, J. (2021). Ciencias humanas y pluralismo de la verdad. *Revista de Humanidades*, 44, 95-123. <https://revistahumanidades.unab.cl/index.php/revista-de-humanidades/article/view/25/23>
- Aguirre, J. (2023). Humanidades y formación: asuntos críticos. En G. Ríos y N. Cobo (comps.), *Memoria, conflicto y paz. Sinuosidades y sendas de reflexión* (pp. 211-222). Universidad del Cauca.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.

- Castro-Gómez, S. (20 de octubre de 2017). *La hegemonía del paper y el fracaso de Colciencias* (archivo de vídeo). <https://www.youtube.com/watch?v=BImzcer8xhE>
- Eagleton, T. (2015). *Hope without Optimism*. Yale University Press.
- Elster, J. (2012). Hard and Soft Obscurantism in the Humanities and Social Sciences. *Diogenes*, 58(1-2), 159-170. <https://doi.org/10.1177/039219211244498>
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Alianza.
- Frankfurt, H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa*. Katz.
- Gadamer, H. (2002). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gaitán, C. y Jaramillo, L. (2022). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos. *Nómadas*, 56, 193-209. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a10>
- Gergen, K. (1997). Who Speaks and Who Replies in Human Science Scholarship? *History of the Human Sciences*, 10(3), 151-173. <https://doi.org/10.1177/095269519701000311>
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida*. Herder.
- Heidegger, M. (2010). *Caminos de bosque*. Alianza.
- Hölderlin, F. (1995). *Hölderlin. Poesía completa. Edición bilingüe*. Ediciones 29.
- Isidoro de Sevilla. (2004). *Etimologías* (ed. bilingüe). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Kuhn, T. (2002). *El camino desde la Estructura*. Paidós.
- Levinas, E. (1982). *Humanismo del otro hombre*. Caparrós.
- Levinas, E. (2000). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Kluwer Academic.
- Montaigne, M. (2021). *Ensayos completos* (10.ª ed.). Cátedra.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. II Intempestiva*. Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2014). *La gaya ciencia*. En *Obras completas, volumen III: Obras de madurez I* (pp. 705-905). Tecnos.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Patiño, F. et al. (2022). *Concepciones del profesorado sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior*. USTA.
- Quessep, G. (2017). *Abismo revelado*. Universidad del Cauca.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Vivas, S. (2020). Pan y vino. Ensayo sobre un poema de Hölderlin. *Leer y releer*, 91. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/13892/4/Leer_y_Releer_91.pdf

¿Para dónde vamos? Consideraciones en torno a la razón teleológica desde *El Hoyo*

Where do We Go?
Considerations
Regarding the
Teleological Reason
from The Platform

**Para onde vamos
a partir daqui?**
Considerações sobre
a razão teleológica na
perspectiva de O Poço

Wilson Riaño-Casallas* 



Para citar este artículo

Riaño-Casallas, W. (2024). ¿Para dónde vamos? Consideraciones en torno a la razón teleológica desde *El Hoyo*. *Folios*, (60), 152-167. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16222>

Artículo recibido
26 • 02 • 2022

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Coordinador académico en Academic Partnerships. Docente ocasional, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Integrante del grupo de Investigación *Estudios en Educación y Experiencia Corporal* y del semillero de investigación *LIBERA*.
Correo electrónico: wyrianoc@upn.edu.co

Resumen

A partir de la película *El Hoyo* (2019), el presente artículo de reflexión problematiza la presencia e influencia de los metarrelatos y las proyecciones teleológicas —los cuales se asumen como la idealización de ciertos estados de cosas hacia los cuales se han de dirigir colectivos sociales y cuerpos singulares— en el proceder social. Para ello, el texto se divide en cuatro apartados en los cuales se realiza un diálogo intertextual entre la metáfora audiovisual presente en el filme y parte de la dinámica sociocultural en la actualidad. En el primer apartado se realiza una breve contextualización de la película y se delimitan los conceptos principales para la problematización. En el segundo, se abordan cuatro metarrelatos que han sido relevantes en la historia reciente y se destacan sus principales ejes de interés, así como sus limitaciones de concreción en la actualidad. En el tercero, se resalta el auge de las proyecciones teleológicas y sus dificultades de materialización ante la presencia e influencia de cuatro fuerzas intensivas que moderan las dinámicas socioculturales. Se cierra este apartado con la problematización de la temporalidad y la relación entre causas y efectos en cuanto sustratos que influyen en la materialización de las idealizaciones que pretenden moderar el proceder social. Para finalizar, se destaca la necesidad de asumir el componente agonístico del acontecer cotidiano, pues este exalta la capacidad de obrar de los sujetos y, por tanto, invita a la constante revaloración del porvenir que construyen cuerpos singulares y colectivos sociales.

Palabras clave

metarrelato; teleología; modernidad; sociedad; lucha

Abstract

This essay critically examines, using the film *The Platform* (2019), the presence and impact of metanarratives and teleological projections on social behavior, which are construed as the idealization of certain states of affairs toward which social groups and individuals aspire. To achieve this, the text is divided into four sections, facilitating an intertextual dialogue between the audiovisual metaphor in the film and contemporary sociocultural dynamics. The first section provides a brief contextualization of the film and outlines the key concepts that will underpin the analysis. In the second section, four metanarratives of recent historical significance are explored, emphasizing their central themes and current limitations. The third section highlights the emergence of teleological projections and the challenges in their realization due to the presence and influence of four intensive forces that moderate sociocultural dynamics. This section culminates in a discussion on temporality and the intricate relationship between causes and effects, which shape the materialization of idealizations aimed at regulating social behavior. Lastly, the essay underscores the necessity of acknowledging the agonistic nature of everyday events as a prerequisite for individuals to act, thereby inviting a continual reassessment of the future constructed by both individuals and social collectives.

Keywords

metanarrative; teleology; modernity; society; struggle

Resumo

Baseado no filme *O Poço* (2019), este artigo reflexivo problematiza a presença e a influência de metanarrativas e projeções teleológicas —que se apresentam como a idealização de determinados estados de coisas até os quais grupos sociais e coletivos devem se direcionar— no proceder social. Para isto, o texto está dividido em quatro seções nas quais se faz um diálogo intertextual entre a metáfora audiovisual presente no filme e parte da dinâmica sociocultural hoje. Na primeira seção realiza-se uma breve contextualização do filme e delimitados os principais conceitos para a problematização. Na segunda, são abordadas quatro metanarrativas que tiveram relevância na história recente e são destacados os seus principais eixos de interesse, bem como as suas limitações atuais. Na terceira, destacasse a ascensão das projeções teleológicas e suas dificuldades de materialização perante a presença e influência de quatro forças intensivas que moderam as dinâmicas socioculturais. Esta seção encerra com a problematização da temporalidade e da relação entre causas e

efeitos como substratos que influenciam a materializaçãõ de idealizações que buscam moderar o proceder social. Para finalizar, destaca-se a necessidade de assumir o componente agonístico dos acontecimentos cotidianos, pois este exalta a capacidade de açãõ dos sujeitos e, portanto, convida à constante reavaliaçãõ do futuro que os corpos singulares e os coletivos sociais constroem.

Palavras-chave

metanarrativa; teleologia; modernidade; sociedade; luta

Introducción

La teleología, entendida como el análisis de las causas finales, ha sido un aspecto de debate y controversia que ha atraído tanto fervientes defensores como vehementes detractores. Aristóteles, al presentar las cuatro causas que fundamentaban la usiología; capaz de explicar la substancia suprasensible —que por sus características (eterna, inmóvil, entelequia pura e inalterable) es capaz de atraer y movilizar todas las esferas concéntricas hacia un mismo fin—, promovió una visión del mundo en la cual, la razón se consideraba el sustrato que revelaba el propósito inmanente de las diversas substancias que conforman el mundo.¹

Esta forma de análisis en torno a los preceptos ulteriores que subyacen al acontecer de los fenómenos generó una confianza considerable en aquellos que, por providencia o atribución, orientaban el rumbo de diferentes colectivos sociales. En la medida en que justificaran de forma suficiente las motivaciones últimas por las cuales tomaban sus decisiones, podían augurar prometeicos desenlaces que “beneficiarían”, en diferentes grados, a las personas que estaban bajo su responsabilidad. Así pues, por ejemplo, se anticipaba el uso de recursos y se utilizaba todo excedente bajo el augurio de que las próximas cosechas solventarían los tiempos

venideros (Harari, 2014), se consolidaron dispositivos de regulación capaces de promover en los individuos una actitud de renuncia al mundo por ideales de trascendencia y matrimonio espiritual (Foucault, 2019), entre otros prometeicos proyectos bajo el augurio de la expansión y la bonanza.

En la historia reciente, ha ido ganando cada vez más fuerza la idea de que estos metarrelatos ya no tienen vigencia o han ido caducando por su carácter aspiracional. Ahora bien, si los grandes ideales que moderaban u orientaban el accionar de los diversos grupos sociales han sido declarados como inconsistentes y están en vías de fenecer, ¿qué motiva a seguir aunando esfuerzos para intentar asir ideales que se han declarados fallidos? O, desde otra perspectiva más fatalista, ¿está tan subsumida la humanidad a la dinámica autómatas del mercado al punto que nos hemos alineado con su único fin autorreplicante y, por tanto, podemos prescindir de toda justificación última que modere a cuerpos singulares y colectivos sociales? Esbozar posibles respuestas a estos interrogantes sugiere la presencia de ciertas valoraciones teleológicas que subyacen al proceder sociocultural. En función de ello, en este texto, a partir de la metáfora audiovisual de la película *El Hoyo* (Gaztelu-Urrutia, 2019), se resalta la influencia de algunas idealizaciones que pretenden moderar el proceder social.

Para ello, en primer lugar, se contextualiza la película destacando su acogida por el público y se presentan algunos términos clave que guiarán la argumentación. Luego, se presentan algunos de los metarrelatos abordados en el filme relacionados con el humanismo, la institucionalidad, el progreso y la tecnologización, en cuanto idealizaciones que se superponen a diferentes colectivos sociales. Posteriormente, se examinan las condiciones modernas que han otorgado relevancia a las

1 Una de las interpretaciones más relevantes sobre la forma como las causas se articulan en la metafísica de Aristóteles, quien la asumía como tentativa que permitía trascender el mundo empírico, es el trabajo de Reale (2007). Este, resalta “que *causa* y *principio* significan para Aristóteles lo que funda, lo que condiciona, lo que estructura” (Reale, 2007, p. 45) y, por tanto, son la base que permite abordar la realidad del ser y las formas como viabiliza su realización en cuanto que ser. Así, la causa final se presenta como el eje de problematización en torno al fin implícito hacia el cual tiende el hombre —en función de las otras causas (formal, material y eficiente)— y ha sido un importante referente para problematizar, en diferentes épocas y desde diferentes sistemas de organización de la vida colectiva, el rumbo de la humanidad.

proyecciones teleológicas (las cuales, aunque se enfocan en lo singular, redundan en las colectividades), seguido de una problematización sobre los límites de su realización (a partir de la exaltación de cuatro fuerzas intensivas presentes en la dinámica sociocultural). Finalmente, se presenta el panorama agonístico en el que se desarrollan estos metarrelatos y las proyecciones teleológicas, destacando la importancia de reconocer la lucha como una tensión de base que modera las posibilidades de realización y los modos de proyectar lo por venir.

Con respecto al modo en que se abordó la película, se tomó como base lo propuesto por Aumont y Marie (2002) con respecto al análisis fílmico. Ellos señalan que no existe un método que permita analizar cualquier obra audiovisual. Más bien se requieren análisis singulares, adaptaciones y vinculaciones que faciliten el diálogo intertextual entre la obra analizada y el contexto o momento histórico que se pretenda problematizar. Para ello, sugieren (y es la manera en que se ha procedido) que el abordaje del filme se debe basar en “disociar ciertos elementos de la película para interesarse especialmente en ese momento particular, en esa imagen o parte de la imagen, en esta situación” (Aumont y Marie, 2002, p. 19). Con esto, lo que se busca es generar pausas que permitan vincular conceptos o ejes de problematización que realcen tanto el valor estético y compositivo del filme como la comprensión de elementos que tensionan las condiciones sociales (como es la razón teleológica en la actualidad).

Contextualización del filme y delimitación conceptual

La película *El Hoyo*, dirigida por Galder Gaztelu-Urrutia, fue estrenada en el Festival Internacional de Cine de Toronto en 2019. En este contexto, logró importantes nominaciones y premios en las categorías de Director revelación y Mejores efectos especiales. Tras su lanzamiento en salas comerciales al final del mismo año, fue incorporada al catálogo de streaming de Netflix, donde se ubicó entre las diez producciones con mayor cantidad de

reproducciones hasta julio del 2020, demostrando ser un filme de considerable aceptación por parte del público. Esto ha dado lugar a una amplia variedad de interpretaciones que van desde la preferencia por el cine bélico y sanguinario, hasta interpretaciones “teológicas” que señalan la presencia de los pecados capitales y tratan de demostrar cómo diferentes personajes encarnan ciertas figuras divinas, como el mesías (Goreng), la administración divina (las personas de la cocina que son responsables de ‘crear’ la comida suficiente para todos) y la presencia del demonio (Miharu), como figuras encarnadas que forman parte de nuestra realidad social cotidiana. Esto es solo un ejemplo de las múltiples interpretaciones que se pueden encontrar en las reseñas de los críticos que han evaluado la película.

En este análisis, se partirá de lo que el director ha señalado en diferentes entrevistas con respecto al eje central del filme: el comportamiento de las personas en relación con la distribución de recursos y las repercusiones que esto puede tener en la sociedad², relacionándolo con las posibles finalidades que subyacen a dicho accionar. Para ello, es necesario comenzar por delimitar el marco conceptual desde el cual se abordará la película. En este sentido, se tomará como base la razón teleológica, entendida, de forma sintética, como la justificación para realizar algo en función de su alcance o posibilidades de concreción. Por ejemplo, la justificación para integrar alerones en un vehículo con el fin de optimizar la fricción del aire, o las razones para ajustar un formulario y así mejorar el registro de información. De esta manera, se centra en la solución de una problemática o necesidad específica y se presenta como el abordaje de las razones por las cuales se han de tomar ciertas decisiones que repercuten en el *continuum* social.

Ahora bien, las *justificaciones en torno al proceder social* pueden adoptar dos dimensiones o

2 Algunas de las entrevistas en las que el director argumentó con mayor detalle los sustentos creativos/argumentativos del filme en relación con la lectura de la realidad social que le subyace, fueron concedidas a la *Academia de las Artes y Ciencias Cinematográficas de España* (Monjas, 30 de marzo del 2020) y el diario digital *El Español* (Sardá, 8 de noviembre del 2019).

concreciones que, aunque complementarias, difieren en su alcance. Por un lado, están los metarrelatos, que se entienden como la expresión discursiva de un proyecto global que busca dirigir el accionar colectivo hasta alinearlos o, cuanto menos, enrutarlos, hacia un objetivo común, ya sea la emancipación, la libertad, la igualdad, entre otros referentes de realización. Son, pues, *estados de cosas que se consolidan como ideales de realización para los colectivos sociales*. Para que estas tentativas sean consideradas alcanzables, se basan en una relación secuencial y mensurable entre causas y efectos —permitiéndoles entender el proceder social como una acumulación progresiva de acciones previsibles y maleables— e incorporan un alto grado de certidumbre autorreferencial que se sintetiza en consignas cercanas a un orden legislativo universal —capaces de augurar idoneidad categórica a través de términos valiosos *per se*—, incluso cuando los medios para lograrlos sean inciertos o poco factibles.

La segunda dimensión o forma de concreción está relacionada con lo que llamaremos “proyecciones teleológicas”, entendidas como visiones particulares que representan ideales de realización individual. Son, por tanto, *estados de cosas que se consolidan como ideales de realización de cuerpos singulares*. Con esta clarificación como base, a continuación, se establecerá un diálogo intertextual entre diferentes escenas de la película y algunos metarrelatos que han sido dominantes en áreas o ejes comunes que han influido en la configuración de nuestro presente, a saber: el humanismo, la institucionalidad, el progreso y la tecnologización, con el fin de resaltar cómo esta obra audiovisual realiza el diagnóstico de algunas de las dificultades más importantes para la concreción de estos proyectos de realización colectiva.

Metarrelatos en *El Hoyo*

El primer metarrelato que pone en tensión la película se vincula con el *humanismo*. Allí, se nos presenta como fin superior que cobijaría al colectivo: *la solidaridad espontánea*. Esta se refiere a la posibilidad de que todas las personas asuman su responsabilidad en las condiciones de vida de los

otros y, a partir de ahí, moderen su conducta, en cuanto estrategia que propiciaría un alto grado de armonía entre todas las personas que habitan el Centro Vertical de Autogestión (CVA). En ese sentido, la solidaridad espontánea se impone como el principio común que se ha de materializar *a través de la interiorización y cumplimiento de ciertos preceptos* que fueron presentados a cada persona al momento de ingresar a dicho escenario. Para su materialización, se brindan ciertas condiciones de base que se asumen como suficientes para la consecución del estado de cosas presupuesto (dispuestas por los mismos que delimitaron el estado de cosas idealizado): la inclusión de los platos favoritos de las personas, tiempo equitativo de permanencia de la plataforma en cada nivel y la aplicación generalizada de la prohibición de retener alimentos.

Tal situación se vincula de forma directa con los metarrelatos más axiológicos que han pretendido lograr, por medio del cultivo y modelación de la conducta de los individuos, el ser humano verdadero o ideal. Ante tal tentativa, el polémico ensayo *Normas para el parque humano* (2006) de Peter Sloterdijk es un recurso bastante esclarecedor. En esta obra, el filósofo alemán analiza la telecomunicación escrita como esencia y función del humanismo. También resalta que, desde antes de la Era Común, los textos se han presentado como un aliado que contribuye a la alfabetización y al fortalecimiento de los vínculos afiliativos. No obstante, tal aportación, en particular desde la segunda mitad del siglo xx, se ha visto limitada en su alcance y realización tras el establecimiento mediático de la cultura de masas, con lo cual, “las sociedades modernas solo ya marginalmente pueden producir síntesis políticas y culturales sobre la base de instrumentos literarios, epistolares, humanísticos” (Sloterdijk, 2006, p. 28).

Ahora bien, dicha condición no representa la desaparición del humanismo. Sloterdijk señala un nuevo florecer tardío, un surgimiento posbélico que radicalizó su lectura de los clásicos y que además se articuló con los textos bíblicos, para así afianzar su “compromiso en rescatar a los hombres de la barbarie [...] [y dejar de manifiesto que] el tema latente del

humanismo es, pues, la domesticación del hombre; *su tesis latente: una lectura adecuada amansa*” (Sloterdijk, 2006, pp, 31-32. Énfasis del original). Este es el punto culminante a partir del cual se ratifica la importancia del humanismo en la actualidad, puesto que relanza su participación en la moderación del proceder social y la delimitación del designio ulterior del hombre. Este se valora como un animal que se debate entre influjos asilvestradores y, por tanto, es preciso contribuir en moderar y hacer llegar solo aquellos que se consideren correctos. De este modo, el “‘humanismo’ nos recuerda —en su falsa candidez— la perpetua batalla por el hombre que se viene librando en forma de una lucha entre tendencias embrutecedoras y amansadoras” (Sloterdijk, 2006, p. 33).

En este sentido, a través de planes o propuestas desde las más diversas instituciones, se buscó formular el expedito proceder que permitiera el desarrollo de tal referente que se supone estaría en capacidad de distinguir los influjos malsanos para así suprimirlos y actuar de acuerdo con lo que fuera exaltado por la tradición epistolar. Accionar pastoril que busca la candidez universal a través de valoraciones que resuenan en los más diversos planos de acción en los que puedan estar vinculados los sujetos, a fin de asegurar la homeostasis social que termine de eliminar la animalidad presente en las repudiables acciones que denigran el proceder social.

Ahora bien, sobre este metarrelato es preciso señalar dos aspectos que limitan su consecución: los vínculos comunicacionales que se presentan hoy en día, gracias al auge de las redes sociales con sus potentes algoritmos, se caracterizan por ser frases cortas basadas en la imagen y, en la mayoría de los casos, sin articulación explícita. Con lo cual, el formato y tipo de mensaje, centrado en la problematización filosófica del hombre y su vínculo con todo lo que le rodea, que se extendía por medio del vínculo comunicacional temprano, dista de forma significativa del que presenciamos en la actualidad y, por tanto, se limita de forma directa su realización. Por otro lado, no se puede perder de vista que bajo el título de *humanismo* se ha presentado una amplia serie de metarrelatos que se han ido reterritorializando al punto de que hoy por

hoy, solo pueden generar desconfianza e incitar a que se preste un alto nivel de atención a todo lo que se quiera justificar bajo su designación. Baste recordar lo que resumió Foucault (2014) al respecto:

Hubo un humanismo que se presentaba como crítico del cristianismo o de la religión en general, hubo un humanismo cristiano en oposición a un humanismo ascético y mucho más teocéntrico (el del siglo XVII). En el siglo XIX hubo un humanismo desconfiado, hostil y crítico hacia la ciencia, y otro que (al contrario) ponía su esperanza en esa misma ciencia. El marxismo fue un humanismo, el existencialismo y el personalismo también lo fueron; hubo un tiempo en el que se sostenían los valores humanistas del nacionalsocialismo, y en el que los mismos estalinistas decían que eran humanistas. (p. 54)

Así, con respecto al humanismo y sus ideales axiológicos y comunicacionales, la película da cuenta de algunas de las tensiones que limitan su realización, tales como: limitarse a informar a las personas y determinar lo que se considera adecuado sin una mayor aproximación a las situaciones o condiciones de desarrollo que puedan estar presentes en el contexto; no asegurar la comprensión y correspondencia del colectivo con respecto a lo que ha sido considerado como el fin último; la centralización en los vínculos contractuales y la subsecuente indiferencia con respecto a las situaciones inesperadas o fortuitas durante la ejecución de lo pactado. Todas estas tensiones dan cuenta de las grandes dificultades que puede integrar el metarrelato humanista.

El segundo metarrelato que cuestiona la película está relacionado con el *auge de las instituciones estatales*. En diferentes escenas se hace referencia a la administración como la autoridad garante de la idoneidad en los procesos de ingreso al CVA, la atención y seguimiento a las condiciones de permanencia acordadas y el otorgamiento de las retribuciones correspondientes tras el cumplimiento de los tiempos de permanencia establecidos (obtención de un título homologado, eximir de una sanción carcelaria, etc.). Así, se presenta una figura institucional que se hace cargo de asegurar las condiciones vitales para que las personas, por su subordinación a las condiciones

determinadas por la misma institución, puedan alcanzar cierto bienestar o beneficio.

Esta forma de moderar el proceder social se vincula directamente con el metarrelato derivado de la formalización institucional. Las instituciones surgieron como los órganos garantes no solo de delimitar las normas y los modos como podían operar los diferentes acuerdos que se daban en la cotidianidad, sino como los centros regulatorios encargados de promover el equilibrio entre los diferentes recursos y servicios, para así garantizar el bienestar de los diferentes colectivos sociales. Esto dio lugar a la idealización de determinadas prerrogativas vinculadas con la salud, la educación, la seguridad social, el desarrollo personal, etc., que, siendo valiosas y de necesaria atención, se vieron coartadas por las deficiencias en la necesaria subvención que asegurara su cobertura. Además, gracias a las fluctuaciones derivadas de los cambios en los gobernantes de turno, se fueron generando interrupciones y giros en las estrategias de atención, lo cual afectó su materialización.

Esta situación motivó, como bien lo expresa Wallerstein, “una pérdida de convicción en la capacidad de las estructuras del Estado de lograr el objetivo primordial de mejorar la mancomunidad” (2003, p. 33). El caso colombiano resulta bastante ilustrativo en este sentido. La pujanza entre ideales de gobierno, especialmente durante la segunda mitad del siglo xx, gestó una sociedad fragmentada y poco correspondida por sus dirigentes políticos, dando lugar a una suerte de anomia social caracterizada por el entorpecimiento de la capacidad moderadora tanto de las instituciones como de las normas que regulaban los modos de interacción entre los sujetos.³

³ Ante esto, por ahora, baste decir que no consideramos que se trate de un problema que solo se puede solucionar mediante la reforma de las leyes, normas y decretos que rigen las instituciones y estamentos estatales. La historia, como bien señala Prieto (2002), está repleta de tales reformas y, sin embargo, persiste la “devastación de la naturaleza, aniquilación de pueblos y culturas enteras, pauperización de miles de millones de seres humanos, degradación de millones de mujeres y niños” (p. 18). Estamos de acuerdo con Wallerstein (2003) en que las proyecciones utópicas prometeicas e intempestivas que alzan grandes revoluciones capaces de modificar el estado de las cosas en diferentes colectivos sociales, conforme se desarrollan, materializan cambios menores en comparación con países con condiciones similares que no experimentaron tales revoluciones.

Este desencanto de las instituciones y, en general, del Estado como garante de la materialización de sus propios metarrelatos integra una amplia variedad de tensiones que se resumen de manera acertada en Ospina (2010). A su vez, Reyes (2016) presenta un buen espectro de situaciones en las cuales la anomia social está presente y coloca en tensión diferentes espacios y tiempos en los cuales las condiciones sociales no se corresponden con las normas que pretenden moderar la realidad social, lo cual evidencia que la anomia social es un fenómeno recurrente. Aquí, por ahora, solo se destaca que ha habido cierta fragmentación entre los ideales de realización presupuestos por las instituciones y las condiciones presentes en la realidad social.

Con lo anterior como trasfondo, el filme realiza una suerte de diagnóstico de algunas de las situaciones por las cuales se genera tal fragmentación en la actualidad: distanciamiento de la administración respecto al día a día de las personas; la inconsistencia entre las reglas de ingreso y quienes se encuentran al interior del CVA (como es el caso de la niña que se halla en el último nivel, aun cuando la representante de la administración es categórica en tal prohibición); la sorda convicción con respecto a la “igualdad de condiciones” en que se encuentran las personas (con lo cual se deja de lado que el objeto personal que se permite ingresar puede alterar de forma radical las condiciones de vida de algunas personas). Todas estas tensiones recrudecen las inconsistencias entre el bienestar que augura la administración y la realidad social evidenciada.

El tercer metarrelato que cuestiona el filme tiene que ver con la idealización del progreso. Este se ha presentado como la posibilidad de que, a través de cierto esfuerzo personal que irradia a la colectividad, haya acceso equitativo y universal a los bienes de consumo, los cuales se asumen como garantes de un mejor estilo de vida generalizado. Y, como una suerte de mimesis de lo anterior, el CVA brinda las condiciones básicas para que todas las personas tengan sus necesidades básicas cubiertas a cambio de cierto esfuerzo: moderar su ingesta. En la medida en que esto se logre, todos tendrán un buen estilo

de vida —sin importar si se encuentran en niveles superiores o inferiores—. ⁴ En este sentido, tenemos personas con la misma cantidad de espacio disponible, mismo mobiliario y acceso generalizado a la plataforma que transporta los alimentos. Son condiciones mínimas necesarias que permitirían que todos cumplan sus tiempos de permanencia correspondientes y así avancen en el cumplimiento ya sea de sus aspiraciones personales o salden las sanciones adquiridas, contribuyendo en la evolución tanto singular como colectiva.

Este marco general, en el cual viven las personas que habitan el CVA, pone en tensión la senda del progreso que, con su bandera de autonomía y libre desarrollo, ha afianzado el metarrelato del acceso equitativo y universal a los diferentes recursos y servicios a través del trabajo duro y el mérito, consolidándose como el referente común al que deberían dirigirse los Estados y el mercado. Es la fuerza dominante capaz de beneficiar a todos los individuos o, cuando menos, brindar acceso generalizado para alcanzar las condiciones suficientes que permitan un mejor vivir. Esta situación ha derivado en una irrefrenable carrera de consumo en que la competencia, bajo patrones no predictivos (aunado

4 De la organización por niveles del CVA se ha derivado la problematización en torno a la lucha de clases y la asimetría en el acceso y reparto de los recursos. Sin embargo, desde lo propuesto en el filme, este aspecto requiere matizarse, puesto que solo se podría abordar la lucha que se da al interior de la clase popular u obrera, que es, en últimas, la que debe dar su tiempo y esfuerzo existencial para acceder a la comida, entre otras necesidades vitales por cubrir. Esta dinámica involucra a todas las personas que forman parte del CVA.

Por otro lado, sería erróneo pensar que las personas a cargo de preparar los alimentos son la clase dominante. Ellos también están al servicio del sistema de producción e incluso son amonestados y expulsados de él al faltar a su dinámica de producción. Esto se ilustra cuando el chef que lidera la cocina reúne al personal para llamarles la atención por encontrar un cabello en uno de los platos.

Si bien es cierto que hay una delimitación más o menos clara entre los que están arriba y los que están abajo —puesto que no hay restricción alguna para que las personas se muevan entre los niveles (como se evidencia cuando Miharu, Gorent o Baharat bajan en la plataforma, e incluso Baharat afirma que logró subir de nivel en determinado momento)—, esto no implica que se mantenga así indefinidamente o que alguna de las personas que están en los niveles superiores obtenga plusvalía a partir del esfuerzo o trabajo de los que están abajo. Además, no se puede perder de vista que hay rotación mensual de los niveles, con lo cual, en última instancia, todos serían “burgueses” y todos serían “obreros”.

a la vigilancia permanente de los consumidores), modera el ritmo de su continuación.

Así, el metarrelato del progreso propuesto por la industrialización ha fomentado un modelo evolucionista que se sustenta en la idealización de un estado superior al actual y para el cual “el individuo es rey, pero es un rey desnudo al que todo el mundo quiere vestir, alimentar, sanar, embellecer, según el alcance, según todo el alcance (para eso está el crédito) de sus medios” (Augé, 2015, p. 127). Esta perspectiva modera el porvenir de los colectivos sociales, como se evidencia en la creciente tendencia innovativa que, además de alimentar la generación de deuda necesaria para el sistema de producción capitalista, ha permitido pensar que podemos estar mal bajo la certeza de que nos reinventaremos y estaremos mejor. Con lo cual, en últimas, el mundo se *reduce* a un modelo computacional que opera en función de ciertas necesidades a satisfacer.

Cabe señalar que este cuestionamiento al metarrelato del progreso no representa un ataque a los logros humanos; antes bien, es preciso seguir fortaleciéndolos. Incluso auguramos que el avance en el sistema industrializado podrá generar importantes cambios en las formas de vivir de los sujetos (al liberar tiempo vital para la exploración de las facultades creativas de la humanidad). Sin embargo, es preciso resaltar que esta forma de sobrevalorar cierta fuerza (que afecta a todo colectivo) como aquella capaz de moderar el accionar social, no se ha de sostener en una previsión aparente de equidad que sirva para determinar el adecuado proceder, sino sobre la promoción de una sensibilidad inconclusa y movilizadora por tensiones y desfases que moderan su realización. Además, como bien lo dijo Illich, “una sociedad que define el bien común como la satisfacción máxima por el mayor consumo de bienes y servicios industriales del mayor número de gente, mutila de forma intolerable la autonomía de la persona” (2006, p. 386).

La problematización de este metarrelato es tal vez la más explícita en la película. Cuando Trimagasi y Goreng comparten por primera vez en el nivel 48, el primero insiste para que coman en abundancia

y aprovechen porque están en un buen nivel, luego podrán aparecer en un nivel inferior y las condiciones pueden cambiar de forma drástica. Así, la comida se utiliza como un referente común para cuestionar la desproporcional distribución de los recursos que se presenta hoy en día en la sociedad. Nos demuestra que, en contraposición a lo que ha sostenido el metarrelato del progreso, no basta solo con que los bienes de consumo estén disponibles para la mayoría de las personas; es preciso un alto grado de inmersión en las realidades de las colectividades para desde allí leer y atender sus necesidades y proyecciones —sin someterles además a una única escala de valoración como el referente universal al cual todos se deben dirigir—.

El último metarrelato a abordar es la *tecnología de la vida*. Con los avances de la tecnología en los años recientes se han desarrollado objetos técnicos que, sin duda, expanden en proporciones titánicas el margen de acción del *homo sapiens*. Ante tal condición, la tecnología se ha convertido en un importante aliado capaz de solucionar gran variedad de limitaciones presentes en la cotidianidad y además augura un mayor grado de orden en el caótico mundo que habitamos. La película hace un guiño a lo anterior al mostrar una plataforma como la máxima expresión de orden y satisfacción ante las necesidades presentes en un contexto preciso. Esto se articula con sensores capaces de reconocer cuando queda comida en un nivel luego de que la plataforma ha descendido, con lo cual se nos muestran intervenciones tecnológicas que funcionan de forma precisa, sin dependencia de alguna intermediación directa y que son el sustrato que hace posible el funcionamiento del CVA.

El papel asignado a estos recursos técnicos es un retrato de la fascinación y encumbramiento que integra en la actualidad el metarrelato de la tecnologización. Este se presenta como la añoranza por sobrepasar las limitaciones corporales y ser siempre *ganadores* ante la azarosa ruleta genética, se augura la posibilidad de hacer más eficiente la relación entre el cuerpo orgánico y la computadora (ahora cuántica) para poder almacenar ilimitados volúmenes de información, aprender cuanto se

quiera a la brevedad y registrar información de forma instantánea con previo análisis comparado de las otras aportaciones dispuestas en la nube, además de confirmar la capacidad de implantar espacios hechos a nuestro arbitrio en lugares que están fuera de nuestras referencias terrenales, entre muchos otros ideales de realización respaldados en la tecnología. Aunque estos proyectos aún se encuentran en estado incipiente, nos muestran que, como bien lo señala Sloterdijk, “la técnica ha puesto en marcha un proceso civilizatorio que va mucho más allá de los que jamás puede conseguirse en los diálogos entre culturas y religiones” (2018, p. 118).

Así, ante el fervor que pueden generar las idealizaciones antes presentadas, es preciso señalar que, aunque en el plano analítico hay importantes avances que permiten justificar tales añoranzas, como bien lo señala Diéguez —quien hace un detallado análisis de los avances que se han presentado en los diferentes proyectos transhumanistas y posthumanistas—, es necesario enfriar las promesas, o mejor dicho, “los ideales han de ser ‘realistas’, valga el oxímoron” (2017, p. 184). Esta sentencia sugiere que el avance tecnológico debe ser visto no tanto desde esas grandes idealizaciones, que en la mayoría de los casos se centran en ganar adeptos y movilizar recursos que permitan la continuidad de los proyectos, sino como intervenciones que moderan una imagen autorreferencial de sus propios metarrelatos, es decir, justifican su materialización a partir de su idealización; aun cuando ello esté en desarticulación de las más importantes necesidades o urgencias que afectan a la biosfera y podrían ser atendidas por medio de los avances de la capacidad técnica.

De acuerdo con lo planteado, la película nos revela un aspecto decisivo de la relación entre el *homo sapiens* y los objetos técnicos: no es la presencia de los productos tecnológicos en nuestro proceder lo que resulta problemático; es nuestra forma de valorar y hacer uso de los objetos técnicos en el día a día lo que puede generar que se tornen despóticos o denigrantes en el proceder social. No se trata de juzgar cómo operan la plataforma o los sensores técnicos cuando quedan alimentos en los niveles,

sino cómo las personas que están relacionadas con el CVA hacen uso de estos recursos. Esto es lo que determina, en gran medida, las condiciones de vida en general. En este sentido, la película da cuenta de que, más que las limitaciones técnicas u operativas que puedan tener los avances tecnológicos, el metarrelato tecnológico precisa ser replanteado en función de nuestras formas de relacionarnos con los objetos técnicos.

Pues bien, el recorrido que hasta el momento se ha presentado deja en evidencia dos aspectos relevantes. Por una parte, es posible ver cómo los metarrelatos no son monolíticos, no tienen un único arraigo o un designio compartido capaz de asumirse como el referente que ha de orientar o consolidar la causa final que moderaría la globalidad de los sucesos sociales. De otro lado, estos se adaptan en función de las diferentes tensiones o ejes comunes que atraviesan a las diferentes organizaciones sociales (de los cuales apenas aquí solo se han abordado cuatro), condición para tener cuidado de quienes intentan descartarlos a través de juicios basados ya sea en su universalidad —asumiendo que por ser de amplia envergadura no son consistentes o tienen efectos irrelevantes en las colectividades— o en su ineluctable necesidad —al punto de que se insiste en que solo en la medida en que las colectividades asuman un mismo fin, sin saber con precisión cuál sea y por qué ese y no otro, podrán augurar un mejor porvenir—.

Ahora bien, no queda duda de que los metarrelatos, como también argumentó Lyotard (2004), han ido perdiendo su credibilidad. Su pretensión de concebir una sociedad ordenada y bien dispuesta para llegar a un estado ideal —el cual no depende del sujeto, puesto que este ha de limitarse a cumplir cierto papel—, trazado de antemano y consensuado por todos, está cada vez más marchita. Tras las guerras mundiales, el riesgo latente del fin de la vida por la activación de bombas nucleares, el resurgimiento de enfermedades virales que impactan a gran escala, los avances agigantados en el plano de la realidad virtual, el fracaso de los grandes ideales que se enarbolaron para configurar el orden social durante la segunda mitad del siglo xx, entre otros

fenómenos sociales modernos, han sembrado una profunda incertidumbre con respecto al alcance que pueden tener los metarrelatos en la actualidad. Sin embargo, ello no quiere decir que estén ausentes o hayan perdido total vigencia, se han reformulado y moderado en su escala. Es aquí donde las proyecciones teleológicas cobran relevancia.

Proyecciones teleológicas en la modernidad

Anthony Giddens (1997), en su libro *Modernidad e identidad del yo*, ha realizado un importante análisis de algunas de las tensiones sociales más relevantes en la actualidad. Destacó que la sucesión temporal entre generaciones está desarticulada, lo cual influye en el afianzamiento del *proyecto reflejo del yo*. En función de ello, presenta argumentos que evidencian cómo se han difuminado los vínculos de parentesco —en los cuales cada generación redescubría y revivía sus antecesores—, se han fortalecido los círculos de intimidad no filiales y se han suprimido u ocultado ciertos aspectos fundamentales de la experiencia de la vida social —relacionados con las formas de organización social y la planificación de la vida a largo plazo—, evadiendo así dilemas morales de máxima importancia. Esto obliga al individuo a estructurar su estilo de vida a partir de experiencias abiertas y no de situaciones de paso ritualizadas.

En la modernidad, el individuo está llamado a construir su yo, según Giddens (1997), a través de la autorreferencialidad (sistemas de valores con una moralidad distinta a la heredada) y la reflexividad (interiorización de rutinas a partir de la reflexión de estas), que son sustratos básicos para la *construcción reflexiva del yo*, núcleo esencial para comprender la naturaleza de la vida social moderna. Es sobre este trasfondo que se vislumbra el ascenso de proyecciones teleológicas que buscan dar sentido a la construcción del yo. En este contexto, los medios de comunicación masiva y diversas aplicaciones promueven valoraciones existenciales aparentemente singulares que, no obstante, resultan ser de amplia cobertura. Günther (2011) lo sintetizó de la siguiente manera:

Para la implantación del tipo de hombre masa, que hoy se desea, ya no se exige la efectiva masificación en forma de confluencia de masas. [...] La despersonalización de la individualidad y el uniformismo de la racionalidad se llevan a cabo en casa. Está de más la dirección de masas al estilo de Hitler: si se quiere convertir al hombre en nadie (incluso hacer que se esté orgulloso de ser nadie), ya no es necesario ahogarlo en las avalanchas de masas, ni incrustarlo en una construcción de hormigón, producida masivamente a partir de la masa. Ninguna despersonalización, ninguna pérdida de poder del hombre en cuanto hombre es más eficaz que la que salvaguarda aparentemente la libertad de la personalidad y el derecho de la individualidad. (p. 111)

Con lo cual se superponen una serie de estímulos que promueven ideales de realización personal hechos a molde (etiquetados bajo la *originalidad*), que, no obstante, son masivos y tienen una importante influencia en la modelación de las colectividades. Esta situación, a su vez, da lugar a una amplia gama de ideales de realización a nivel individual y colectivo —que son irreductibles unos a otros—, y que movilizan los impulsos o las condiciones de interacción social que experimentan los sujetos. Asistimos, como bien expresa Chaparro (2020), a

una gradación de universales concretos que no termina de alcanzar su ‘verdadera’ universalidad. Comunidad, pueblo, nación, género, sociedad civil, multitud, humanidad, especie, entre otros, flotan en el espacio de la abstracción sin que puedan ordenarse jerárquicamente y sin que haya una lógica de conjunto que justifique su pertinencia al mismo campo político. (p. 523)

Así pues, el carácter ficcional de las diversas proyecciones teleológicas (que en parte se relacionan con algunos de los metarrelatos ya mencionados) se presentan y se reformulan en versiones personalizadas, moldeadas según los intereses o deseos de los sujetos. Ante esta condición, es preciso hacerle frente, problematizar su alcance y, en suma, enfriar su influencia en las formas de vida tanto individuales como colectivas. Aquí, nuevamente, la película adquiere relevancia. En su metáfora audiovisual,

muestra a un grupo de personas que, bajo lógicas de interacción “básicas”, tienen diferentes intenciones personales⁵ que se redirigen y que en gran medida reflejan las condiciones de posibilidad de las proyecciones teleológicas en la actualidad. A continuación, se analizarán las tensiones por las cuales dichas intenciones son limitadas.

Fuerzas intensivas y proyecciones teleológicas

Con el surgimiento de idealizaciones o referentes de realización singular capaces de orientar la construcción reflexiva del yo en la modernidad, se ha buscado mitigar la persistencia de algunas de las tensiones sociales más recurrentes que influyen en el porvenir tanto de cuerpos singulares como colectivos sociales. En este sentido, la película se presenta como un recurso bastante ilustrativo, ya que evidencia algunas de las tensiones presentes en la dinámica sociocultural actual, al menos en aquellas sociedades con un modelo de vida occidentalizado, y a su vez, pone de manifiesto la realidad contrafáctica de las proyecciones teleológicas.

A continuación, abordaremos cuatro tensiones que atraviesan y moderan la dinámica interna del CVA —las cuales se asumen como fuerzas intensivas— e iremos realizando cierta transposición de cómo estas fuerzas se evidencian en el contexto sociocultural. Con esto buscamos destacar que las proyecciones teleológicas, fundamentadas en una perspectiva aspiracional futura alejada del análisis

5 Acudimos aquí a cierto esquematismo con el propósito de precisar los elementos abordados. Las proyecciones teleológicas, como se mencionó, se refieren a ciertos *estados de cosas que se imponen como ideales de realización de cuerpos singulares*. Siguiendo lo expuesto por Giddens, estas proyecciones se centran en el orden reflexivo del yo, es decir, se alinean con la autovaloración cognitiva que realiza el individuo de sí mismo y, a partir de ahí, promueven propósitos ulteriores que moderan y encauzan la consolidación del yo, en función del designio de realización idealizado. Por otro lado, lo que aquí se señala como *intenciones*, siguiendo la definición de la Real Academia Española, hace referencia a determinaciones de la voluntad con miras a un fin. Es decir, son decisiones que reflejan cierta voluntad contingente sin una certeza absoluta de realización. A modo de ejemplo, se puede mencionar que una proyección teleológica en la actualidad sería la idealización del sujeto empresario, mientras que una intención sería lo que Gorent tiene al ingresar a *El hoyo*: dejar de fumar. En todo caso, es incierto si logrará realmente el fin esperado.

contextual inmediato, son proyecciones que precisan ser revaloradas en su alcance.

La primera fuerza que ilustra de forma recurrente la película es el *antagonismo*. Como se puede evidenciar, hay una completa disparidad entre las condiciones de vida que se informan a las personas al momento de ingresar y el acontecer cotidiano que se experimenta en el hoyo. Además, se manifiestan constantes rivalidades, especialmente verbales, entre las personas que comparten nivel y entre los diferentes niveles. Esto evidencia diversas contradicciones que, aunque poco deseables, se presentan de forma recurrente y moderan la dinámica social. En cuanto al contexto sociocultural, esta fuerza intensiva puede encontrarse en la esfera gubernamental, entre las diferentes concepciones políticas, las discrepancias en las valoraciones de género, los propósitos y medios de acción que tienen lugar, especialmente a nivel escolar, entre otras contradicciones que se integran en diferentes niveles de interacción social.

La segunda fuerza intensiva que destaca la película es el *azar*. Como se puede evidenciar, cada mes las personas despiertan en un nivel distinto y no tienen ningún tipo de control sobre ello. Los cambios entre niveles ocurren de forma aleatoria y sin ninguna certeza sobre el lugar en el que las personas despertarán al próximo mes. Además, la asignación de parejas no sigue un patrón predefinido, sino que ocurre de manera fortuita y con perfiles muy distintos en la mayoría de los casos, mostrando cómo cambia el comportamiento de los individuos en función de los cambios de nivel. Esta segunda fuerza puede ser evidente en ámbitos como la movilidad entre clases sociales, especialmente cuando el beneficio desmesurado está vinculado al uso efectivo de una red social, así como en el alto riesgo de las fluctuaciones bursátiles, la devaluación o el sobreprecio de las materias primas, la inflación y el aumento desmesurado de la deuda en el sistema bancario, las variaciones climáticas y los desastres naturales, entre otras situaciones que pueden cambiar radicalmente la vida de millones de personas de manera imprevista.

La tercera fuerza intensiva que presenta la película es la *desigualdad*. Se evidencia que las personas

ingresan con un objeto que eligen por razones personales y no tanto en función de la dinámica interna que presenta el CVA. Sin embargo, dicha elección se convierte en un aspecto determinante con el paso del tiempo. Aquellos que poseen cuchillos o sables tienen ventajas marcadas sobre aquellos que ingresaron con tablas de surf o fajos de dinero: ante las recurrentes situaciones bélicas y los enfrentamientos constantes a muerte, los primeros tienen mayores posibilidades de imponer su voluntad sobre los segundos. Ubicar la desigualdad en nuestro contexto sociocultural no es difícil. El punto de partida inevitable está en la distribución genética, a lo que podemos añadir el contexto sociocultural o el nivel educativo del círculo social cercano. Además, las condiciones socioeconómicas actuales están lejos de propiciar un plano de igualdad para todos los seres humanos.

Como última fuerza intensiva que ilustra la película, tenemos la *indiferencia*. Esta se observa cuando Imoguiri revela que ha estado internando personas en el CVA durante ocho años y da a entender que quienes están a cargo tienen conocimiento de las condiciones nefastas del lugar, pero siguen confiando en que surgirá la solidaridad espontánea en algún momento. Esto es solo un ejemplo, ya que en general, todas las personas muestran un alto grado de indiferencia al saber que si consumen en exceso cuando están arriba, los de abajo no tendrán con qué alimentarse y aun así se desentienden de las repercusiones. Para ubicar este aspecto en el plano sociocultural, tomaremos una de las dimensiones más relevantes de la actualidad: la medioambiental. No son pocos los informes, investigaciones y recursos de difusión que han alertado sobre el grave daño a la biosfera. Esta situación amenaza la permanencia de la vida en la tierra, y las reacciones se han caracterizado por ser displicentes y limitadas, es decir, indiferentes.

Hemos presentado cuatro fuerzas intensivas que ilustra la película, las cuales pueden ubicarse en nuestro contexto sociocultural y afectar el proceder existencial de los individuos en la modernidad. Para iluminar nuestro punto, podemos presentarlo de la

siguiente manera: la dinámica sociocultural en la que estamos inmersos es una *hechura* compuesta por fuerzas intensivas (de las cuales hemos presentado apenas cuatro: antagonismo, azar, desigualdad e indiferencia) que tienen diferentes grados de afectación en diversos planos y, por tanto, son potencias inmanentes que en gran medida determinan los límites de lo posible. Estas fuerzas moderan el cumplimiento de las idealizaciones de realización, pues están presentes en gran cantidad de situaciones que conforman el día a día.

Ahora bien, asumir la dinámica social cotidiana de los individuos como base de problematización implica abordar también dos dimensiones que la moderan: la temporalidad y la relación entre causas y efectos, las cuales se articulan tanto en los metarrelatos como en las proyecciones teleológicas. Respecto al tiempo, se nos presenta en la película de manera cotidiana: pequeñas escenas de situaciones pasadas que influyen en los sucesos de la línea temporal principal. Este juego de escenas nos sugiere un aspecto importante: no hay linealidad inalterable en la secuencia temporal. Así, asumir que el tiempo no es una secuencia indefectible de temporalidades que se encadenan para propiciar el cumplimiento de los metarrelatos o las proyecciones teleológicas, es un buen punto de partida para empezar a asumir nuestra participación en la reconfiguración del contexto social. Es una invitación a asumir la modernidad no como el resultado forzoso de una premodernidad, sino, siguiendo lo propuesto por Chaparro (2020), como

ese tiempo inédito, pleno de superposiciones y desfases, [con lo cual] el tiempo lineal progresivo [...] se ralentiza, desnaturaliza su férrea ineluctabilidad, y empieza a revelar repeticiones que lo comprometen con los tiempos que acuden a la superficie de una *historia desprovista ya de una única finalidad previsible y/o deseable*. (p. 61. Énfasis propio)

Ahora bien, esta valoración en torno a las formas en que apreciamos nuestra relación con el tiempo se articula con lo que Foucault llamó la *actitud moderna*. Esta actitud consiste en recapturar algo

eterno que no está más allá del instante presente, ni detrás de él, sino en él. Se trata de la indagación histórica a través de los acontecimientos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos. Ejercicio en el que la extrema atención a lo real se confronta con la práctica de una libertad que, al mismo tiempo, respeta y viola lo real (Foucault, 2014). Esta perspectiva hace frente a la problematización del presente definitivo que paraliza al sujeto (Augé, 2015), ya que invita a la constante reevaluación del proceder histórico y los modos en que este ha influido en lo que somos.

Con respecto a la desestructuración de la temporalidad como secuencia inalterada, hay un último aspecto por abordar: la relación entre causas que remiten de forma secuencial a efectos predeterminados. Este aspecto ha sido problematizado desde diferentes perspectivas. Günther (2011), tras los acontecimientos bélicos del siglo xx, resaltó que la relación causal ha dejado de asumirse como una consecutiva previsible. Nos encontramos en un momento histórico en el que los *efectos sobrepasan las causas*. Por otro lado, la física cuántica ha demostrado que los fenómenos integran cierto grado de indeterminación y constante superposición, lo que impide generalizar el intento de anticipar la forma en que se desencadenarán las diferentes interacciones de la materia. Como tercera perspectiva, que da cuenta de una valoración alternativa a nuestra forma de relacionarnos y, por consiguiente, de concebir nuestras formas de vivir, está lo propuesto por Deleuze (1994):

Todos los cuerpos son causas, causas los unos en relación con los otros, unos para otros. La unidad de las causas entre sí se llama Destino, en la extensión del presente cósmico. [Los efectos son de naturaleza distinta,] no son cuerpos, sino ‘incorporales’ estrictamente hablando. No son cualidades y propiedades físicas, sino atributos lógicos o dialécticos. No son cosas o estados de cosas, sino acontecimientos. No se puede decir que existan, sino más bien que subsisten o insisten, con ese mínimo de ser que convienen a lo que no es una cosa, entidad inexistente.

No son sustantivos ni adjetivos, sino verbos. No son agentes ni pacientes, sino resultados de acciones y de pasiones, unos 'impasibles': impassibles resultados. (p. 28)

Con esta base, el proceder social ya no se asumiría a partir de causas que repercuten de forma inmediata en efectos medibles o valorables. Más bien, sería necesario abordar nuestro accionar social a partir de lo que podríamos llamar la *causa inmediata*. Es decir, asumir que cualquier acción tiene una causa próxima la cual ha de ser nuestro eje primario de interés, no tanto las posibles aspiraciones o expectativas que se presentan distantes. Esta perspectiva invita a asumir que las causas generan otras causas y estas, a su vez, provocan otras en un constante agenciamiento. Por su parte, los efectos se producen en el plano de la subjetivación y su realización se vincula con el tipo de sujeto que se va configurando.

Se trata entonces de desvanecer la relación consecutiva y mensurable entre causas y efectos (sin negarla, pues sigue siendo un factor importante) para abordarla desde el agenciamiento. Esta perspectiva resalta el análisis de las interacciones entre acciones (o relaciones de poder en términos de Foucault) que se dan en el acontecer cotidiano y las maneras en que se van desencadenando en su cercana realización. Así, los metarrelatos y las proyecciones teleológicas basadas en causas finales, donde el sujeto se asume como un ente pasivo o apenas parte de un engranaje que le modera, son constantemente relanzadas y problematizadas. Esta condición nos lleva a dudar de su lógica interna, en la que el fin justifica los medios y que podemos evidenciar en diferentes proyectos "revolucionarios" en su contenido, pero regresivos en su forma y realización.

Suspensión

La problematización que hasta el momento se ha presentado en torno al alcance e influencia de los metarrelatos y las proyecciones teleológicas sugiere que la interacción entre cuerpos humanos, artefactuales, cósmicos, animales y vegetales requiere

ser interpretada en términos de lucha. Ahora bien, como lo ha señalado Deleuze (1996),

hay que distinguir la lucha contra el Otro y la lucha entre Sí. La lucha-contra trata de destruir o de repeler una fuerza (luchar contra "las potencias diabólicas del porvenir"), pero la lucha-entre trata por el contrario de apoderarse de una fuerza para apropiársela. La lucha-entre es el proceso mediante el cual una fuerza se enriquece, apoderándose de otras fuerzas y sumándose en un nuevo conjunto, en un devenir. (p. 184)

Este llamado a que la interacción entre los diferentes actantes que integramos la dinámica sociocultural sea valorada en términos de lucha exalta la necesidad de centrar nuestra atención en lo que hemos denominado la "causa inmediata". Invita al análisis inusitado y continuo de lo próximo, al constante relanzamiento de nuestras posibilidades de acción ante el influjo de las fuerzas.

Donde los metarrelatos y las proyecciones teleológicas dicen "Todo será mejor", consideramos que es mejor asumir: "En función de las luchas que afrontemos, iremos construyendo algo distinto al estado actual". Los metarrelatos (en mayor grado) y las proyecciones teleológicas (en menor grado) nos hacen huir de la contingencia, evadir la lucha, postergar el accionar o, lo que sería más preciso, intentan que huyamos del presente, que evitemos su condición volcánica e indeterminada bajo la alegoría de un aparente orden por venir; como la promesa de la solidaridad espontánea o la adquisición de un título homologado en el filme. Así pues, la cuestión no es ¿para dónde vamos como colectivos sociales o cuál es el horizonte ideal hacia el cual deberíamos empujar?, sino ¿cómo nos movemos en este inevitable espacio de lucha que habitamos? Este sustrato nos ayuda a interpretar la realidad que habitamos, en la cual se mezclan diversas tensiones caóticas y multi-formes que son relanzadas gracias a las constantes e inmediatas realizaciones que se efectúan en el plano físico, configurando el rumbo de la realidad sociocultural que habitamos.

Asumir la condición de lucha que hemos propuesto es la oportunidad de abordar con arrojo la

posibilidad de sobrepasar los límites de la trillada afirmación del liberalismo mercantil: “Puedes ser quien tú quieras”⁶, para batirse en medio de las diferentes fuerzas que conforman el día a día y propiciar, de manera incesante, una compulsión vitalista que actualice nuestras formas de ser-con-el-mundo. Se busca, pues, la afirmación de la capacidad de obrar de los sujetos, la valoración del accionar social como condición proclive a la realización de otras formas de vivir. Simpoiesis deseante que busca actualizarse en innumerables posibilidades de realización. En la medida en que asumamos el presente de lucha al que estamos abocados, será posible forjar posibles escenarios capaces de beneficiar al conjunto social.

Ahora bien, esto no quiere decir que se deba suprimir todo propósito o intención que delimiten los cuerpos singulares y colectivos sociales. Sin duda, son necesarios y son una condición propia del hecho mismo de actuar. Sin embargo, estos deben ser comprendidos no tanto como aspiraciones universales, globales, masificadoras o donde el sujeto se asume como ente pasivo, sino como dependientes del carácter agonístico, inmediato y circunstancial que de forma constante se reformula en función de la causa inmediata que condiciona el cumplimiento de dicha aspiración. Aquí el filme vuelve a presentar un claro ejemplo: Gorent, al ingresar al CVA, tiene una intención (dejar de fumar y obtener un título homologado), cuando está en el piso seis y decide descender con Baharat, tiene otra (el reparto “equitativo” de los alimentos) y, una vez se encuentra con el hombre en la silla de ruedas, cambia de nuevo (enviar un mensaje a los que trabajan para la administración). Así, estaríamos propiciando una pragmática social circunstancial y contingente, capaz de delimitar consensos con posibilidad de cumplimiento limitado y posibilidad

6 Esta afirmación exalta la capacidad de agencia y configuración de otras formas de vivir que escapan de los modos de objetivación contemporáneos, donde la lógica empresarial ha avasallado a gran parte de los colectivos sociales. Así, pues, no se utiliza para alimentar el autosometimiento o la explotación laboral como esfuerzo por alcanzar ciertos estándares socioeconómicos y sociales, siempre cambiantes, que son instilados por el neoliberalismo. Por el contrario, la expresión se utiliza para exaltar la capacidad creativa e inventiva de los sujetos para así luchar por materializar la convivencialidad (Illich, 2006).

de reformulación a partir del sentido que se va signando. En síntesis, se trata de forjar las topías y no de sobrevalorar el espeso y lejano vaho de la utopía.

Es necesario destacar que los metarrelatos y las proyecciones teleológicas no son dadas por una mano invisible y coordinada que se mueve en función de los intereses de unos pocos para afectar o hacer que los demás pierdan de vista su presente: son efecto del incesante flujo informacional en el cual estamos inmersos. Por ello, es necesario proyectar situaciones de cambio razonable. En palabras de Villoro (2007), serían

cuando se adecuan a la situación existente, en todas sus limitaciones históricas, cuando toman en cuenta las consecuencias reales de las acciones políticas y económicas, cuando, en suma, ponen especial cuidado en ejercerse conforme a las condiciones cambiantes que el contexto social impone. (p. 217)

Una aclaración final. Exaltar aquí la condición de lucha como una característica propia de nuestro acontecer cotidiano de ninguna manera representa un llamado a la violencia o una tendencia a la acción bélica. Con esta valoración de la lucha nos acercamos de forma directa a lo que bien sintetizó Zuleta: “Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente con ellos” (2017, p. 88). Así, pues, se trata de promover una valoración jovial que danza entre el placer y el displacer, que asume las turbias condiciones de la vida para, desde ahí, extraer su máximo brillo, su impasible potencia, y propiciar variadas posibilidades de recrear —de forma incesante— nuestra relación con lo Otro y, por tanto, con la vida misma en su inevitable complejidad.

Referencias

- Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Siglo XXI.
- Aumont, J. y Marie, M. (2002). *Análisis de film*. Paidós.
- Chaparro, A. (2020). *Modernidades periféricas. Archivos para la historia conceptual de América Latina*. Herder.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Planeta Agostini.

- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Foucault, M. (2014). *Qué es la ilustración* (Colección Señal que Cabalgamos). Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. Siglo XXI.
- Gaztelu-Urrutia, G. (Dir). (2019). *El Hoyo*. Basque Films; Mr Miyagi Films; RTVE; ETB; ICAA; Gobierno Vasco; Instituto de Crédito Oficial.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Günther, A. (2011). *La obsolescencia del hombre. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Pre-Textos.
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House Editorial.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, J. (2004). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Monjas, Ch. (30 de marzo del 2020). Galder Gaztelu-Urrutia: “El hoy habla de debates históricos de la humanidad”. *Academia de Cine*. <https://www.academiadecine.com/2020/03/30/galder-gaztelu-urru-tia-el-hoyo-habla-de-debates-historicos-de-la-humanidad/>
- Ospina, W. (2010). *¿Dónde está la franja amarilla?* Norma.
- Prieto, H. (2002). *Resistir a la administración total de la vida. Una propuesta desde las ciencias humanas. Aviso de partida*. Cuadernos del Observatorio de la Vida.
- Reale, G. (2007). *Introducción a Aristóteles*. Herder.
- Reyes, V. (2016). *La anomia. Espacios, tiempos y conflictos anómicos. Análisis de casos*. Aurora.
- Sardá, J. (8 de noviembre del 2019). Galder Gaztelu-Urrutia: “Los humanos somos una especie miserable y peligrosa”. *El Cultural*. https://www.elespanol.com/el-cultural/cine/20191108/galder-gaztelu-urru-tia-humanos-espe-cie-miserable-peligrosa/442957307_0.html
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2018). *Qué sucedió en el siglo xx*. Siruela.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2003). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI.
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura; Biblioteca Nacional de Colombia.

Paulo Freire y su apuesta por la *formación*

Paulo Freire
and his commitment to
formation

Paulo Freire
e o seu compromisso
com a formação

Alcira Aguilera-Morales* 



Para citar este artículo

Aguilera-Morales, A. (2024). Paulo Freire y su apuesta por la formación. *Folios*, (60), 168-181. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16030>

Artículo recibido
24 • 01 • 2022

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Doctora en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Profesora titular, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co

Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación de corte cualitativo-documental en la que se indaga sobre los aportes de Paulo Freire a la concepción de la formación. Esto se realiza a través de la revisión de referencias, sentidos y conceptos con los que el educador brasileño define la formación en términos educativos. En este análisis se encontraron varias comprensiones sobre la formación, a saber: se refiere a un proceso de humanización, diferente al que se inscribe en las comprensiones pedagógicas tradicionales, al asociarlo con la edificación de un proyecto social que hace posible la realización humana digna y justa; la formación entendida como un proceso de transformación social que no se restringe al trabajo sobre uno mismo, dado que exige el trabajo colectivo, implicado en los proyectos de transformación social; y la relación formar-deformar, como una diada que ayuda a explicar lo que no es la formación para Freire. A modo de conclusiones, se presentan los legados formativos en la voz de experiencias educativas de nuestra América.

Palabras clave

formación; Educación Popular; humanización; transformación social

Abstract

This article is the result of a qualitative-documentary research, in which some works by Paulo Freire were investigated for their contributions to the conception of *formation*. This is done from the review of the references, the meanings, the concepts with which the Brazilian educator defines formation in educational terms. In this analysis, several understandings of formation were found, namely: It refers to a process of humanization, different from the one inscribed in traditional pedagogical understandings, by associating it with the construction of a social project that makes possible the dignified human realization and fair; formation understood as a process of social transformation that is not restricted to work on oneself, since it requires collective work, involved in projects of social transformation; and, the form-deform relationship, as a dyad that helps to explain that it is not formation in Freire. As conclusions, the formative legacies are presented in the voice of educational experiences of our America.

Keywords

formation; Popular Education; humanization; social transformation

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativo-documental, na qual algumas obras de Paulo Freire foram investigadas por suas contribuições para a concepção de *formação*. Isso é feito a partir da revisão das referências, dos significados, dos conceitos com os quais o educador brasileiro define a formação em termos educacionais. Nesta análise, foram encontrados vários entendimentos de formação, a saber: Refere-se a um processo de humanização, diferente daquele inscrito nas compreensões pedagógicas tradicionais, associando-o à construção de um projeto social que possibilite a realização humana digna e justa; a formação entendida como um processo de transformação social que não se restringe ao trabalho sobre si mesmo, pois requer um trabalho coletivo, envolvido em projetos de transformação social; e, a relação forma-deformidade, como uma díade que ajuda a explicar que não é formação em Freire. Como conclusões, os legados formativos são apresentados na voz das experiências educativas de nossa América.

Palabras-chave

formação; Educação Popular; humanização; transformação social

Introducción

En las discusiones que vienen posicionando la tradición pedagógica latinoamericana a través del rastreo histórico de sus prácticas, principales precursores y conceptos educativos, se ha mostrado interés en revisar en el pensamiento de Freire el lugar que se le da al concepto de la *formación*. Resulta llamativo que este concepto pedagógico no aparezca en las definiciones de uno de los diccionarios más contemporáneos de Paulo Freire (Streck, Redin y Zitosky, 2015). En dicho diccionario, al igual que en gran parte del legado de Freire, se suele aludir a la formación docente y no al término pedagógico en sí.

Así, la palabra *semilla* que guía este análisis es *formación*, y con ella se exploran las combinaciones que podemos encontrar en relación con nuestra labor pedagógica: formar, formó, asociadas a la tarea de dar forma a algo, a alguien, a sí mismo. En esta revisión sobre el sentido y el contenido de la *formación* como elemento constitutivo de una pedagogía política, el autor la inscribe en una perspectiva educativa que contribuye a la liberación de los pueblos. Freire sostuvo que la educación no es la práctica reveladora que transformará el mundo por sí misma, pero no hay posibilidades de lograrlo sin ella (Freire, 1996, 1970).

En esta mirada educativa, no se educa con el único propósito de adquirir conocimientos útiles para el mañana, ni se prepara exclusivamente para la promoción a la educación secundaria, media o el ingreso a la universidad. Es una educación para lo que está ocurriendo, para la vida misma que se desarrolla en una temporalidad y espacialidad concretas (Freire, 2009). La visión teleológica de la escuela y la educación bancaria, destinadas a formar para el futuro, es cuestionada por una propuesta formativa que se centra en lo que se puede empezar a conocer y transformar en el presente.

Esto no implica que se eduque desde una visión presentista de la sociedad, sino que se educa para el análisis de las condiciones de vida que se están experimentando, lo que implica conocer el pasado, el presente en el que se vive y el futuro que se vislumbra a partir de ello.

En el acto de discernir por qué existe y no solo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana. (Freire, 2009, pp. 29-30)

Desde esta perspectiva, acercarse a lo que Paulo Freire denomina como *formación* ha sido todo un desafío, al intentar comprenderlo dentro de la dimensión histórica de su obra. Explorar a qué se refiere por formación, qué características la definen y cómo estas cobran vida en experiencias educativas latinoamericanas, narradas por los propios sujetos, permite, a través de una relectura de gran parte de su obra, identificar tres aspectos comprensivos.¹

En primer lugar, la formación se entiende como un acto de humanización, expresado en una idea que parte de decodificar la cultura, la inhumanidad y la injusticia que se experimentan en las realidades latinoamericanas actuales. En segundo lugar, hablar de formación es hablar de transformación en el ámbito subjetivo, en la constitución de los sujetos sociales “en beneficio de los reales sujetos de toda acción educativa, los hombres que trabajan para su propia realización humana” (Freire, 1984, p. 14). En tercer lugar, se aborda la diada formar-deformar, mediante la cual se propone una lectura preliminar de la formación y sus sentidos en los proyectos de liberación de los pueblos.

Formación como humanización

La pregunta pedagógica y política sobre el sentido de la *formación* de los seres humanos invita a reflexionar sobre la relación entre formar y humanizar. La capacidad de formarse es una condición para que la humanización ocurra. Se refiere al proceso en el cual, dadas las condiciones de vulnerabilidad,

¹ Este artículo es un producto parcial del proyecto de investigación “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: Tres propuestas de formación en educación comunitaria”, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de este proyecto, se propuso analizar, bajo la responsabilidad de la autora, un concepto pedagógico fundamental como es el de la *formación*, utilizando los aportes de Paulo Freire como punto de partida.

carencia e incapacidad de supervivencia con las que nacen los seres humanos, se requiere de la formación para posibilitar su devenir como seres humanos (Runge y Garcés, 2011). Nos hacemos humanos al formarnos para acceder a la cultura y así poder sobrevivir. En este proceso de humanización, se educa bajo las concepciones o imágenes de hombres-mujeres que se busca llegar a ser, para ser capaces de vivir en sociedad, de incorporarse en la cultura y en las instituciones sociales en general.

En la perspectiva de Freire, la *formación* es un proceso que comienza fuera de la escuela, antes de la vida escolar, sin negar su importancia dentro de ella. Desde esta óptica, la formación como proceso de humanización no se limita a las necesidades educativas que permiten el ingreso a la cultura o a los procesos de socialización, ya que este ingreso está condicionado y afectado por la naturalización de las determinaciones sociales impuestas por los opresores. Por ello, formar como acto de humanización es un proceso continuo e inseparable de la educación misma, en el cual se reconoce la vocación ontológica de la humanización que Freire plantea desde la *Pedagogía del oprimido* (1970), como la posibilidad de “ser más”, una condición humana que exige libertad, autonomía y vivir sin oprimidos ni opresores. Esta postura implica un imperativo ético que compromete el proceso formativo con decisiones intencionadas, ya que “la formación humana implica opciones, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien” (Freire, 2001, p. 43). Por tanto, en la formación, las posiciones neutrales tienen un margen de acción mínimo.

No basta con adquirir los códigos que permiten acceder a la cultura; se requiere comprender lo inhumano para humanizarse, y esto se logra a través de la *formación*. Freire insiste, con total vigencia en la actualidad, en que lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo es la *formación* (Freire, 2005), una labor que indica que no hay formación si no es ética. Si la deshumanización se afirma al minimizar lo humano como *objeto* y se profundiza cuando se acepta ser objeto de decisiones de otros,

objeto de un lugar asignado desde fuera, humanizar entonces implica “naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora” (Freire, 1970, p. 54). La labor formativa, en este caso, para avanzar en la constitución del sujeto, requiere la comprensión de la deshumanización como una realidad histórica y ontológica.

¿Cómo se manifiesta la deshumanización en la propia vida y en la del pueblo? La clave para comprender esta deshumanización hoy en día se encuentra al revisar las promesas de progreso y desarrollo del capitalismo. En los análisis de Freire de mediados del siglo xx, esto se expresa de la siguiente manera:

Qué excelencia será esa que parece no ver a los niños panzones, devorados por los parásitos, a las mujeres desdentadas que a los 30 años parecen viejas encorvadas, a los hombres quebrados, la disminución del porte de poblaciones enteras. Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en favelas, víctima fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten sin dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será esa que viene sancionando el asesinato frío y cobarde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos. (Freire, 1996, pp. 111-112)

En este contexto, actualizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017), se observa que cerca de 2100 millones de personas (1 de cada 3) carecen de acceso a agua potable, y 4500 millones no disponen de saneamiento seguro, siendo las zonas rurales las más afectadas. Como consecuencia, aproximadamente 361 mil niños menores de cinco años mueren cada año a causa de enfermedades como la diarrea, y persiste la transmisión de enfermedades como el cólera, la hepatitis A, la disentería y la fiebre tifoidea.

¿Es verdaderamente humano este proyecto, que incluso en pleno siglo XXI mantiene su vigencia en nuestra América? ¿Es humano el hambre, la violencia, el analfabetismo, el exterminio de líderes

sociales, la explotación y la miseria de millones de seres humanos a manos de un modelo económico que beneficia a los opresores? Comprender la deshumanización implica una educación que forme la responsabilidad social y política, así como en capacidad de decisión de los pueblos frente a estos interrogantes.

Esta deshumanización está arraigada en el sistema colonial. Freire (2008, 2009) nos habla de un Brasil conformado por sociedades cerradas, es decir, autoritarias, antidemocráticas y coloniales. La crítica al colonialismo desde su incidencia en una economía del despojo, de la negación de las lenguas, las culturas e historias de pueblos aborígenes y africanos, se entiende como una política de deshumanización. Por lo tanto, esta deshumanización se manifiesta en prácticas esclavistas, racistas, sexistas y negadoras de la diferencia, que subyugan y silencian a los pueblos.

Al comprender la deshumanización que nos constituye “a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad —la de su humanización—”. (Freire, 1970, p. 24.). Así, al conocer la historia del despojo y la negación, hombres, mujeres, niños y jóvenes reconocen que la formación para humanizar parte del entendimiento de esta historia colonial, que niega nuestra América profunda, para así construir formas de vida anticoloniales, democráticas, solidarias y libres. En esta búsqueda de humanización se fortalece la construcción de futuros transformadores.

Si este mundo en el que vivimos es deshumanizador, formarnos para liberarnos, para no someternos a la manipulación, es el camino hacia la humanización. Formar en humanizar, como vía para poner fin a las opresiones, es avanzar hacia la utopía, la esperanza y el sueño.

Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos. El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre por eso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico,

político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1996, pp. 125-126)

La formación que desnaturaliza la deshumanización se compromete con el proceso de respetar la voz, de expresarse para recuperar la propia existencia. En palabras de Freire, “existir humanamente es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (1970, p. 100). Existir humanamente implica la acción, el trabajo, el expresar la propia palabra que transforma. Todo esto se conjuga para desmitificar el orden social injusto. Desde esta perspectiva pedagógica, la formación tiene la responsabilidad de comprender este modo de acumulación, entender a quién beneficia y contra quién actúa.

Por lo tanto, la formación profesional está vinculada a la formación política, ya que ambas contribuyen a la transformación social. En esta visión, no se niega la importancia de los conocimientos disciplinarios y técnicos profesionales, ni se reconocen antagonismos entre la formación ‘científica’ y la formación humanista. Ambas “deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre” (Freire, 1970, p. 204). Este proceso no difiere de la construcción de una vida digna y de una sociedad justa. Así, el compromiso formativo se manifiesta en la capacidad de desacomodamiento, para combinar la labor profesional con la labor transformadora.

Lo que quiero decir es lo siguiente: la formación plena del tornero no puede ser exclusivamente técnica ni exclusivamente política. Un tornero no será tornero si no sabe operar su torno; del mismo modo, el tornero eficiente no llega a hacerse ciudadano si no se entrega a la lucha por la ciudadanía, que incluye conocimientos críticos de nuestra presencia en el mundo de la producción y de la creación en general. Que abarca una sabiduría política. (Freire, 2008, p. 131)

Formar como humanizar implica participar en un proceso colectivo de restauración de la humanidad de los expoliados, excluidos, negados

y oprimidos, un proceso en el que “no puedo ser si los otros no son; sobre todo no puedo ser si prohíbo que los otros sean. Soy un ser humano” (Freire, 1997, p. 56). Ser humano implica reconocer y defender la humanidad de los demás, preservarla como se preserva la vida misma. Esa es la labor formativa.

Formación como transformación

Una de las principales referencias a la formación o *bildung* como concepto pedagógico fundamental se encuentra en el romanticismo alemán. Según Fabre (2011), en términos etimológicos, *bildung* significa imagen y, en ella, *bild*, modelo u imitación. En este rastreo, Fabre (2011) encuentra que la formación desde el medioevo aludía a una búsqueda o aventura del sujeto, desde una mirada metafísica que se refería al cultivo y desarrollo de la imagen de Dios en nosotros.

Según Fabre, esta perspectiva de la formación mantiene hoy en día su significado místico asociado al:

trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado. (Fabre, 2011, p. 216)

El concepto de *bildung* nos lleva a considerar al sujeto individual, que busca fuera de sí mismo para su perfeccionamiento. Por otro lado, desde la perspectiva freireana, podríamos decir que no existe formación sin la interacción con otros, sin el trabajo conjunto. Es decir, los individuos se forman tanto para sí mismos como para apoyar y potenciar a quienes forman parte del mismo territorio, del mundo compartido y de la historia vivida.

Según este análisis, es evidente que para Freire la formación se materializa en la transformación misma de los seres humanos, reconociendo su condición de inacabados, de sujetos no determinados, debido a su capacidad para generar nuevas condiciones de existencia. “Somos seres de transformación y no de adaptación”, nos dice Freire (1997, p. 26).

Por lo tanto, la formación se entiende como una elección y una opción frente a los determinismos², el fatalismo o la idea de sujetos acabados. A través de la formación, el individuo se convierte en un agente de cambio y asume el riesgo desde el cual se vislumbran, crean y lanzan otros proyectos sociales, convocados por la justicia.

La formación como proceso de transformación requiere, entonces, una comprensión rigurosa de las condiciones culturales específicas, así como de los contextos en los que se inscribe cualquier proceso formativo, ya que, como bien señala Freire, “no siempre lo que es problema real para nosotros lo es para los campesinos, y viceversa” (1984, p. 101). Su potencial formativo radica precisamente en comprender la cultura, escuchar sus saberes, conocimientos, creencias e incluso sus aspiraciones en la transformación de las condiciones de existencia. Por lo tanto, el desafío formativo actual radica, entre otros aspectos, en:

saber cómo los grupos populares rurales, indígenas o no, saben. Cómo vienen organizando su saber, o su ciencia agronómica, por ejemplo, o su medicina, para la cual han desarrollado una taxonomía ampliamente sistematizada de las plantas, de las yerbas, de los montes, de los olores, de las raíces. (Freire, 1996, p. 164)

En la comprensión de las expresiones culturales, muchas veces representativas de las propias prácticas de resistencia, como la “malicia indígena” o “las mañas de los oprimidos” (Freire y Faundez, 2013), se encuentra la potencia de la indistinción, la cual da origen a los planes de acción políticos y pedagógicos que dan lugar al nuevo mundo. Por lo tanto, la labor formativa reconoce el conocimiento inherente a lo propio, al saber popular, donde se están gestando otras posibilidades de vida.

De esta manera, la formación como acción cultural implica una comprensión profunda de la realidad propia, una relectura de las condiciones de

² Por supuesto, reconocer que no somos seres simplemente determinados también implica reconocer que no estamos libres de condicionamientos culturales, sociales, de clase, entre otros (Freire, 2005, p. 95).

existencia de los individuos. Según la perspectiva de Freire (1970), es crucial comprometerse con la visión particular del mundo de los hombres y mujeres en formación, pues es claro que no se trata de imponer visiones culturales o incurrir en una invasión cultural. Es necesario conocer junto con el pueblo las visiones críticas de la realidad y sus propias condiciones de existencia, deseos, dudas, temores y miedos, ya que “el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía” (Freire, 2006, p. 74). En estas interpretaciones contextualizadas de la cultura se encuentra la capacidad transformadora que exige respuestas concretas, tanto en el pensamiento como en la acción, para construir alternativas de vida digna. La cultura de hombres y mujeres, al ser comprendida en sus condiciones espacio temporales, ofrece las respuestas al proceso transformador. De lo contrario, se podría caer en una “invasión cultural”. Esta, en términos freireanos, refiere a un acto de conquista, manipulación y persuasión que, por muy bien intencionado que sea, conlleva la deformación de los seres humanos.

Esta mirada de la formación se puede rastrear en el cuestionamiento que hace al concepto de *extensión*, a propósito del proceso de la reforma agraria chilena de los años sesenta. Allí, Freire (1984) identificaba una serie de equívocos gnoseológicos en el trabajo educativo que llevaban a cabo los educadores agrónomos. La extensión se veía como una invasión cultural, en la que se transmitían nuevas técnicas desde una perspectiva del transmisionismo domesticador, en la que no cabía la formación, pues “estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi ‘cosa’, lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos” (Freire, 1984, p. 21), la considera más un proceso de persuasión en el que el extensionista logra que los campesinos o poblaciones rurales acepten sus programas y propaganda frente al uso de las técnicas y productos más necesarios en el desarrollo del agro. En la acción extensionista, los campesinos son objetos

de la acción extensionista (agronomo-educador), al indicárseles el conocimiento técnico a utilizar, desconociendo sus propias técnicas y conocimientos de la labor agrícola.

Por ello, a la vez que nos aproximamos a las comprensiones críticas de la realidad social, también requerimos reconocer en los educandos, como sujetos en formación, la importancia de sus “conocimientos hechos de experiencia” (Freire, 2005, p. 62). En esta experiencia formadora se reconoce el saber de los otros, de su lengua propia, su cultura, y en ellos, su potencial transformador, la curiosidad, el riesgo, la osadía y el arrojo.

Al no asumir un proceso que reconoce los códigos culturales propios del mundo campesino e insertos en las prácticas de reforestación, siembra, arado, cosecha, fumigación, etc., se realizan acciones educativas para adiestrar, no para formar. Vemos así que los procesos formativos son contextualizados, situados en el espacio, el tiempo, la cultura. En un proceso que no niega la importancia del conocer visiones del mundo críticas, desde el acceso a la información concreta, siempre que ella implique la constitución del sujeto:

la formación hacia la que apunta una educación así, crítica, implica necesariamente la información. En ella no nos interesa solo la información, ni solo la formación, sino la relación entre ambas, a fin de alcanzar el momento crítico en que la información se va transformando en formación. Es en ese momento en el que el supuesto paciente se va asumiendo como su sujeto, en relación con el sujeto informante. (Freire, 2008b, p. 130)

El sujeto en formación deviene entonces en sujeto de transformación al estar críticamente informado de la realidad, de su historia, y al hacer parte de su proceso de transformación: “Nuestra tarea revolucionaria nos exige no solo informar sino formar también. De ahí nuestra preocupación por desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad” (Freire, 2008, p. 176). Para ello, recuerda que trabajar, informar, conocer, pensar y transformar hacen parte del mismo proceso en una perspectiva liminal que no privilegia alguna de ellas, que las

entiende en el mismo nivel a la hora de formar para transformar.

En gracia de la *formación*, el sujeto se va asumiendo como sujeto crítico, desplazando los lugares que le son impuestos e incluso las negaciones que se justifican en un orden natural del mundo. Este desplazamiento nos hace sujetos y hacedores de la historia, donde se asume la idea del sujeto-proyecto, es decir, sujeto con el mundo, que hace parte de él, lo nombra y transforma.

El sujeto en formación se puede entender como proyecto, con voz propia, a la vez que hace parte de la construcción colectiva en la reinención de la sociedad (Freire, 2012). Vemos así una apuesta de la formación desde la lectura de un presente, pero también como visión de futuro, como proyecto de sociedad realizable, aunque no perfectible. No es posible transformar el mundo sin sueños: “Los sueños son proyectos por los cuales se lucha” (Freire, 2012, p. 65). Es el sujeto quien da vida al sueño, a la utopía que concreta el proyecto soñado: “De esta forma no soy únicamente lamento, sino proyecto. No vivo solo en el pasado, sino que existo en el presente preparándome para un posible regreso” (Freire, 1997, p. 68).

Por ello, Freire reiterará en gran parte de su obra que la formación no es el entrenamiento *per se* en las disciplinas y las técnicas (Freire, 2012, 2008, 2011, 2006, 1992). “La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica latinoamericana nada tiene que ver con la estrechez mecanicista y científicista que caracteriza al mero entrenamiento” (Freire, 2012, p. 52). Por supuesto, con ello no niega la importancia de este entrenamiento. Hay formación en la constitución del pensamiento crítico sobre la realidad social, política e histórica que nos atraviesa. La enseñanza de las disciplinas es fundamental en la formación de los seres humanos, entendiendo que ello va de la mano del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad, del ejercicio de creación, escucha, curiosidad e invención de lo realizable.

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer

ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el entrenamiento que dice ser puramente técnico. (Freire, 1996, p. 164)

Ello lleva a pensar que la *formación*, como concepto pedagógico, trasciende la práctica de la enseñanza, principalmente referida a la enseñanza de las disciplinas escolares. Esto se explica, en parte, porque las propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos se adelantaban justamente con sectores sociales “no escolarizados”, que no sabían leer ni escribir y que eran expulsados del mundo escolar como producto de las exclusiones y negaciones propias del sistema capitalista.

En muchas de estas apuestas por la formación, se parte de los sentires, dolencias y experiencias de los sujetos frente al mundo, y, a partir de allí, se empieza a nombrar y a escribir desde conocimientos que no están sujetos necesariamente a las disciplinas escolares. Nos dirá Freire: “Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos” (2005, p. 91). Aquí se encuentra una diferenciación entre enseñar y formar, en la que más que una dicotomía, lo que Freire plantea es una reciprocidad, pues se trata de hacer de la enseñanza de las disciplinas escolares y la formación ético-política procesos que conjuntamente contribuyen en la transformación del mundo.

La formación habla de nuestra presencia en el mundo (Freire, 2005) y de nuestro disgusto frente a él. Por ello, no se reduce a la formación técnica, aunque sea parte fundamental de esta, ya que, al ser nuestra presencia en el mundo, se supera la idea de que seamos meras sombras en este.

Por último, la formación como proceso de transformación transita las relaciones de hombres, mujeres, jóvenes y niños con el mundo. Es con el mundo que se vive la acción creadora, la reflexión crítica, la praxis transformadora, el conocer. “No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al

hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro” (Freire, 1984, p. 29). De allí que la formación sea un proceso de transformación individual pero también colectivo en el que, a través del trabajo colectivo, se logra avanzar en la reescritura y relectura de la realidad compartida. Estos procesos “tocan” y “despiertan” a la comunidad (Freire, 2011, p. 247), a la vez que se forman conjuntamente.

Formar sin deformar

Acudimos a la diada *formar-deformar*, retomada de algunos enunciados que aparecen en algunas de las obras del educador brasileño, para proponer un ejercicio heurístico que posibilite definir lo que *no* es la formación, a partir de lo que el autor considera es deformar en la condición humana.

Hablar de la apuesta de la *formación* en Freire, convoca preguntas pedagógicas como: ¿cuál es el sentido de la formación?, ¿para qué se forman hombres y mujeres en el mundo?, ¿qué aspectos son constitutivos de dicha formación? En su pensamiento, la palabra *formación* aparece para referirse a un conocimiento y a una práctica social que contribuyen en la constitución de hombres y mujeres nuevos y, con ello, a la edificación del nuevo mundo. En la *formación* devenimos sujetos al aproximarnos a la comprensión crítica de las relaciones y las prácticas sociales. Por lo tanto, es una formación política no neutral que “se propone una formación fundamental, indispensable para la participación consciente de cualquier ciudadano o ciudadana en la creación y en el desarrollo de la nueva sociedad” (Freire, 2008, p. 61).

Vemos así que la *formación* se refiere al proceso en el que se contribuye y participa conscientemente en la creación de otro mundo. “Sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación, en lo que se refiere a los temas que son fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la participación de los educandos en esa tarea es indiscutiblemente formadora” (Freire, 2011, p. 143). Por tanto, la labor formadora se da en la participación directa de niños, niñas, jóvenes y adultos en la reconstrucción de las sociedades libres, trabajo

que no se separa del estudio de los temas científicos, escolares o técnicos.

Formarse requiere del conocimiento del mundo, pero también del conocimiento especializado. No se trata de priorizar o jerarquizar uno sobre el otro. A propósito de su trabajo de alfabetización de adultos en Brasil, Guinea Bissau, Chile, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe (Freire, 2011, 2013), se trata de reconocer que es tan importante la formación científica y técnica como también lo es formarse en la responsabilidad y solidaridad social, en el gusto por el trabajo y la producción de lo que se requiere para la vida común. Una formación que no se agota en lo “especialísimo estrecho y alienante” (Freire, 2008), sino que se adentra en el papel de la cultura y su comprensión en el proceso de liberación y de reconstrucción nacional.

Se podría señalar que es muy pragmática esta idea de formación; sin embargo, Freire menciona que este proceso requiere la unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual (Freire, 2008, 1970), ejercicio que aproxima a la asunción de responsabilidades frente a la comunidad, al estudio y conocimiento de la realidad, a la vez que se van constituyendo los sujetos del cambio social.

Al pensar en la relación entre *formación* y *participación*, se advierte que es un proceso que se da en la práctica, en el participar de primera mano en las experiencias comunitarias, en las organizaciones y movimientos sociales a través de las cuales la solidaridad, la ayuda mutua, la afección ante el dolor del otro permiten experimentar e internalizar los valores que encarnan el trabajo colectivo y la preservación del bien común, en el ejercicio consciente y creador de la nueva sociedad. Aspectos que, por demás, exigen comprender las tensiones, dificultades y potencias que se dan en el momento de transición revolucionaria (Freire, 2008, 2011; Freire y Faundez, 2013), transición que está presente en la invención de otra educación, otro sistema de producción, otra escuela, otro poder.

Aquí aparece un nuevo aspecto asociado a la formación en la idea de generar en los sujetos perspectivas del mundo en movimiento, en cambio, en

tránsito. Entender la sociedad que se quiere forjar requiere aproximarse a cambios que se están dando y que no están definidos, pues se van creando en el propio devenir de las sociedades. Esto conlleva formar un espíritu flexible que los comprenda: “Las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen, por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible” (Freire, 2009, p. 35). Este elemento es potente, pues al formar esa actitud de apertura no se cae en visiones fatalistas o derrotistas ante las exigencias que imponen los mismos cambios sociales transitados, que en ocasiones no se dan como se esperaba.

Por ello, la *formación* se entiende como proceso de apertura, de opciones de vida *dándose*, lo cual implica una visión del ser como inacabado. Entre tanto, “solo el ser inacabado, pero que llega a saberse inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace” (Freire, 2012, p. 156). Esta perspectiva confronta las visiones deterministas de la historia al mostrar apertura al proceso de formación del sujeto en el que se rehace continuamente, desplazando los condicionamientos que le son asignados por las historias oficiales, pero también por las lecturas del materialismo histórico.

En la *formación* se reconoce ese inacabamiento como potencia, esperanza o posibilidad de seguir constituyéndose, no como necesidad de completitud, pues “quien se juzga acabado estará muerto” (Freire, 2009, p. 44). Ser inacabado es estar *dándose*, en la lectura crítica que lleva a romper con los determinismos que lo sujetan. Aunque se esté programado —para aprender—, no es lo mismo que estar determinado (Freire, 1996, 2001, 2005). Se está siendo, se está luchando, se está constituyendo él y los sujetos, en esa lucha por la libertad.

Si la esperanza radica en la inconclusión del ser, es preciso algo más para encarnarla. Es preciso asumir el inacabamiento del que me hago consciente. Al hacerlo, la esperanza se hace crítica y ya no me puede faltar. La asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente. Lo que hace un ser con esperanza

no es tanto la certeza de lo encontrado, sino el movilizarse en la búsqueda. (Freire, 1997, p. 118)

Al saberse inacabado, la formación contribuye en la búsqueda de nuevas preguntas y respuestas como alternativas de vida. La *formación* conlleva entonces un proceso de invención, en el que no se trata de repetir o reproducir el mundo, sino de reinventarlo. Aunque la ideología dominante insista en que estamos determinados y condicionados por el origen social, étnico, de género, incluso etario, la formación no solo desnaturaliza el lenguaje de la determinación, sino que nos recuerda que “somos o nos volvemos educables³ porque al mismo tiempo que constatamos experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad es posible” (Freire, 2012, p. 158). De manera que formar es formarse contra la opresión, aspecto que exige la invención emancipadora, a pesar de los sentidos abstractos y neutrales que se suelen asignar a la labor pedagógica.

Esta tarea formativa, asociada a la comprensión de las ideologías, implica adentrarse en los gestos, hábitos, acciones y expresiones concretas en que se encarnan las ideologías dominantes (Freire y Faundez, 2013). Las ideologías residen en las prácticas que se dan en la vida cotidiana, y para transformarlas se requiere una formación desde la cual comprenderlas, desde la cual resistir.

De modo que, si la *formación* se realiza para participar en la construcción de la nueva sociedad, la deformación surge para lo contrario. Por ejemplo, cuando la formación se focaliza en una visión enajenada de la especialidad en la que se educan los profesionales o los técnicos (Freire, 2008), en la que se distancia, diferencia o jerarquiza el conocimiento

3 De acuerdo con Runge y Garcés (2011), en muchas traducciones del alemán, la palabra *bildsamkeit* se ha traducido como *educabilidad* en lugar de *formabilidad*. Sin embargo, esta última palabra hace referencia a la capacidad antropológica del hombre para transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas (p. 13). De hecho, Freire (2005) menciona que hombres y mujeres se volvieron educables en la medida en que reconocieron su condición de seres inacabados; es decir, la conciencia de su inconclusión es lo que generó su educabilidad. En ese contexto, al hablar de *educabilidad*, nos estamos refiriendo a la *formabilidad*.

‘especializado’ de su aporte a la transformación social, aquí se privilegia el conocer para aplicar la técnica no para forjar otras formas de vida digna. Tal vez el conocer en la deformación atiende a los procesos de domesticación (Freire, 2008, 1984) que enfrentan los sujetos al aceptar la vida que llevan. Esto, en consecuencia, imposibilita los procesos de formación que contribuyan a comprenderla para liberarse.

Por ello, la deformación se asocia al pragmatismo liberal, en el que se acepta la fatalidad, la desesperanza, la naturalización de la realidad. Sin sueño, sin utopía, se presta al entrenamiento técnico, al uso de conceptos o principios científicos, que de acuerdo con Freire privilegian “entrenarlos, eso es todo. El pragmatismo neoliberal no tiene nada que ver con la formación” (Freire, 2012, p. 160). Aquí, la deformación se expresa en el entrenamiento en el uso acrítico de conceptos y técnicas, que no se preguntan ni preocupan por la vida digna, o la resistencia a las injusticias. De modo que

la utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños “que ya crearon demasiados problemas” [...] En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien. Entrenarlos y no formarlos, para que se adapten sin protestar. (Freire, 1997, p. 110)

También se alude a la deformación cuando, en la acción liberadora, no se participa, sino se está a la espera de que esta sea realizada por los otros. Al respecto, Freire recuerda lo siguiente:

Dado que este es un fenómeno humano no se puede realizar con los “hombres por la mitad”, ya que cuando lo intentamos solo logramos su deformación. Así, estando ya deformados, en tanto oprimidos, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación. (Freire, 1970, p. 63)

De acuerdo con ello, se está deformando al estar oprimido, al no contar con las posibilidades de realizarse humanamente en la libertad. Deformar entonces es asumir la tarea mesiánica de liberar a los otros, sin ellos, sin su voz, sin su proyecto social. Al

no ser partícipes del propio acto de autoliberación, necesario en la misma liberación del pueblo, se cae en la propia deformación, puesto que no hay un proceso de entendimiento y de asumirse como sujetos completos, capaces de autodeterminación en dicho proceso.

Esta idea de la deformación se sustenta en las propuestas de cambio social que consideran que se debe agenciar desde el liderazgo de un partido, una vanguardia, una élite educada, que desconoce la potencia, el saber y la propia acción transformadora de los sujetos en formación.

Mientras la formación acude a la capacidad de creación e invención de algo nuevo, la deformación se instala en el mantenimiento de las herencias propias de la sociedad y la educación colonizadora, en las que no hay posibilidad de valorar el trabajo productivo colectivo, necesario para la reinención de la sociedad sin opresores. Esto se entiende cuando Freire (2011) menciona que:

habría sido imposible superar el sistema educativo heredado de los colonizadores si se hubiera mantenido un liceo verbalista, un liceo de puro bla-bla-bla, con estudiantes deformándose, distanciados del acto productivo. [...] En aquella época no se trataba, en verdad, de imponer a todos los estudiantes del Liceo de Bissau su participación en el trabajo productivo, sino de convencerlos del valor formador del trabajo. Lo que se imponía en esos momentos era la búsqueda de la adhesión de la juventud al esfuerzo de reinención de su sociedad, esfuerzo para el cual se hacía indispensable la unidad entre trabajo y estudio. (p. 209)

Allí, el deformar se expresa en el acto verbalista de reproducción sin sentido, que trunca la relación educación-producción, al impedir establecer nuevas relaciones entre trabajo y vida social, trabajo y estudio, relación que conduce a la vida sin opresores y sin oprimidos.

Así como la deformación del ser humano la inscribe en el acto de reproducción y acomodación, también se encuentra en los ambientes de desamor y opresión, que niegan su potencialidad; en las contradicciones entre el decir y el hacer

(Freire, 2006). De allí que quien asume la tarea de formar requiere hacerlo en la coherencia entre el hacer y el pensar; el decir y el hacer, en propuestas de afecto que se disponen para reconocer al otro en su total diferencia.

En síntesis, la deformación en el pensamiento freireano se asocia a la incapacidad de autodeterminación del sujeto, de pensar, actuar, tomar una postura que le permita asumirse en la construcción de los destinos colectivos. Su antítesis, la formación, es la que permite la creación de una sociedad con las propias manos, desde “la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad” (Freire, 2009, p. 95). En ella la formación no atiende solo a un proceso ‘interior’, pues ya son contundentes los llamados a la labor colectiva implicada en esta. La formación como proceso no se inscribe en la escuela, se da entre los sujetos con el ánimo de transformar el mundo. Por ello, esta perspectiva sobre la formación es necesariamente colectiva, riñe con el “espíritu de competencia engendrado por el individualismo” (Freire, 2008, p. 65), propio de la escuela capitalista moderna. Entonces la formación no se gesta únicamente para el desempeño de un campo profesional o en la adquisición de un título: su búsqueda está asociada a la construcción de sociedades justas, sin opresores, sin oprimidos.

La formación como acción individual exige el compromiso propio: “Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento” (Freire, 2008, p. 176). Formar para liberarse, no para mantenerse sumiso.

Legados formativos

A modo de conclusión, queremos ubicar los legados formativos freireanos en experiencias educativas contemporáneas en las cuales formar es más que adiestrar en el manejo de contenidos o destrezas. Insistirá el educador en convocar un proceso en el que no hay objetos de formación, sino sujetos en formación. Por tanto, la formación no “es la acción

por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (Freire, 2005, p. 25). La formación es una decisión propia, no se espera que venga de fuera, a la vez que no se logra sin la acción externa construida en colectivo. De allí que aluda a que se trata de un proceso con diferentes intensidades entre educador y educando, dado que, “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2005, p. 25). La acción transformadora gestada desde el proceso formativo finalmente es tarea de todos y todas, de manera que no está sujeta al papel que se asume en el ámbito educativo.

Formar la justa rabia, la que lucha contra la injusticia, la discriminación, la violencia y la explotación en la formación, es lo que hoy nos lega Freire. Al revisar algunas experiencias educativas en nuestra América que se reconocen y recogen en la educación popular, podemos registrar varios legados del pensamiento freireano. Solo por traer algunas voces de quienes se han formado en esta perspectiva, específicamente atendiendo las voces de algunos jóvenes egresados del Bachillerato Popular Simón Rodríguez (BPSR) en Argentina, se menciona cómo en la propia experiencia formativa se entiende la labor de formar para transformar, superando esa idea de adiestrar en una técnica específica.

Creo que esto, al estudiante, al educando que va al bachillerato lo queremos hacer consciente y crítico, que critique a la sociedad, que sea consciente de la sociedad que tiene, que sea consciente del Estado que nos gobierna, que sea consciente de que lo están cagando. Que se haga consciente de que en la fábrica en la que trabaja doce, ocho, nueve horas que lo están explotando, le pagan miseria, que sea consciente de que la sociedad no está tan bien como queremos que esté. (Entrevista a Ricardo, egresado del BPSR [2011], citada en Aguilo y Wahren, 2014, pp. 111-112)

El legado formativo, como proceso de transformación, se encuentra también en algunas experiencias educativas del orden nacional. Desde una propuesta localizada en nuestro contexto colombiano, aludir a la formación se refiere a las lecturas críticas de los sujetos con el mundo.

Aprender a leer desde la educación popular tiene una propuesta política que tiene que ver con cómo leemos lo que nos pasa, cómo leemos nuestra vida, cómo leemos el mundo [...] lo crítico está en eso, cómo esa lectura ayuda a develar el orden oculto, las cosas que hay que cambiar. (Preicfes Popular También el Viento [2018], citada en Márquez, 2020, p. 13)

Esta perspectiva política de la formación, entendida como un proceso humano que contribuye a la transformación social, posibilita, entonces, el desarrollo de la conciencia crítica y el reconocimiento de los problemas de los oprimidos como una oportunidad de acción. En este sentido, la denuncia y la promoción de lo posible se presentan como prácticas que cuestionan los modelos económicos, políticos y culturales que relegan a la mayoría de la población mundial a vivir en la pobreza, la negación y la minusvaloración. Estas prácticas anuncian lo que aún no existe para revelar la construcción de un país, de un mundo diferente.

Cada uno pienso que tiene que aprender a pensar por sí mismo [...]. Pero qué sé yo, eso mismo [...] yo siempre fui empleado, nunca fui patrón, por ejemplo, y ahora acá uno de los lemas es “el trabajo sin patrón”, por eso TraSinPat, trabajo sin patrón. Pero pienso que, yo particularmente, al no tener quién me mande me veo medio perdido, como que se me apagó la luz de pronto. Pero también pienso que eso va a ir madurando, que la gente se va a ir acostumbrando a ejercer esa forma de desenvolverse y puede llegar a ser el trabajo en cooperativas mucho más efectivo en todo aspecto —en lo material también— que el trabajo en donde alguien manda y otros obedecen. (Entrevista a Alberto, egresado del BPSR [2012], citado en Aguilo y Wahren, 2014, p. 112)

En estos ejemplos del trabajo formativo con jóvenes, se vislumbra la esperanza de una educación y un mundo alternativos, dignos, “menos feos” como solía expresar Freire. Este cambio se está gestando desde los movimientos sociales, especialmente desde el sur del mundo.

Para concluir, me gustaría abordar un desafío que surge como parte de los legados de esta perspectiva

formativa, a saber, el relacionado con la creación de otras sociedades desde distintas formas de concebir el poder. En el trabajo y la experiencia de Freire, la preocupación por transformar el mundo junto a los demás cuestionaba profundamente la noción de vanguardia en la adquisición y ejercicio del poder, ya que, como afirmaba, “para cambiar lo que estamos siendo, es necesario cambiar radicalmente las estructuras del poder” (Freire, 1997, p. 84). Este desafío responde de manera crítica al manejo del poder, el cual requiere una labor honesta, coherente, amorosa y ética que se construya a partir de la comprensión de los otros.

En cualquier caso, el desafío que enfrentamos en esta tarea de invención consiste en concebir otras formas de producción, de hacer política y de relacionarnos tanto con la naturaleza como con los demás.

Referencias

- Aguiló, V y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como campos de experimentación social. *Revista Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Fabre, M. (2011). “Experiencia y formación: la *Bildung*”, traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La comunicación en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008b). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Márquez-Ortiz, J. (2020). Pedagogía de la lectura en educación popular: el caso de los Preicfes populares en Bogotá. *Enunciación*, 25(1), 91-102.

OMS. (2017). *Comunicado de Prensa del 12 de Julio de 2017*. [https://www.who.int/es/news/item/12-07-](https://www.who.int/es/news/item/12-07-2017-2-1-billion-people-lack-safe-drinking-water-at-home-more-than-twice-as-many-lack-safe-sanitation)

2017-2-1-billion-people-lack-safe-drinking-water-at-home-more-than-twice-as-many-lack-safe-sanitation

Runge-Peña, A. y Garcés-Gómez, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.

Streck, D. (Coord.), Redin, E. y Zitkoski, J. (Orgs.). (2015). *Diccionario. Paulo Freire*. CEAAL.