



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades**

**Rector**

Helberth Augusto Choachí González

**Vicerrector Académico**

Víctor Espinosa Galán

**Vicerrectora Administrativa y Financiera**

Yaneth Romero Coca

**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Paola Acosta Sierra

**Editora**

Lida Johanna Rincón

**Comité Editorial y Científico**

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional  
atorres@pedagogica.edu.co

Alfonso Cárdenas Páez

Universidad Pedagógica Nacional  
acardena@pedagogica.edu.co

Daniel Pécaut

Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París  
Daniel.Pecaut@ehess.fr

Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño  
renerene40@yahoo.es

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Universidad del Cauca  
ljaramillo@unicauca.edu.co

Mireya Cisneros Estupiñán

Universidad Tecnológica de Pereira  
mireyace@gmail.com

Adriana del Carmen Calderón Bolívar

Universidad Simón Bolívar  
abolivar2000@yahoo.com

Laura Zavala Alvarado

Universidad Autónoma Xochimilco  
zavala38@hotmail.com

Luis Fallas López

Universidad de Costa Rica  
luis.fallaslopez@ucr.ac.cr

Antonio Zirián Quijano

Universidad Autónoma de México  
azirionq@yahoo.com.mx

# FOLIOS

Revista de la Facultad de Humanidades

Segunda época, número 62, julio - diciembre de 2025

ISSN: 0123-4870

e-ISSN: 2462-8417

Bogotá, D. C. Colombia

Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a académicos interesados en las áreas de lingüística, literatura, ciencias sociales, filosofía y sus pedagogías.

Formato 21,5 X 28 cm.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Indexada en: Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría B.  
Educational Research Abstract, ERA.  
Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.  
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.  
Biblioteca Digital OEL  
Ulrich Periodicals Directory.  
DIALNET  
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB.  
Directory of Open Access Journals DOAJ  
Scielo Colombia  
Fuente Académica Plus  
EBSCO  
MLA  
Actualidad Iberoamericana  
Redalyc  
Clase

Correo electrónico: revista\_folios@pedagogica.edu.co

Página web: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF>

**Preparación Editorial  
Universidad Pedagógica Nacional**

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

**Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

**Editora de Revistas**

Mariel Loaiza Villalba  
Isabella Rendón Barros

**Indexación de revistas**

Julián Arcila

**Corrección de estilo**

Jhon Machado

**Corrección en inglés**

Íngrid González

**Diagramación y finalización de artes**

Paula Andrea Cubillos Gómez

**Portada**

Paula Andrea Cubillos Gómez

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

# Evaluadores

**ELISEO CRUZ AGUILAR**

Colegio Nacional de Capacitación Intensiva Oaxaca de Juárez, México  
cruz\_infante@hotmail.com

**HAROLD ANDRÉS PIEDRAHITA SÁNCHEZ**

Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja, Colombia  
ha.piedrahita43@gmail.com

**INÉS COSTA**

Universidade de Aveiro, Portugal  
inesmmcosta@ua.pt

**MILAGROS JUDITH HERRERA**

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina  
milagrosjudith@hotmail.com

**CARLOS VA DER LINDE**

Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia  
cvanderlinde@unisalle.edu.co

**ANDRÉS BOTERO BERNAL**

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia  
aboterob@uis.edu.co

**JOSÉ DARÍO RODRÍGUEZ CUADROS**

Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), Colombia  
josedariosj@gmail.com

**JESÚS ALFONSO FLÓREZ LÓPEZ**

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia  
jaflorez@uao.edu.co

**YOLANDA PARRA**

Universidad de La Guajira Riohacha, Colombia  
yolandaparra@uniguajira.edu.co

**YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA**

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia  
yasaldez@ucaldas.edu.co

**NELLY PAULINA TREJO GUZMÁN**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Mexico  
paulina\_trejo@hotmail.co.uk

**JEIMY LIZETH HERNÁNDEZ FAJARDO**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
Tunja, Colombia  
jeimy.hernandezfajardo@gmail.com

**JULIO CÉSAR TORRES ROCHA**

Universidad Libre de Colombia  
julio.torres@unilibre.edu.co

**HAROLD CASTAÑEDA PEÑA**

Universidad Distrital "Francisco José de Caldas",  
Bogotá, Colombia  
hacastanedap@udistrital.edu.co

**GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA**

Universidad Autónoma Metropolitana, México  
grehz@yahoo.com

**MARILIA CURADO VALSECHI**

Instituto Federal de Paraná (Brasil)  
marilinhacuradovalsechi@gmail.com

**IGNACIO MUÑOZ SILVA**

Universidad Nacional Autónoma de México  
nachomunoz33@gmail.com

**GONZALO ABIO**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
gonzalo.abio@gmail.com

**ROCÍO RUEDA ORTÍZ**

Universidad Pedagógica Nacional  
rrueda@pedagogica.edu.co

**RODRIGO SHAEFER**

Instituto Federal Catarinense (IFC), Santa Catarina, Brasil  
rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

**DIANA MARGARITA ABELLO CAMACHO**

Universidad Pedagógica Nacional  
dabello@pedagogica.edu.co

# From New Literacies to Multiliteracies: The Language Classroom as a Multilingual, Multicultural, and Multimodal Space

José Aldemar Álvarez-Valencia<sup>1</sup>    
Ángela Yicely Castro-Garcés<sup>2</sup>  

## Abstract

The contemporary communication landscape has evolved, giving rise to intercultural encounters that encompass a diverse range of discourses, modes of communication, and literacy practices. Consequently, literacy has undergone multiple transformations in connection with global socioeconomic, technological, political, and cultural dynamics. Concepts such as new literacies and multiliteracies have impacted education, including the teaching of foreign and second languages. In this paper, we explore how the concept of literacy has evolved in response to the contemporary communication landscape and examine the challenges and opportunities that Multiliteracies Pedagogy (MLP) presents in foreign language teaching. In this research article, we analyze the complementary relationships among new literacies and the multilingual, multicultural, and multimodal perspectives of multiliteracies, along with the pedagogical approach of multiliteracies in English language teaching. By reflecting on these concepts from different perspectives, we explore how their contribution to language education may help conceptualize and advance their practical application in the field. We reflect that there is a need to go beyond the instructional dimension of a multiliteracies pedagogy by bridging the gap between classroom literacy practices and literacies outside of school. We found that many teachers in peripheral spaces have already bridged the gap between the classroom and their students' funds of knowledge, creating opportunities for localized practices to flourish. Nonetheless, the road ahead shows the need to continue striving to build better meaning-making practices to suit the needs of current multimodal, multicultural, and multilingual societies.

**Keywords:** new literacies; multiliteracies pedagogy; multimodality; multilingualism; multiculturalism



## Artículo de reflexión

### Para citar este artículo

Álvarez-Valencia, J. A. & Castro-Garcés, Á. Y. (2025). From New Literacies to Multiliteracies: The Language Classroom as a Multilingual, Multicultural, and Multimodal Space, *Folios*, (62), 3-20. <https://doi.org/10.17227/folios.62-22226>

Artículo recibido

10 • 10 • 2024

Artículo aprobado

11 • 02 • 2025

Artículo publicado

01 • 07 • 2025



1 Doctorado. Universidad del Valle. jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

2 Doctorado. Universidad del Cauca. aycaastro@unicauca.edu.co



# Das novas literacias às multiliteracias: a sala de aula de línguas como um espaço multilíngue, multicultural e multimodal

## Resumo

O cenário comunicativo contemporâneo evoluiu, dando origem a encontros interculturais que abrangem uma ampla gama de discursos, modos de comunicação e práticas de letramento. Conseqüentemente, o letramento passou por múltiplas transformações em conexão com dinâmicas globais socioeconômicas, tecnológicas, políticas e culturais. Conceitos como novas literacias e multiliteracias impactaram a educação, incluindo o ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. Neste artigo, exploramos como o conceito de letramento evoluiu em resposta ao cenário comunicativo contemporâneo e examinamos os desafios e as oportunidades que a Pedagogia das Multiliteracias (PM) apresenta no ensino de línguas estrangeiras. Neste artigo de reflexão, analisamos as relações complementares entre as novas literacias e as perspectivas multilíngues, multiculturais e multimodais das multiliteracias, juntamente com a abordagem pedagógica das multiliteracias no ensino da língua inglesa. Ao refletir sobre esses conceitos a partir de diferentes perspectivas, investigamos como sua contribuição para a educação linguística pode ajudar a conceitualizar e avançar sua aplicação prática na área. Refletimos que é necessário ir além da dimensão instrucional da pedagogia das multiliteracias, aproximando as práticas de letramento em sala de aula das práticas sociais fora da escola. Observamos que muitos professores em espaços periféricos já conseguiram criar pontes entre a sala de aula e os repertórios de conhecimento de seus alunos, fomentando práticas localizadas. No entanto, o caminho a seguir aponta para a necessidade contínua de construir melhores práticas de construção de sentido que atendam às demandas das sociedades multimodais, multiculturais e multilíngues atuais.

**Palavras-chave:** novas literacias; pedagogia das multiliteracias; multimodalidade; multilinguismo; multiculturalismo

# De las nuevas alfabetizaciones a las multialfabetizaciones: el aula de lenguas como un espacio multilingüe, multicultural y multimodal

## Resumen

El panorama comunicativo contemporáneo ha evolucionado, dando lugar a encuentros interculturales que abarcan una diversa gama de discursos, modos de comunicación y prácticas de alfabetización. En consecuencia, la alfabetización ha experimentado múltiples transformaciones en conexión con dinámicas globales socioeconómicas, tecnológicas, políticas y culturales. Conceptos como nuevas alfabetizaciones y multialfabetizaciones han impactado la educación, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En este artículo de reflexión, exploramos cómo ha evolucionado el concepto de alfabetización en respuesta al panorama comunicativo contemporáneo y examinamos los desafíos y oportunidades que presenta la Pedagogía de las Multialfabetizaciones (PM) en la enseñanza de lenguas extranjeras. Analizamos las relaciones complementarias entre las nuevas alfabetizaciones y las perspectivas multilingües, multiculturales y multimodales de las multialfabetizaciones, junto con el enfoque pedagógico de las multialfabetizaciones en la enseñanza del idioma inglés. Al reflexionar sobre estos conceptos desde distintas perspectivas, exploramos cómo su contribución a la educación lingüística puede ayudar a conceptualizar y avanzar en su aplicación práctica en el campo. Reflexionamos que es necesario ir más allá de la dimensión instrucional de una pedagogía de las multialfabetizaciones, cerrando la brecha entre las prácticas de alfabetización en el aula y aquellas que se realizan fuera de la escuela. Observamos que muchos docentes en espacios periféricos ya han logrado tender puentes entre el aula y los fondos de conocimiento de sus estudiantes, creando oportunidades para que prosperen prácticas localizadas. No obstante, el camino por recorrer muestra la necesidad de seguir construyendo mejores prácticas de construcción de significado que respondan a las necesidades de las sociedades multimodales, multiculturales y multilingües actuales.

**Palabras clave:** nuevas alfabetizaciones; pedagogía de las multialfabetizaciones; multimodalidad; multilingüismo; multiculturalismo

## Introduction

Are we communicating in a different way today than we did three decades ago? The answer is yes; however, it is more pertinent to ask about the causes of such a change in the current communication landscape and the characteristics of contemporary textual habitats (Álvarez Valencia, 2016a). One overarching question that encapsulates the previous two and serves as a focal point of research and academic debate is how the current communication landscape has shaped the concept of literacy.

If literacy, considered a social practice, is one of the principal channels of socialization and identity construction, and language plays a significant role in how people engage in literacy processes, then it follows that shifts in the way societies communicate and access information have implications for education and, particularly, redefine literacy. Along with the turbulence produced by these shifts come challenges to conventional social institutions (Hawisher & Selfe, 2000) and social activity (Kress, 2010). Likewise, it seems imperative to consider new theories of meaning, language, and communication (Álvarez Valencia & Michelson, 2023; Álvarez Valencia, 2016b; Jewitt & Kress, 2003).

The advent of computers and other technological devices is considered the foremost origin of the recent change in the communication landscape and literacy. The processes of globalization and internationalization have not only boosted geopolitical rearrangements but also technological development. This technological progress has ushered in the electronic era, transitioning literacy into the digital age (Kress, 1997).

Kress (1997) identifies three other aspects that paved the way for a new conception of literacy in light of electronic communications. First, the turn to the visual—a “trend towards the visual representation of information which was formerly solely coded in language” (p. 66). Second, the multimodal turn—contemporary technologies facilitate the combination of various modes of communication such as image, sound, written language, and animation among others. This is exemplified by the displacement of writing as the primary medium of dissemination in many domains of communication, favoring image, and the transition from monomodal texts, which used to be language-centered, towards multimodal texts (Lankshear & Knobel, 2011). Third, the development of convergent technologies. Unlike past technologies, in which appliances were designed to perform one main task (radio, TV, telephone)—‘divergent technologies,’—new devices such as mobile phones are designed so that different technologies converge (Kalantzis & Cope, 2008; Kress, 2010).

The circulation of convergent technologies has had shaping effects on communication and literacy practices due to their ubiquity, availability, and ease of use (Beetham et al., 2009). Several authors have addressed the role of digital devices on literacy. Reinhardt & Thorn (2019), for instance, explore the influence of digital tools on literacy and affirm that “digital information and communication environments have created conditions under which a multifariousness of literacy practices coexist, some of which have emerged recently in informal, decentralized, and non-consolidated forms” (p. 209). In addition, Semington et al. (2017) engage young learners with literacy through booktubing, an alternative 21<sup>st</sup>-century digital literacy tool, which fosters participation in literacy spaces. These works present options to involve learners in literacy practices that become meaningful for learning.

Having presented this initial backdrop about the relationship between the communication landscape and literacy, and how they have shifted under the premises of social and cultural mobility, geopolitical processes, and the digital era, we propose a reflective examination of the evolving concept of literacy in the contemporary communication landscape. In doing so, we intend the paper to be informative but at the same time reflective of the current discussions about multiliteracies. Rather than proposing a new theoretical framework, we synthesize existing perspectives on New Literacies (NL) and Multiliteracies (ML), emphasizing the work done in the last decade on multiliteracies pedagogy (MLP) and its implication for foreign language teaching. Specifically, the paper intends to address the following questions: How has the concept of literacy evolved in response to the contemporary

communication landscape? What challenges and opportunities does Multiliteracies Pedagogy (MLP) present in foreign language teaching?

### New Literacies

The NL perspective developed during the early 2000s and built upon the sociocultural tradition originating from New Literacy Studies (NLS). The NLS school had emerged as a reaction to the transmissive, skills-based, psychologically oriented, decontextualized, and dichotomic (literate/illiterate) premises that founded the traditional ideology of literacy (Mills, 2006). Starting in the mid-1980s, NLS proposed that knowledge and literacies were constructions of particular social groups through their engagement in multiple and diverse social practices, informed by specific social, cultural, historical, and epistemological conditions (Baker, 2000; Lankshear & Knobel, 2007, 2011; Reinhardt & Thorn, 2019; The New London Group, 1996). As a result, literacy denoted a situated social practice (Street, 1995), “something that people do in everyday life, in their homes, at work and at school” (Pahl & Rowsell, 2005, p. 7).

Unlike NLS, the focal vision of NL is the new forms of literacy afforded by both new communication practices and information technologies, mainly digital electronic devices, and their novel forms of social activity that need to be recognized as literacy practices (Lankshear & Knobel, 2003). Lankshear & Knobel (2007) distinguish between NL and emerging literacies. Some typical examples of NL resulting from digital technologies include “video gaming, fan fiction writing, weblogging, using websites to participate in affinity practices, and social practices involving mobile computing” (p. 1), while an illustration of emergent literacies—which might have little or nothing to do with digital devices—is Zines: a literacy practice of certain groups who circulate ‘defiantly personal’ texts (graffiti, typed texts, drawn or photocopied images, stickers, etc.) that subvert mainstream cultural discourses and values. In brief, the NL project assumes literacy to be “socially recognized ways of generating, communicating, and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in Discourses (or, as members of Discourses)” (Lankshear & Knobel, 2007, p. 4).

Literacy practices need to be recognized as social practices that afford meaning-making and meaning exchange. Central to the process of meaning-making is the way in which texts find structure. Lankshear & Knobel (2007) use the term encoded texts to mean the forms in which texts have been ‘captured’ so that they can be transportable and retrievable. As a result, texts are freed from their immediate context of production and independent of the physical presence of the producer. Traditionally, books were the principal medium through which meaning was encoded, but with the advent of the digital age, podcasts, videocasts like YouTube, fanfiction websites, social networks etc., have made available new ways of encoding texts. The authors adopt Gee’s (2001) view of discourse in which meaning-making is mediated by encoded texts that in turn index individual and group identification, identities, and ways of being and doing in the world.

Concerning NL and their ideological and practical nature, Lankshear & Knobel (2007) distinguished between ‘ethos stuff’ and ‘technical stuff.’ The ‘ethos stuff’ regards the new philosophies that undergird current literacy practices, while the technical stuff concerns the literacy practices made available by digital electronic apparatuses. We have grouped the main formulations—as stated by different scholars (Gee, 2001; Kalantzis & Cope, 2008; Lankshear & Knobel, 2007, 2011; The New London Group, 1996)—that represent the ‘ethos’ of NL and that, as we will see below, can further be extended to principles of ML:

- NL are participatory, collaborative, and distributed, contrary to conventional literacies that are individuated, author-centric, and characterized by asymmetric relationships between authors/experts and text users. Textual production and publication in the digital age have changed, enlarging the possibilities of dissemination of work through different media and in different modes of communication and genres.

- In NL, the book as the text paradigm declines and is replaced by a multitude of text types created through experimentation, hybridization, and unconventional uses of language, genre patterns, and other affordances of digital devices.
- The affordances underlying new digital technologies require a set of social practices, skills, strategies, and dispositions for their effective use. For example, users of the internet need to learn both the technicalities and the tacit rules of interaction that govern digital spaces such as Facebook, multiuser online games, chat, etc.
- NL enact a different epistemological view, in which knowledge has grown unstable due to promotion of values like inclusion and expertise sharing, and by widening the reach, breadth, and pace of information mobilization. As a result, knowledge and learning emerge from the exchanges of experiences and knowledge that interactants bring along to digital and electronic interactions. In short, the structure of the web lends itself to constructivist environments of learning.
- Digital environments that enact NL render implications for literacy education, in that the school institution is no longer the main center of knowledge production and distribution. NL have de-spatialized, de-temporalized, and de-centralized learning, which have traditionally been anchored in school institutions. As a corollary, the cyberspace has developed into a space that coexists with physical space.
- NL also challenge researchers. In the light of the changes in the way knowledge is accessed, constructed, and disseminated, and the textual habitats (multimodal texts) that have accrued from NL practices, educationalists and researchers are required to re-vision the epistemological principles and methods that have traditionally regulated their fields.
- In connection to the changeability of knowledge, NL are deictic, meaning that they are context-bound and in continuous transformation, trying to keep up with fast technological changes and the burgeoning requirement for new competencies.
- Although several authors have expressed concerns regarding the dangers of what they have called the digital divide, there is agreement that NL are:

more inclusive, more egalitarian, more responsive to human needs, interests and satisfactions, and they model the ideal of people working together for collective good and benefit, rather than pitting individuals against one another in the cause of maintaining social arrangements that divide people radically along lines of success, status, wealth, and privilege. (Lankshear & Knobel, 2011, p. 86)

- NL are informed by the politics and economic agendas of the postindustrial era, which among others, see products as enabling services rather than commodities. They also value decenteredness, hybridity, collectiveness, continuity, and fluidity, all of which materialize in cyberspace.
- NL impact all spheres of individuals and social groups. The new textual encodings, facilitated by digital and electronic technologies, impact identity construction and performativity of gender, race, ethnicity, and socio-cultural affiliations. Social media, for example, has become a space for the construction and maintenance of social relationships, political activism, and generally identity performance.
- NL practices exemplify the dynamics of the current communication landscape in that textual designs are multimodal and meaning-making is “primarily multisensory, multimodal, emotional, neural, embodied, embedded, and distributed” (Álvarez Valencia, 2023, p. 178).

Several of the tenets of the NL project align greatly with ML. Overall, both proposals agree on the same principles presented above, although the ML approach leans towards a semiotic view, foregrounds prominently the theory of multimodality, and intends to impact educational practice directly by proposing a pedagogical approach.

## Multiliteracies Pedagogy (MLP): A Multilingual, Multicultural, and Multimodal Perspective

In a seminal paper published in 1996, the New London Group introduced the term multiliteracies pedagogy to address the changing demands and the challenges that literacy education faces in view of the “burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies... [in the] context of ... culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies” (p. 61).

ML, as well as NLS and NL, draws on a range of areas of inquiry, mainly critical literacy, discourse studies, genre studies, systemic functional linguistics, gender studies, critical cultural studies, and social semiotics (Jewitt, 2009). Different from previous approaches to literacy, the New London Group designed a pedagogical framework intended to respond to the new communication landscape and textual habitats that stem from global capitalism and the new demands of the workforce (Cope & Kalantzis, 2000, Cope & Kalantzis, 2009b; Kalantzis & Cope, 2008).

Research assessing this pedagogical framework in diverse geographical contexts and with diverse populations has been published, mainly discussing how literacy comes closer to classroom practice through a MLP (Kulju et al., 2018; Hong & Hua, 2020; Zhang et al., 2019). Hong & Hua (2020) review the concept of ML in educational settings and analyze how it has converged with multimodality to foster meaningful learning practices that are inclusive of diverse technological tools. Likewise, Kulju et al. (2018) align with the original idea of the New London Group that saw ML as an opportunity to promote diversity by bringing together “not only literacy practices in the school environment, but also those at home and in various other cultural contexts and situations...” (p. 86).

By directly linking literacy to sociodemographic, technological, and communication practices of current multilingual societies—characterized by multilingual and multimodal text design—The New London Group (1996, also Cope & Kalantzis, 2000; 2009) reconceptualized literacy practices, giving way to a ML approach. ML was then proposed as a pedagogical approach (MLP) to literacies that makes the classroom more inclusive of linguistic, cultural, communicative, and technological diversity. The New London Group used the term ML under two important premises: “The multiplicity of communication channels and media, and the increasing salience of cultural and linguistic diversity” (Cope & Kalantzis, 2000, p. 5). A MLP offers multiple ways for learners to navigate their changing contexts and realities through awareness of meaning-making processes. Cope & Kalantzis (2000) argue that “mere literacy remains centered on language only... while a MLP, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone, which differ according to culture, and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects” (p. 5). Furthermore, unlike previous paradigms of literacy, MLP highlights the need for a social and culturally responsive curriculum through which teachers and students become agents of change and, therefore, designers of social futures, workplace futures, public futures, and community futures (The New London Group, 1996, p. 65).

Recently, scholars have revisited the concept of ML and explored the diverse contexts where it has been applied (Zhang et al., 2019); they have also addressed its social component and its potential to support specific learning environments. One challenge noticed is the lack of specific guidelines for bringing the concept closer to the language classroom, although a growing body of work focuses on making this integration. For example, Pires Pereira & Campos (2021) propose what they call “focalization of specific narratives”, in which participants are not alien to the narratives being read but they assume an active role in the environments being recreated. Other studies have examined MLP in relation to identity construction (Vorobel et al., 2020), while others have explored issues of gender, or employed it as a pedagogical guide to teach English (Mirhosseini & Emadi, 2022). The many areas that a MLP has engaged with commonly take advantage of technological, social, and cultural spaces, contributing to individuals’ diversity and leading them through learning opportunities that facilitate meaning-making and sense-making.

The MLP project aims to answer questions regarding how the current social context of learning and the consequences of social changes shape the content (what) and form (how) of literacies pedagogy (Cope & Kalantzis, 2000, 2009a, 2009b; Kalantzis & Cope, 2008; Kress, 2010; The New London Group, 1996, 2000). Many of these changes in the sociocultural and communication landscape were contemplated above under the rubric of New Literacies. In setting the agenda for the ML proposal, its advocates depart from the analysis of textual practices, modes of meaning, representational resources of screen-based genres, non-linear reading practices, changes in the roles between text producers and consumers, and changes in the ways people produce, process, and transmit meaning in virtual environments, among others.

### The Multiliteracies' Pedagogical Approach

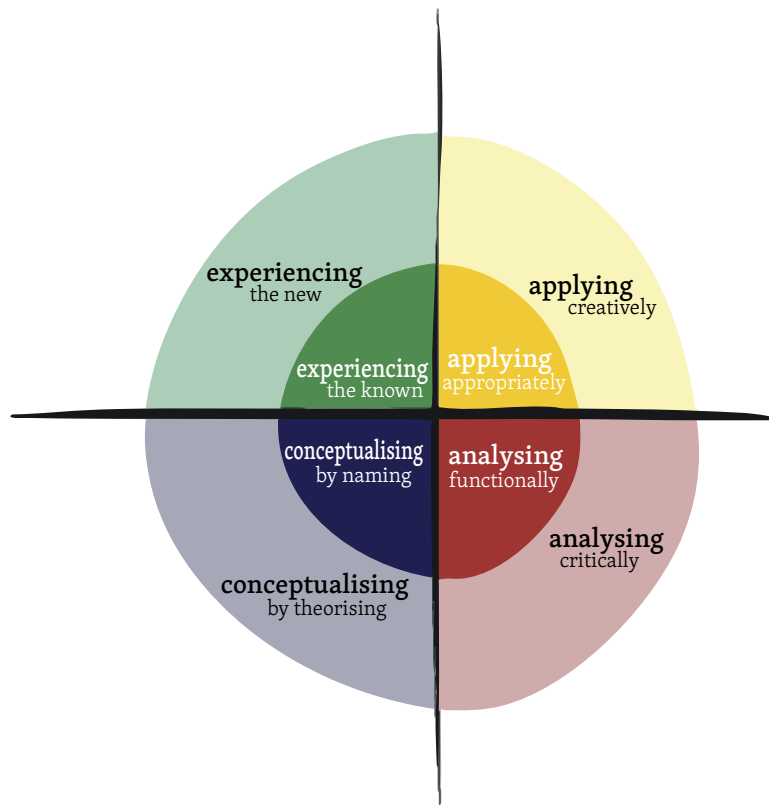
In order to account for the 'what' of MLP, the New London Group introduced the concept of "design," which describes both the active process of meaning-making through semiotic resources and the organization structure that stems from the act of designing. Design involves three elements: *available design*, *designing*, *the redesigned*. In literacy practices, meaning-makers make use of *available designs* or semiotic resources to make meaning. For instance, the linguistic mode of communication offers semiotic resources that include inter alia, style, tone, dialects, gesture, lexical choices, etc. Each mode of communication (image, sound, spoken language, etc.) is composed of several affordances that become available to design a text. The process of *designing* involves making meaning by establishing intertextual relationships and articulating features of various modes of communication and discursive practices to create new textual conventions. Finally, the *redesign constitutes* the new meaning flourishing from the creative process of meaning-making.

The MLP draws heavily on the theory of multimodality (Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2010), which constitutes the landmark of the current communication landscape. Multimodality features the ensemble of different modes of communication that co-occur and interact purposefully to make meaning. The New London Group identifies six major areas of design that describe patterns or modes of meaning (modes of communication). These areas involve: Linguistic Design (e.g., vocabulary and metaphor, modality, transitivity, grammar); Audio Design (e.g., music, sound effects, etc.); Spatial Design (e.g., layout, spatial distribution); Gestural Design (e.g., behavior, gesture, sensuality, kinesics); Visual design (e.g., color, perspective, vectors); and Multimodal design, which corresponds to the meaning-making that arises from the interaction between several modes.

In a classroom, the modes of meaning outlined above help materialize the four components of MLP: Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing, and Transformed Practice (Cope & Kalantzis, 2000, 2009a, 2009b; Kalantzis & Cope, 2004, 2008; The New London Group, 1996, 2000). The four components of MLP respond to the 'how' of the proposal: **Situated practices** is the pedagogical action that draws on the experience of meaning-making that takes place in students' life worlds, public realm, and workplaces. This dimension entails that the curriculum considers learners' sociocultural needs and identities, making their "previous and current experiences, as well as their extra-school communities and discourses, ... an integral part of the learning experience" (The New London Group, 1996, p. 85). **Overt Instruction** denotes the processes of conceptualization in which learners build a metalanguage of Design by naming or theorizing about the form, content, and function of Design processes and Design components (modes of meaning). In other words, it is the stage through which the learner is scaffolded by a teacher or expert to raise awareness and control over what is being learned. Through **Critical Framing** learners are engaged in a process of critical inquiry of what they are learning by examining it in relation to "the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice" (p. 86). Finally, in **Transformed Practice**, learners are encouraged to appropriately and creatively apply the concepts learned, involving engagement with meaning by applying it in different contexts or cultural sites to transform social practices.

Recently, however, **Cope & Kalantzis (2009b)** explained that after a decade of revision of the initial proposal of ML, they have reframed these pedagogical components, “translated them into more immediately recognizable pedagogical acts or “knowledge processes” of *experiencing*, *conceptualizing*, *analyzing* and *applying*” (p. 184) (see **Figure 1**). Overall, these terms represent the same formulation that was initially proposed by the New London Group but provide further detail about how to better interpret each pedagogical move. For example:

- *Experiencing* takes two forms: experiencing the known (representations, perspectives, etc.) and experiencing the new (e.g., unfamiliar situations, texts, experiences).
- *Conceptualizing* involves both conceptualizing by naming and conceptualizing with theory.
- *Analyzing* involves analyzing functionally (establishing functional relations, such as cause and effect between texts) and analyzing critically (evaluation of one’s and other’s perspectives, motives, and interests).
- *Applying* involves applying appropriately (applying knowledge to real-world situations and testing its validity) and applying creatively (producing transformation in the world).



**Figure 1.** Knowledge Processes of MLP

**Source:** Taken from Newlearningonline.com (Kalantzis & Cope, 2024).

**Cope & Kalantzis (2000, 2009a, 2009b)** and **Kalantzis & Cope (2004, 2008)** have also extended the theoretical framework of ML by proposing the concept of Learning by Design. They establish that Learning by Design refers to one of the main features that distinguishes education from everyday learning, namely that while:

everyday learning happens in ways that are relatively unconscious, haphazard and tacit ... [w]ithin education, curriculum is a consciously designed framework for learning a body of knowledge, ...[a]nd within curriculum, pedagogy is the conscious application of knowledge processes to the task of learning. (**Kalantzis & Cope, 2004, p. 40**).

Moreover, the authors state that in Learning by Design, learning is approached in a deliberate (conscious, systematic, and explicit), efficient (structured and goal-oriented), and exophoric (for and about the ‘outsider’ world) manner. Overall, the concept of design involves not only the teachers’ pedagogical designs of learning but also the students’ designed constructions of meaning (Jewitt, 2009).

Cope & Kalantzis (2000, 2009a, 2009b) suggest that in an environment where Learning by Design takes place, five dimensions of meaning come into play (see Figure 2). The first dimension focuses on the understanding of what meanings refer to—Representational Meaning; the second looks at the relations are established between the meaning makers involved in the construction of a text and the text itself—Social Meaning; the third concerns how ensembles of meaning work together—Organizational Meaning; the fourth concentrates on how meanings fit into the larger social context—Contextual meaning; and the last one examines how meanings respond to the interest of meaning-makers—Ideological Meaning.

Dimension	Question to add depth to meaning
Representational	What do meanings refer to?
Social	How do meanings connect the persons they involve?
Organizational	How do the meanings hang together?
Contextual	How do the meanings fit into the larger world of meaning?
Ideological	Whose interests are the meanings skewed to serve?

Figure 2. Five dimensions of learning of MLP

Source: Adapted from Sawa (2019, p. 197).

MLP is still under ongoing development and has been especially applied in the Australian, South African, Greek, and Malaysian contexts (Cope & Kalantzis, 2009b; Kulju et al., 2018). Applications are varied; some follow closely the principles laid out by the New London Group, while others have enriched the framework (Cope & Kalantzis, 2000, 2009a, 2009b; Kalantzis & Cope, 2004, 2008). Others have integrated principles of systemic functional linguistics (Unsworth, 2001) or have foregrounded the conceptual elements of multimodality theory (Jewitt & Kress, 2003). One area in which the MLP has grown steadily over the past decade is in foreign and second language education, particularly in English language teaching. This first section has examined how the concept of literacy has evolved in response to the contemporary communication landscape. The next section delves into the challenges and opportunities that MLP presents in foreign language teaching.

## MLP in English Language Teaching: Research and Classroom Applications

MLP has contributed to second and foreign language research through works developed across different areas. Blyth (2018) explored students’ subjective experiences and textual engagement through a MLP, while investigating how becoming immersed in a new language might affect or co-construct identity. Other studies have investigated the relationship between MLP and digital practices (Amicucci, 2014) and sociocultural realities (Curwood & Cowell, 2011). MLP has also been used to interpret how communities engage in reading practices and use semiotic resources to make meaning (Areiza et al., 2014; Álvarez Valencia, 2016a; Losada & Suaza, 2018; Medina et al., 2015). A good illustration is the research by Medina et al. (2015), who turned to MLP to help their students critically read their immediate communities as a way to transform their lives. Palpacuer & Christelle (2018) engaged language users in active text and art design through a MLP. They affirm that: “in the process, connections were established between texts, between texts and the participants as readers/viewers and learners, and between texts and potential students’ learning in the L2 classroom” (p. 146). Additionally, Bull & Anstey (2010) implemented MLP in a professional development program which motivated participants to carry out pedagogical changes in their

classrooms. One relevant conclusion of this study is that MLP goes “beyond the discipline of English” (p. 142) and should be an integral part of all areas of education.

The push to go beyond decontextualized language teaching has urged teachers to explore ML to connect language and content and bring relevance and meaning into foreign language learning (Allen & Paesani, 2010). Teacher education has also seen the need to include approaches that account for linguistic and sociocultural diversity in teacher education programs. These programs have adopted a MLP to help preservice teachers develop a broader understanding of literacy practices that are inclusive, ongoing, multilingual, and that combine the old and the new (Rowse et al., 2008). More work, however, is required to make sense of teachers’ literacy practices and understandings, which include multiple modes of communication and a variety of possibilities to enact ML.

Some scholars have drawn on principles of MLP to promote students’ critical engagement and cultural awareness (Angay-Crowder et al., 2013; Boche, 2014; Michelson & Dupuy, 2014; The New London Group, 1996). For instance, Angay-Crowder et al. (2013) implemented the four components (situated practice, overt instruction, critical framing, and transformative practice) of MLP to teach multilingual kids. Through digital storytelling, they designed multimodal tasks to engage learners in ML and the exploration of their multiple identities. The authors acknowledge that this approach is powerful in strengthening multilingualism and multiculturalism, praising the role of ML for yielding better language learning opportunities and enhancing students’ meaning-making and critical inquiry.

At the local level in Colombia, there have been significant developments in expanding views on literacy towards a multiliteracies perspective. For example, Clavijo-Olarte (2021) advocates for recognizing literacy as a central theme in teacher education programs, emphasizing that literacy, mediated by community practices and various means of communication, becomes a social and a meaningful practice. López-Gil (2024) reflects on the possibilities that multiliteracies bring to language teachers, acknowledging the changing multimodal environments they encounter both during university studies and after graduation. Additionally, Blandón-Ramírez & Colombo (2024), from a critical perspective, reflect upon the role of new literacy studies as social practice in connecting with decolonial perspectives. The authors call for educational and social research in the field that actively involves communities and social organizations.

Several studies in Colombia have explored practical applications of multiliteracies pedagogy, emphasizing community engagement and critical literacy in language education. An interesting study is Nieto’s (2018) project, which applies principles of MLP alongside community-based pedagogies, incorporating local knowledge into curriculum planning to recognize diversity and cultural knowledge as essential to understanding ourselves and others. Her study provides specific pedagogical strategies conceived by practitioners to improve their teaching practices while exploring local knowledge. To do this, they participated in collective activities and connected with members of the community to create more contextualized teaching content. Mora-Menjura (2021) adopts a critical perspective on reading multimodal texts to foster awareness of social issues and develop critical reading skills in English classes. The author uses cartoons to offer an alternative, yet multimodal, approach to exploring literacies while engaging with the social and critical foundations essential to language learning.

MLP has certainly gained traction since its initial proposal (The New London Group, 1996). However, it has been reframed and complemented (Cope & Kalantzis, 2000, 2009a, 2009b) in ways that make it more comprehensive and provide greater detail for its implementation. MLP has undoubtedly contributed to language education in many ways, some of which we will reflect on below.

### The Transformative Potential of Multiliteracies Pedagogy in Language Education

The previous studies provide meaningful illustrations of how the integration of multilingual, multicultural and multimodal principles in MLP has impacted the language classroom and, in many cases, institutional curriculum.

Michelson & Dupuy (2014), who developed a project based on a MLP in a language class, attest to this by pointing out that “MLP have been taken up both as curricular reform projects as well as instructional techniques” (p. 25). The foreign language classroom and the curriculum have become vehicles to explore students’ realities through context-driven ML practices. The social semiotic perspective underlying MLP affords valuable insights concerning a broader understanding of communication and how people design meanings through a variety of means in particular social settings (Álvarez Valencia, 2023). MLP has provided tools for educators to engage in reflection and build strategies to make their teaching practices more inclusive of multiple languages, multiple cultures, and multiple modes, thus favoring meaningful and contextualized language learning.

Taken together, the instructional components of MLP and the five dimensions of meaning outlined in Learning by Design constitute an important contribution to education. The proposal brings into focus dimensions that coalesce in classrooms and greatly influence learning and teaching, such as the diverse languages or dialects of students, their cultures, and the multiple modes of meaning that they draw upon in communicative practices. It examines the impact and potentiality of digital technologies and text design in pedagogical practice from a broader perspective (cultural, technological, communicational), highlighting the role of meaning-making and how it should be addressed in the classroom.

The broad nature of the theoretical and methodological principles of MLP has made it applicable to a variety of contexts, populations and educational levels. Although it may initially have been conceived as a proposal for early literacy education in the L1, it has been applied at educational levels that range from primary to higher education (Bull & Anstey, 2010), including first language (Hepple et al., 2014) as well as second and foreign language education (Allen & Paesani, 2010; Blyth, 2018; Michelson & Dupuy, 2014), and other disciplines such as social studies (Tricamo, 2021). It has encouraged multimodal curricular planning to support learning beyond school, emphasizing the socio-cultural nature of schooling. This is possible thanks to the wealth of possibilities MLP brings for interaction, real-life communication, and meaning-making in the language classroom.

Reflecting on the work of Kim & Omerbašić (2017), it becomes clear that MLP, with its inclusion of networks and interconnectivity, can offer meaningful ways to enter new communities and explore their literacy and cultural practices. Their study, which invited adolescents to engage with transnational textual and multimodal practices, highlights the transformative potential of stepping into others’ ways of living. While their context is unique and its generalizability may be limited, it resonates with the work of Michelson & Dupuy (2014), who used MLP to reshape learners’ identities and experiences with foreign languages. Both studies remind us of the importance of creating opportunities where language users not only learn about others’ cultures but also embody these practices through rich, multilingual experiences. These approaches encourage us to rethink how learning a language is also about embracing new perspectives and ways of being in the world.

Perhaps, the work of one of the authors of this paper (Castro Garcés, 2022) better showcases the transformative potential of MLP outlined above. This pedagogical experience took place during a semester with prospective English language teachers of a course on understanding and producing texts in English. One of the main objectives was to articulate the principles of MLP with the area of intercultural communication, exploring the process of increasing intercultural awareness in order to develop an understanding of how ML can foster this development. Drawing on the four “knowledge processes” of MLP, the teacher first helped students become immersed in new situations in which they could make global-to-local connections through the exploration of globally-situated narratives—*experiencing*. The stage of *conceptualizing* involved making sense of new concepts and building new knowledge from these experiences. *Analyzing* was undertaken through the evaluation of students’ own perceptions and by enacting their concepts and beliefs. Finally, *applying* was possible through the connection and application of concepts, ideas, and perspectives with the real world around them.

One task that exemplifies the knowledge processes is described here. Preservice teachers were asked to present a narrative describing how their literacy process was mediated by their funds of knowledge. Their first task explored concepts such as literacy practices and funds of knowledge and how these related to their own experiences as the basis for their narratives (*conceptualizing*). After developing that understanding, they wrote, audio- or video-recorded narratives about their cultural and literacy backgrounds. Then, they shared their narratives with their classmates so that the person who received them could read them, watch them or listen to them (*experiencing*). In this way, students could experience the old and the new, acknowledge their own processes, and understand their classmates' literacy journeys. While reading, they took notes on aspects they found remarkable, moving, or relatable (*analyzing*). Thus, the possibility of knowing and scrutinizing specific facts in the stories of their classmates helped develop intercultural awareness. Afterwards, each student chose to represent one of the stories—the feelings and reactions that it evoked—through a comic strip, a timeline, or another visual resource (*applying*). Figure 3 shows Paula, one of the participants, presenting her interpretation of her classmate Manuel's literacy background. This exercise had a dual purpose: first, to engage participants in a narrative that uncovered their funds of knowledge, raised self-cultural awareness, and identified multiliteracy practices. Second, to allow them to understand others' funds of knowledge and develop intercultural awareness through multiliteracy practices. Through this task, students gained new knowledge, fostering empathy and strengthening intercultural connections.



Figure 3. Funds of Knowledge in Literacy: Manuel's story Illustrated by Paula

One of the main conclusions of the pedagogical experience is that through MLP, preservice teachers developed a deeper understanding of others' realities while also reflecting on their own. They leveraged the language they were learning to access global literacies and diverse funds of knowledge through multimodal tasks. In doing so, they cultivated intercultural awareness, moved beyond a limited nationalist perspective to culture, and embraced a more intersectional view of others. Unveiling early literacy practices was possible through funds of knowledge, allowing students to bring their own knowledge and ways of being into the classroom. By doing so, they built meaningful classroom practices that included multiple modes of communication (Cope & Kalantzis, 2009a) and intercultural understandings.

The diverse tasks students completed enabled them to gain local and global knowledge, challenge stereotypes, and diversify their views through different types of engagement (Bezemer & Kress, 2016). They completed the knowledge process components of a MLP by *experiencing, conceptualizing, analyzing, and applying* the learnings gained from stories and which they engaged with through tasks that motivated discussion on multiple identities. They approached knowledge beyond its informational value (Kramsch, 2009) and avoided essentializing cultural practices.

The pedagogy of multiliteracies fostered critical decision-making because students were required to produce and read multimodal texts that encouraged them to think and rethink about their positions regarding issues involving gender, social class, race, culture, and disability. Through various analyses and discussions, students recognized the intersectional categories (Block & Corona, 2017) that shape individuals and play a role in cultural encounters. They reflected on the multiple layers of culture without allowing subjective experiences (Kramsch, 1993) to impose stereotyped narratives on others. Broadly speaking, the pedagogy of multiliteracies presented an alternative for students to gain intercultural awareness through varied modes of communication and language and cultural practices that began in the classroom and connected with their real-life past and present experiences.

In short, by examining the various studies reviewed and Castro Garcés' pedagogical implementation, we can summarize the multiple contributions of MLP to ELT, highlighting how it has enabled educators to:

- Integrate multilingual, multicultural, and multimodal principles
- Reform curricula and instructional techniques
- Expand understanding of communication
- Promote inclusive teaching practices
- Leverage digital technologies and text design
- Enhance broad applicability in different educational contexts
- Encourage multimodal curricular planning
- Explore new communities and cultural practices
- Reshape identities and experiences
- Adopt an intersectional view of others
- Develop intercultural awareness

While these contributions highlight the significant impact of a MLP on the language teaching field, it is also important to recognize the persistent challenges that must still be addressed.

### Work Ahead: Challenges MLP Face in ELT

Despite its growth, the paradigm of ML at the practical level faces multiple challenges that have persisted since its inception. At the core of MLP is the multimodal nature inherent in contemporary literacy and communication practices, which questions the verbocentric tradition in literacy and communication studies (Álvarez Valencia, 2016a, b). Although multiliteracy approaches have challenged the hegemonic verbocentricism of traditional literacy, *Linguistic Design* still constitutes the main semiotic mode in most educational contexts. In several contexts, MLP continues to struggle to raise awareness about the multimodal nature of meaning-making and the ways in which the production, reception, and distribution of information—transformed by new technologies—confront educators with changes in how meaning is made, sent, received, and interpreted (Albers & Harste, 2007).

One of the challenges of integrating ML into the curriculum is moving beyond grammar-focused teaching to foster more meaningful learning (Warner & Dupuy, 2018). One way to create meaningful learning opportunities

is by adapting or developing contextualized teaching materials that cater for students' needs and sociocultural realities. Nevertheless, potential obstacles such as lack of curricular flexibility, teacher training gaps, and standardized assessment practices may hinder this integration. Institutional support is central if MLP is to find a place in the language classroom; yet many educational systems remain resistant due to rigid policies, limited professional development opportunities, and competing pedagogical approaches. The possibility of adopting MLP also depends on the educational level.

As **Castro Garcés (2022)** demonstrated in her pedagogical experience, university contexts may offer greater openness to such pedagogical innovations due to academic freedom and more flexible curricula. In contrast, elementary and high school settings are often subject to stricter curriculum guidelines, heavier reliance on traditional and standardized assessment practices, and less autonomy to implement novel pedagogical proposals. Addressing these challenges requires both institutional support and professional development initiatives that equip teachers with the necessary tools to understand the philosophical and practical tenets of MLP and adapt them to their own teaching contexts.

In many cases, the more philosophical tenets of the ML perspective have not yet been sufficiently considered, while the focus has remained on the instructional dimension. Aspects related to the 'new mentality' concerning epistemological practices—how knowledge is constructed and negotiated differently—and the ontological underpinnings of the shifting conditions of text production and meaning-making in relation to ways of being in the (physical/digital) world (**Lankshear & Knobel, 2007**) often seem overlooked in the implementation of MLP.

The integration of the critical dimension, which is part of the five dimensions of MLP, frequently falls short for several reasons, including the complexities of critically analyzing ideological meanings behind texts, lack of teacher preparation to facilitate critical discussions, institutional constraints that prioritize standardized assessments over critical engagement, limited access to diverse and representative materials, and resistance from educational stakeholders who may perceive critical literacy as controversial or unnecessary.

Although some work on the area has addressed critical issues such as identity construction (**Blyth, 2018; Vorobel et al., 2020**), other areas—including issues of race, ethnicity, gender—remain underexplored, highlighting the need for further research and pedagogical engagement. As **Schroeter (2019)** argues, "updating multiliteracies frameworks so as to better account for the networks of power that circulate in classrooms" (p. 142) is essential to help "accomplished the aims of inclusion and social justice laid out by the New London Group" (p. 143). To this end, Schroeter advocates for pedagogies that explicitly emphasize decolonization and antiracism through Drama as Multimodal, (Post)Critical, and Embodied Pedagogy.

Multimodality plays a central role in ML since there is a direct connection between emergent literacy practices and novel assemblages of communication modes. This connection has given birth to new textual genres, textual habitats and forms of meaning-making and meaning dissemination. However, these new dynamics of text creation and meaning-making have also posed challenges. For instance, **Prain (1997)** criticizes that the five modes of meaning proposed in ML have "opened up an unwieldy number of text types to be addressed in literacy education. This creates a daunting task for formal analysis, requiring tools that the New London Group has not provided" (p. 32). In fact, this limitation is inherited from the field of multimodality, which has been critiqued for the lack of specific methods and procedures for analysis (**Bateman, 2008; Jewitt, 2009; Kaltenbacher, 2004**). Furthermore, **Prain (1997)** notes that the theoretical and practical foundations of the design elements are not concrete enough to formulate curriculum frameworks. Others, such as **Jewitt (2009)**, contend that ML studies offer scant analysis of their impact on teaching and learning due to their small-scale, ethnographic, and case-based nature. Addressing these challenges requires further research to develop more concrete analytical frameworks and pedagogical guidelines to help practitioners navigate the complexities of multimodal texts. Moreover, teacher education

programs should include training in multimodal analysis, material design, and pedagogical implementation to enable prospective educators to integrate MLP in meaningful and practical ways.

On the subject of assessment, [Warschauer \(2010\)](#) adds that given the emphasis on literacy as a social practice, it is necessary to question traditional ways of measuring literacy; nonetheless, new forms of measurement should be promoted. Finally, considering that digital technologies are central to ML, [Beetham et al. \(2009\)](#) argue that even though the digital divide may be getting narrower, at another level it seems to be deepening since its impact is more profound on learners who have limited access to digital technologies. This is a reality that was evident during the Covid-19 Pandemic. According to [Janssen \(2022\)](#), around 43% (some 700 million students) did not have internet access at home while about 56 million students lived in remote locations which were not served by mobile networks.

MLP has also brought attention to the need for better teacher preparation to integrate technology into classrooms and for schools to bridge the gap between the literacies occurring inside and outside of school ([Albers & Harste, 2007](#); [Baker, 2000](#)). Teachers and students alike are called to assume new roles given these new educational conditions ([Villaba & Álvarez Valencia, 2024](#)). By and large, it is possible that some of the challenges outlined above have been overcome in certain educational settings, making the aims of MLP more attainable. Yet, we should not forget that at the practical level, new pedagogical paradigms take longer to settle in peripheral circles of the academy, and they might take even longer to be fully understood, adapted, and adopted. In the case of Colombia, some authors have engaged in the study of ML from a pedagogical perspective ([Areiza et al., 2014](#); [Losada & Suaza, 2018](#); [Medina et al., 2015](#); [Nieto, 2018](#)), in attempts to design pedagogical strategies that contribute to language learning. Specifically, [Clavijo-Olarte \(2007\)](#) and [Mora \(2016\)](#) have paved the way for the study of literacy in ELT. [Clavijo-Olarte \(2007\)](#) has inquired into the role of literacy at different levels of education, reflecting on primary school students, preservice teachers', and in-service teachers' understandings of literacy practices and advocating for the integration of school subjects to nurture more meaningful literacy practices. Notwithstanding, the research on ML and the implementation or adaptation of MLP in the Colombian context is still scant ([Castro Garcés, 2022](#)). In the field of foreign language education, there is a growing interest in multimodality and its pedagogical applications ([Álvarez Valencia, 2021](#); [Fernández Benavides, 2019](#)); however, a clear pedagogical framework such as the one offered by MLP is still lacking.

## Conclusion

This paper has explored how the concept of literacy has evolved in response to the contemporary communication landscape and examined the challenges and opportunities that Multiliteracies Pedagogy (MLP) presents in foreign language teaching. Literacy studies have moved alongside contemporary changes and societal challenges that impinge on educational practice. The ML perspective draws on the condition of contemporary societies, which are marked by a diversity of diversities regarding languages, cultural groups, technological developments, and ways of meaning-making and text design. The philosophical tenets of the initial formulation of [The New London Group \(1996\)](#) remain, to a great extent, valid, while the pedagogical processes proposed in MLP have been modified to make them more understandable and to facilitate operability. MLP has been adopted and adapted in several areas of the curriculum, including foreign and second language education.

The field of second and foreign language—widely dominated by communicative language teaching and its multifarious manifestations, including task-based language teaching and content-based language teaching—has gradually transcended verbocentric (language-centered) views of communication. It has moved towards expanded comprehensions where communication is understood as a multimodal and intercultural process. Such understanding has opened the door for other pedagogical perspectives, such as MLP, which are now being

integrated into language courses in diverse ways. In Colombia, the locus of enunciation of the authors, MLP is still relatively new, with a few scholars and teachers exploring this perspective. The conjunction of multilingualism, multiculturalism, and multimodality in the ML perspective undoubtedly introduces new elements that are alien to traditional foreign language teaching approaches. With the increasing influence of sociocultural, ecological, and sociosemiotic perspectives in language education, we can anticipate that MLP has the potential to significantly expand our understanding of the relationships between language, communication, culture, context, and identity.

## References

- Allen, H., & Paesani, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2(1), 119-142.
- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40(1), 6–20.
- Amicucci, A. (2014). Two students' perspectives on digital literacies in the writing classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 483-491. <https://doi.org/10.1002/jaal.274>
- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting ML into practice. Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36-45.
- Areiza, H., Berdugo, M., & 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, 153-173.
- Álvarez Valencia, J. A. (2016a). Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18, 98-115.
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). English around the globe and translocal flows. In J. A. Álvarez Valencia, C. Amanti, S. Keyl & E. Mackinney (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe* (pp. 1-14). Information Age.
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogy and an intercultural orientation to second/foreign language education. In J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 41-69). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez Valencia, J. A. (2023). A multimodal social semiotic perspective in intercultural communication: Bi/multilingualism and transemitotizing as semiotic resources in language education. In N. Miranda, A.M. Mejía & S. Valencia (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 172-187). Routledge.
- AUTHOR, & AUTHOR. (2023).
- Baker, E. A. (2000). Sociocultural theory, semiotics, and technology: Implications for the nature of literacy. *Reading Improvement*, 37(3), 101–09.
- Bateman, J. A. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Palgrave MacMillan.
- Beetham, H. McGill, L., & Littlejohn, A. (2009). Literature review. In *Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age* (LLiDA project) (pp. 10-26). The Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University. <http://www.mendeley.com/research/thriving-21st-century-learning-literacies-digital-age-llida-project-1/>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Blandón-Ramírez, F., & 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>
- Blyth, C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232.
- Boche, B. (2014). ML in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135.
- Bull, G., & Anstey, M. (2010). Using the principles of multiliteracies to inform pedagogical change. In D. Cole & D. Pullen (Eds.), *Multiliteracies in motion: Current theory and practice* (pp. 141-159). Routledge.
- Castro Garcés, A. (2022). *Developing intercultural awareness through a pedagogy of multiliteracies in pre-service English teachers* [Unpublished doctoral dissertation, Biblioteca Digital Universidad del Valle].
- Clavijo-Olarte, A. (2007). *Prácticas innovadoras en lectura y escritura*. Universidad Distrital.
- 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>

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). Designs for social futures. In *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203-234). Macmillan.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009a). A Grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2), 361-425.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009b). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Curwood, J. S., & Cowell, L. H. (2011). Poetry: Creating space for new literacies in the English curriculum. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(2), 110-120.
- Fernández Benavides, A. (2019). Intercultural components in the multimodal structure of a language website. *Profile: Issues in professional development*, 21(1), 59-74. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69951>
- Gee, J. P. (2001). New times and new literacies - themes for a changing world learning for the future. *Proceedings of the Learning Conference*, 5. <http://www.scribd.com/doc/38103794/Gee-J-P-New-Times-and-New-Literacies-Themes-for-a-Changing-World-2001>
- Hawisher, G., & Selfe, C. (2000). (Eds.). Conclusion: hybrid and transgressive literacy practices on the web. In *Global Literacies and the World Wide Web* (pp. 277-290). Routledge.
- Hepple, E., Sockhill, M., Tan, A., & Alford, J. (2014). ML pedagogy: Creating claymations with adolescent, post-beginner English language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(3), 219-229.
- Hong, A., & Hua, T. (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.
- Janssen, L. (2022). *How Covid-19 exposed challenges for technology in education*. Global sustainable technological and innovation community. <https://www.gstic.org/expert-story/how-covid-19-has-exposed-the-challenges-for-technology-in-education/>
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *An introduction to multimodality*. In *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1(1), 8-92.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Introduction: Initial development of the 'multiliteracies' concept. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Vol.1: Language policy and political issues in education* (pp.195-211). Springer Science+Business Media LLC.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2024). Knowledge processes - Chapter 1: New learning. <https://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/knowledge-processes>
- Kaltenbacher, M. (2004). Perspectives on multimodality from the early beginnings to the state of the art. *Information Design Journal + Document Design*, 12(3), 190-207.
- Kim, G. M., & Omerbašić, D. (2017). Multimodal literacies: Imagining lives through Korean dramas. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 60(5), 557-566.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication the potentials of new forms of texts. In I. Snyder (Ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 53-79). Routledge
- Kress, G. (2010). *Multimodality a social semiotic approach to communication*. Routledge Falmer.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Arnold.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A., Jyrkiainen, A., Koskinen-Sinisalo, K., & Makinen, M. (2018). A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80-101.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling "the new" in new literacies. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1-24). Peter Lang Pub. Inc.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Open University Press.
- 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>
- Losada, J., & Suaza, D. (2018). Video-mediated listening and Multiliteracies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 11-24.
- Medina, R., Ramírez, M., & Clavijo-Olarte, A. (2015). Reading the community critically in the digital age: A ML approach. In P. Chamness Miller, M. Mantero & H. Hendo (Eds.), *ISLS Readings in Language Studies* (pp. 45-66). International Society for Language Studies.
- Michelson, K., & Dupuy, B. (2014). Multi-storied lives: Global simulation as an approach to developing ML in an intermediate French course. *L2 Journal*, 6, 21-49.

- Mills, K. (2006). Pedagogy, power, discourse and access to multiliteracies [Unpublished dissertation, Queensland University of Technology].
- Mirhosseini, S., & Emadi, A. (2022). Words belong to ourselves: Multiliteracies pedagogy in English language education. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 75-86.
- Mora-Menjura, W. A. (2021). Promotion of critical reading through the use of political cartoons. *How*, 28(2), 121-140. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.564>
- Mora, R. A. (2016). Translating literacy as global policy and advocacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 647-651.
- Nieto, Y. (2018). Promoting the use of local literacies in EFL re-service teachers to inspire their teaching practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 263-273.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (Eds.). (2005). The new literacy studies and the teaching of literacy: Where are we and where are we going? In *Literacy and education understanding the new literacy studies in the classroom* (pp. 1-24). Paul Chapman.
- Palpacuer L., & Christelle, J. L. (2018). Multiliteracies in action at the art museum. *L2 Journal*, 10(2), 134 - 157. <https://doi.org/10.5070/l210235237>
- Pires Pereira, I., & Campos, A. (2021). Constructing the pedagogy of multiliteracies. The role of focalisation in the development of critical analysis of multimodal narratives. *Language and Education*, 37(1), 107-122. <https://doi:10.1080/09500782.2021.1973490>
- Prain, V. (1997). Multi(national)literacies and globalising discourses. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 18(3), 453-467. <https://doi:10.1080/0159630970180309>
- Reinhardt, J., & Thorn, S. (2019). Digital literacies as emergent multifarious repertoires. In N. Arnold & L. Ducate (Eds.), *Engaging language learners through CALL* (pp. 208-239). Equinox Publishing.
- Rowsell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education*, 19(2), 109-122. <https://doi:10.1080/10476210802040799>
- Sawa, S. (2019). Multiliteracies dynamic affinity spaces: Analysing the potential of a new framework to educate for knowmad society. In J. Moravec (Ed.), *Emerging education futures: Experiences and visions from the field* (pp.181-207). Education Futures.
- Schroeter, S. (2019). Embodying difference: A case for anti-racist and decolonizing approaches to multiliteracies. *Studies in Social Justice*, 13(1), 142-158.
- Semingson, P., Mora, R., & Chiquito, T. (2017). Booktubing: Reader response meets 21st century literacies. *The ALAN Review*, 17, 61-66.
- Short, K., Day, D., & Schroeder, J. (Eds.). (2016). *Teaching globally: Reading the world through literature*. Stenhouse Publishers.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education* (1st. ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315844282>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Tricamo, L. (2021). *Multiliteracies, multimodalities, and social studies education*. Proceedings of GREAT Day. <https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2020/iss1/21>
- Unsworth, L. (2001). Changing dimensions of school literacies. In *Teaching multiliteracies across the curriculum* (pp. 7-20). Open University Press.
- Villaba, F., & Álvarez Valencia, J. A. (2024). Nuevos roles de docentes y estudiantes. In E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of multiliteracies for Spanish language teaching* (pp. 196-208). Routledge.
- Vorobel, O., Kim, D., & Park, H. (2020). An adolescent English learner's expression of self and identity through multiliteracy practices. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 327-334.
- Warner, C., & Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116-128.
- Warschauer, M. (2010). Digital literacy studies: Progress and prospects. In M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (pp. 123-140). Palgrave Macmillan.
- Zhang, Z., Nagle, J., McKishnie, B., Lin, Z., & Li, W. (2019). Scientific strengths and reported effectiveness: A systematic review of multiliteracies studies. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 33-61. <https://doi:10.1080/1554480X.2018.1537188>

# Visiones sobre la enseñanza del inglés frente a la realidad globalizante multicultural

Edgar Iván Castro-Zapata<sup>1</sup> 

## Resumen

La globalización se constituye por diversos fenómenos que impactan al sujeto y su diario vivir. Particularmente, de ellos se destaca la exigencia del manejo del inglés como uno de los estándares necesarios para alcanzar el título de competente y poder desenvolverse en variados entornos; el presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar la forma en la cual los procesos formativos del inglés como lengua extranjera son dados en Colombia. Así, desde el estudio de la postura teórica de diversos autores, se plantean algunos beneficios y problemáticas de la enseñanza de esta lengua y la comprensión lectora en esta en la actualidad. Como conclusión se reconocen la educación, la didáctica no parametral, la reflexión y el diseño de estrategias didácticas como respuesta a las necesidades del Estado, y a su vez, como medios de lucha contra la pérdida de identidad del sujeto que puede surgir desde dichas exigencias.

**Palabras clave:** globalización; inglés; didáctica; enseñanza

## Perspectives on English Language Teaching in Light of the Multicultural Global Reality

### Abstract

Globalisation comprises various phenomena that impact individuals and their daily lives. Among these, the demand for English proficiency stands out as one of the essential standards for being considered competent and for functioning in diverse settings. This reflective article aims to analyse how English as a foreign language is taught in Colombia. Drawing on the theoretical positions of various authors, the paper outlines some of the current benefits and challenges of teaching this language and of fostering reading comprehension in English. In conclusion, education, non-standardised didactics, reflection, and the design of teaching strategies are identified as both responses to state demands and as tools to counteract the potential loss of personal identity that may arise from such expectations.

**Keywords:** globalisation; english; didactics; teaching



### Artículo de reflexión

#### Para citar este artículo

Castro-Zapata, E. I. (2025). Visiones sobre la enseñanza del inglés frente a la realidad globalizante multicultural, *Folios*, (62), 21-32.  
<https://doi.org/10.17227/folios.62-20282>

Artículo recibido  
11•11•2023  
Artículo aprobado  
04•02•2025  
Artículo publicado  
01•07•2025

1 Magíster en educación. Candidato a doctor en la Universidad de San Buenaventura. eic313@hotmail.com

# Visões sobre o ensino de inglês diante da realidade multicultural globalizada

## Resumo

A globalização é constituída por diversos fenômenos que impactam o sujeito e sua vida cotidiana. Entre esses, destaca-se a exigência do domínio do inglês como um dos padrões necessários para ser considerado competente e capaz de atuar em diversos contextos. Este artigo de reflexão tem como objetivo analisar a forma como os processos formativos de inglês como língua estrangeira são conduzidos na Colômbia. A partir do estudo das posturas teóricas de diversos autores, apresentam-se alguns benefícios e problemáticas do ensino dessa língua e da compreensão leitora em inglês na atualidade. Como conclusão, destacam-se a educação, a didática não padronizada, a reflexão e o desenvolvimento de estratégias didáticas como respostas às exigências do Estado e, ao mesmo tempo, como meios de combate à perda da identidade do sujeito que pode surgir dessas exigências.

**Palavras-chave:** globalização; inglês; didática; ensino

## Introducción

La globalización, entendida como el intercambio intensificado entre países y localidades (Giddens, 1999), ha marcado el devenir de la sociedad (Acosta, 2019). Subsecuentemente, se expresa que la identidad del sujeto, en los contextos globalizados, se ve influenciada de diversos modos (Giménez, 2004; Dietz, 2017; Bolarín et al., 2019; Castro et al., 2022a). Lo anterior, al precisar que dicho fenómeno ha generado que las dimensiones del ser, estar y hacer, tanto a manera colectiva como individual, sean repensados y reconstruidos en aras de estar inmersos en los movimientos mundiales que este establece.

A su vez, esta nueva realidad ha demarcado una competitividad entre seres y entidades, en especial, al pensar que el avance en campos científicos, tecnológicos, sociales y económicos, característicos de la sociedad globalizada, exige el desarrollo de habilidades, conceptos y destrezas para el acceso a estos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998; Espinoza y Campuzano, 2019). Dicho en otros términos, la inmersión en la globalización involucra el desarrollo de competencias particulares para lograr desenvolverse en el universo del cual se es parte. Lo previamente mencionado teniendo en cuenta que dicha competitividad radica en alcanzar estándares sociales estipulados bajo presión externa, con el fin de ser caracterizado como competente.

Por tanto, se identifica la postura económica y política de desarrollo que da paso a una hipermercantilización e hiperracionalización que afecta la persona (Giménez, 2004). Además, se reafirma la existencia de un sistema social que determina el qué, el cómo, el para qué y el cuándo del ser (Segato, 2011). Traducido de manera distinta, los medios de comunicación masiva, los procesos de intercambio, el internet y el desarrollo e innovación de diversos ámbitos sociales han posicionado la adquisición de información como indispensable, a tal punto de mercantilizar su uso y volverla esencial para subsistir en la sociedad, lo cual genera que lo propio se adapte y reconstruya a lo global.

De las principales exigencias en la época globalizada, se resalta, en particular, el reconocimiento y posicionamiento del inglés como una de las lenguas internacionales de comunicación de mayor dispersión, tal como lo menciona Ramírez (2017) al exponer que este es usado en gran parte del mundo y por lo que es considerado como uno de los aspectos centrales para el desenvolvimiento en los procesos de globalización (Aldana, 2021; Castro y Jessup, 2022). Lo previo debido a que la adquisición del inglés y las aptitudes relacionadas con este se tornan como relevantes para el acceso y obtención de la información, el conocimiento y los beneficios que ofrece el contexto globalizado.

Como respuesta a lo relacionado hasta el momento, se pueden encontrar corrientes teóricas mediante las cuales se sustenta la enseñanza del inglés como medio de pérdida de la cultura propia. En particular, cuando se

identifica que esto abre camino a una educación condicionada por un círculo vicioso de repetición continua de contenidos (Martínez, 2007), además de que permite reconocer que la educación potencia y prioriza la adquisición de elementos de carácter instrumental y económicos sobre aspectos éticos, humanos, filosóficos y culturales, en diversas ocasiones (Moreno y Peña, 2011). Expresado en términos distintos, se habla de una educación que propicia una violencia simbólica bajo la imposición de actos educativos centrados en la adquisición de la lengua extranjera como aspecto primordial frente al desarrollo de otros elementos.

Este artículo tipo ensayo tiene como objetivo reflexionar con respecto a la conceptualización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula colombiana. Por tanto, como medio para alcanzar dicho objetivo, se hace un estudio de diversas fuentes bibliográficas tales como La Referencia, Scielo, Redalyc, Scopus, Erick, repositorios institucionales y bases de datos, tanto abiertas como cerradas, a partir de su sistematización en bases de datos en Excel y análisis de contenido. Ello con la intención de identificar posturas de los diversos autores frente al rol de la enseñanza del inglés en el contexto actual, para luego desarrollar un contraste entre ellas y emitir conclusiones frente a esta realidad.

Por consiguiente, se presentan como resultados, por un lado, los beneficios y argumentos propuestos por diversos teóricos frente a la importancia de la enseñanza del inglés y capacidades relacionadas con este en el contexto actual, en especial la comprensión lectora en dicha lengua, debido a su rol en el acercamiento al cosmos del otro y a la realidad lingüística como tal. Por otro lado, se identifica el proceso de pérdida de identidad que se vive en relación con la imposición del inglés, incluso frente a la cultura propia, por lo cual se menciona la didáctica no parametral, la reflexión en el aula y el uso de estrategias didácticas como formas de lucha frente a esta realidad. Por último, entre las conclusiones se rescata el rol de la educación en los procesos tanto de la formación para el desempeño en la sociedad, como la valoración de la cultura individual.

## El uso del inglés en la globalización

La época posmoderna se caracteriza por el fenómeno de la globalización, que, según Castro *et al.* (2022b), ha generado muchos cambios dentro de la sociedad en pro de adaptarse a los movimientos impulsados por esta. En particular, se detalla que esta nueva realidad ha implicado transiciones políticas cada vez mayores y fuertes en distintas esferas sociales, con el fin de dar solución a cada exigencia marcada por la era globalizada (Teitel, 2003; Acosta, 2019). Es decir, la globalización ha establecido una metamorfosis social a nivel mundial debido a la multidisciplinariedad de espacios en los cuales repercute. A lo previo se suma la complejidad de relaciones que esta demarca, pues inserta tanto al sujeto, como la sociedad, en un mundo interrelacionado e interconectado masivamente. De allí, la necesidad de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que permitan potenciar y aprovechar al máximo este nuevo tipo de interacción humana.

En particular, la exigencia de manejar elementos para el desempeño en el ambiente globalizado se aúna con el hecho de que la era actual se determina por la gran cantidad de información con la cual el sujeto tiene continuamente contacto (Kohler, 2005). A lo que añade Yugcha (2017) que el ciudadano, como parte constituyente de la era del saber, no solo se encuentra con este, sino que lo produce indirecta o directamente a través de las interacciones e intercambios que establece con el entorno o sus pares. En palabras diferentes, cada día es mayor la cantidad de conocimiento a la que accede el individuo y de la cual es partícipe. Consecuentemente, nace también el requerimiento de elementos que permitan aprovechar al máximo esta cuantía de información, entre los cuales se destaca el inglés, su aprendizaje y uso.

Según Bonilla y Bustamante (2021), Olivares (2021) y Wang *et al.* (2021), el inglés se ha tornado en uno de los dispositivos de comunicación e intercambio masivo de información a nivel mundial. Motivo por el cual se reconoce que este permite las relaciones interculturales y sociales (Fayad, 2015; Cabaleiro, 2017). Entonces,

se infiere que la posibilidad de poder recibir, enviar, construir e interpretar mensajes en esta lengua se torna esencial en procesos comunicativos internacionalizados, de allí la trascendencia de fortalecer su adquisición en la sociedad.

Así las cosas, **Matijara (2018)** y **Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2106)** mencionan que el manejo del inglés acarrea diferentes tipos de ganancias. Particularmente, **Patiño (2018)** y **Casart (2020)** lo relacionan con mayores posibilidades de ingreso al mercado de trabajo y el académico. Por tal razón, el instituto **Education First (2021)** entabla una retroactividad entre el manejo del inglés y temas relacionados con la competencia y el crecimiento socioeconómico. En síntesis, socialmente el uso del inglés es ubicado como una de las condiciones para la competencia en gran cantidad de áreas de desempeño humano, afirmación que permea continuamente el sistema educativo colombiano y las políticas relativas a este.

No obstante, el inglés no solo es elemento protagónico en la parte laboral, académica, económica y científica, su uso ha invadido las diferentes dimensiones de la vida del ser humano, las cuales van desde ambientes académicos hasta habituales y cotidianos del ciudadano (**MEN, 2006; Montero, 2016; Olín, 2018; Pinilla et al., 2021**). Dicho de forma distinta, el inglés y las implicaciones de su manejo atraviesan espacios desde conferencias e investigaciones científicas y tecnológicas hasta programas de televisión e instrucciones de elementos del hogar, por lo cual el sujeto continuamente se ve inmerso en mayor suma de situaciones donde se da encuentro con esta lengua.

En especial, en esta corriente de pensamiento frente al rol del inglés en la sociedad se destaca la comprensión lectora como uno de los dispositivos principales de saber, pues se reconoce su gran valor dentro de cada comunidad (**Ramos, 1998**). Lo precedente, al identificar que la lectura es una puerta hacia otras culturas, pues permite conocer su cosmos y todos sus elementos constituyentes (**Lascialfare, 2015; Matos, 2017; Ahumada, 2018; Ardila et al., 2021**). Por dicho motivo, **Ahumada (2018)** menciona que la comprensión lectora en inglés es irremplazable en variados procesos de aprendizaje y comunicación en el mundo globalizado. En síntesis, se argumenta el hecho de que poder desarrollar procesos de comprensión lectora en inglés es vital para el acceso a diferentes realidades humanas y potenciar el procesamiento y estudio de los datos encontrados en estas.

Específicamente, se destaca el rol de la lectura en el acercamiento, interiorización, comprensión y uso a la lengua (**Teoh Ci Xin, 2020; Touriz, 2020**). Es decir, la lectura se constituye como dispositivo para el encuentro con el saber, y al mismo tiempo, como instrumento para la aproximación a la realidad lingüística. Por consiguiente, toma aun mayor significado su fomento, singularmente, cuando se menciona la adquisición de una lengua diferente a la materna (**Bedoya, 2016**); de allí que en Colombia el (**MEN, 1998**) propusiera que todos y todas deben tener acceso a la lectura en una lengua extranjera o una segunda lengua, como algo inherente al ser humano, debido a las ganancias que conlleva.

Se observa, entonces, que son tan grandes las repercusiones de la exigencia de la adquisición del inglés que, en el caso colombiano, desde la Constitución Política de 1991 hasta *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés* (**MEN, 2016**), se legaliza la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la comprensión lectora en dicha lengua. Lo anterior a partir de afirmaciones como que el manejo de otros idiomas permite el encuentro con elementos e información a los que la persona monolingüe no tiene acceso (**MEN, 1998; 2016**); al igual que cuando se dice que el inglés se convierte en dispositivo para la competitividad internacional (**MEN, 1998; 2016**). En otros términos, se regula e impone desde la legalidad que el sistema educativo brinde los ambientes necesarios para su aprendizaje.

En consecuencia, al considerar que el inglés y la comprensión lectora adquieren un papel significativo en el encuentro entre personas, adquiere gran importancia la creación de espacios en el ámbito educativo de idiomas que abran camino a dar respuesta a las peticiones de la posmodernidad (**MEN, 1998; 2016; Fernández, 2006**). Es decir, la escuela y el aula de clase de inglés como lengua extranjera se convierten en aspectos claves para el Estado en la época globalizada, particularmente en Colombia. Esto en la medida en que se edifican como dispositivos

formativos que garantizan la adquisición de las competencias lingüísticas necesarias para ejecutar un rol activo en la sociedad; singularmente, al estudiar que el encuentro multi e intercultural ha demarcado la necesidad de manejo de otras lenguas (**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003**), constituyendo la era posmoderna como una realidad interdependiente.

## La enseñanza del inglés como ejercicio de violencia simbólica

A partir de lo mencionado, sobresale la política educativa y el sistema educativo como elementos clave para los estamentos nacionales e internacionales, puesto que permiten imponer aspectos a los cuales el sujeto debe acceder para su desenvolvimiento en el entorno (**Loaiza, 2009; Quintar, 2008**); singularmente, cuando se reconoce un vínculo fuerte entre el desarrollo económico y las corrientes estatales de formación del ciudadano (**Castro y Jessup, 2022**). En otras palabras, predomina el diseño de políticas bajo el pensamiento economista de formación como mecanismo para que el sujeto pueda obtener los beneficios necesarios para su desarrollo y, por consiguiente, el de la sociedad a la cual pertenece; situación que, por lo general, es analizada desde una visión mercantilista en la cual el manejo de una lengua diferente a la materna por parte de la persona es fundamental.

En tal caso, cuando se habla de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se denota una problemática en relación con la universalidad planteada frente a su adquisición, pues se identifica que el proceso de imposición de enseñanza de un lenguaje estandarizado promueve la división, homogenización social y atropello frente a la diversidad (**Dietz, 2017**). En particular, dicha situación en Colombia es aún más marcada desde sus políticas de bilingüismo (**Clavijo, 2016**). Ejemplo de ello es el hecho de tomar como punto de referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (**Consejo de Europa, 2002**), en conjunto con la normatividad vigente, para establecer lo que se debe alcanzar en la interiorización del inglés y poder ser conceptualizado como competente. Lo expresado con anterioridad, sin importar la localidad, la cultura, las características del sujeto y el entorno y los recursos a los cuales se puede acceder para potenciar el proceso formativo, en otros términos, más que un encuentro fortificante y dialógico de intercambio y aprendizaje cultural, se torna en un sistema de implantación del ser ajeno y de olvido del propio.

Consecuentemente, se reafirma el proceso hegemónico frente al desarrollo social vivido por el sujeto, el cual emerge a partir del poder ejercido por la sociedad sobre las masas que conlleva a una colonización del ser humano (**Deleuze, 1990; Baudrillard, 2009; Segato, 2011; Wade, 2011**). Es decir, el ciudadano se ve influenciado por variados procesos de control de la población frente al discurso de desenvolvimiento, crecimiento y avance en el contexto local, nacional e incluso internacional; en este caso, bajo el reconocimiento del inglés y las competencias relacionadas con este como uno de los dispositivos de comunicación mundial y una de las condiciones básicas para que el colombiano pueda avanzar en las esferas que conforman el ámbito social.

Subsecuentemente, se trae a colación el tema de la multiculturalidad de **Gogolin (2011)**, quien menciona la trascendencia del reconocimiento de la diversidad en los procesos educativos y el rescate de la cultura e identidad del sujeto. Lo anterior pese al reconocimiento que le dan **Otálvaro y Muñoz (2013)** al sistema educativo como medio para la institución de poder y control frente a las masas. En otros términos, se plantea la necesidad de que el proceso educativo colombiano reconozca y se adapte al estudiante y todo el entramado de elementos que lo conforman, con el fin de poder garantizar una educación de calidad y equidad, en especial si se tiene presente que se vive en una realidad donde el aula de clase no es homogénea, sino que trae consigo diversidad de estudiantes, cada uno con formas y medios para ver, concebir y actuar en el cosmos de manera diferente (**Plancarte, 2017**). Es decir, se requiere una nueva forma de ver el universo educativo y lo inmerso en este.

Lo previo sin olvidar que la educación tiene la función del fomento del crecimiento del ser humano, según los requerimientos y competencias que plantea el contexto, la sociedad, las personas y la época (Sandoval *et al.*, 2013; Olín, 2018; López y Novoa, 2021). Razón por la cual, Del Campo *et al.*, (2010) posicionan el acto pedagógico como imprescindible en temas de progreso humano y social. Dicho en palabras diferentes, es labor de la educación diseñar procesos formativos flexibles que se acoplen, tanto a las demandas particulares del sujeto como las generales de la comunidad y el entorno cercano y lejano donde toma lugar, para lo cual emergen los principios de calidad y equidad educativa.

Finalmente, es importante mencionar que al hablar de equidad se hace hincapié en permitir a los sujetos lograr alcanzar igualdad de oportunidades y desarrollo máximo de su ser, hacer y saber, siendo su meta última la imparcialidad en los procesos formativos, lo que la convierte en un gran desafío (Echeita y Ainscow, 2011; Formichella, 2011; Cante *et al.*, 2015; Cruz de la, 2017). Lo manifestado con antelación debido a las prácticas educativas que se han tornado en transgresión de la individualidad del estudiante por imposición frente a lo globalizado, como es la situación colombiana del inglés como lengua extranjera y su enseñanza desde una perspectiva educativa descontextualizada.

Asimismo, es necesario detallar que, cuando se menciona la calidad educativa, se hace referencia a un proceso continuo de mejora que impacta todas las realidades de la acción formativa (Vásquez, 2013; Aponte *et al.*, 2015), al igual que se refiere a un sistema educativo que logra llegar a todos y todas (López y Zawady, 2021). En palabras distintas, se plantea que la calidad educativa es un punto de partida para una acción formativa basada en la constante retroalimentación bajo la premisa de aquello que se puede lograr con respecto a esta. De manera más específica, se puede mencionar que la calidad educativa incluye desde la estructuración y funcionamiento pedagógico y administrativo del sistema educativo hasta las relaciones inter e intrapersonales e institucionales que se pueden establecer en pro de brindar un servicio educativo caracterizado por la innovación, la equidad y el cambio social. Perspectiva que desde el aula de clase de lenguas colombiana se podría lograr si se genera un movimiento en la didáctica tradicional que la ha configurado hasta el momento.

## La didáctica no parametral, la reflexión y el uso de estrategias didácticas como nuevas formas de concebir la enseñanza de las lenguas

Así las cosas, se reconoce que los fenómenos externos a la educación impactan su organización (Tobón, 2013; Herrera *et al.*, 2014). Por lo cual, tanto Grisales y Zuluaga (2018) como Pineda *et al.* (2020) reconocen que se deben revolucionar permanentemente las prácticas formativas y el sistema educativo. En resumidas cuentas, se afirma que la educación, como ente formador humano, se debe adaptar y garantizar que el estudiante esté en la capacidad de ejercer un rol dinámico en el espacio donde interactúa. No obstante, se rescata que dicho proceso formativo no debe alejarse de su territorialidad en pro de incluirse en una universalidad como tiende a ocurrir con el tema de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el espacio colombiano, sino por el contrario, debe buscar medios por los cuales haya una comunicación y retroalimentación entre estas dimensiones de la vida del ser humano.

Consecuentemente, se expone una posible visión de enseñanza del inglés como lengua extranjera que favorecería el rescate de la individualidad e identidad del sujeto; para lo cual se considera la didáctica no parametral; esta como una forma de salvaguardar la identidad del sujeto desde los procesos educativos (Quintar, 2008; Bastidas *et al.*, 2014). Así, según Del Campo (2012), dicho tipo de didáctica se constituye como un intento de romper cadenas de opresión en la educación. En otros términos, mediante la didáctica no parametral se podría luchar contra la opresión del ser del estudiante desde los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula colombiana, de forma que se brindan espacios en los cuales, a partir de los contenidos lingüísticos por enseñar, se potencia la diversidad cultural, se valora la historia y se fomenta el pensamiento crítico, reflexivo y analítico.

En consecuencia, se podría decir que la didáctica no parametral ayudaría a alcanzar los beneficios que acarrea el manejo de esta lengua a partir de un proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la libertad del colombiano y no desde un enfrascamiento de este en un sistema educativo repetitivo y rígido. Lo expresado previamente a partir de los mecanismos que dicha didáctica plantea, tales como la didactobiografía, la cual, en palabras de Ayala (2014) y Grisales y Zuluaga (2018), favorece el estudio, evaluación y conocimiento de la historia propia y los círculos de reflexión, estos conceptualizados como espacios constructivos de significación con el otro mediados por el diálogo entre pares (Quintar, 2008). En otras palabras, estos dispositivos promueven la autoevaluación crítica frente al tramo histórico y personal del sujeto como fomento de la comprensión del ser y su interacción con el entorno, basándose en la comunicación, lo cual ayuda a la transmisión, recepción, construcción e interiorización del saber lingüístico.

Paralelamente, en esta corriente de reconceptualizar el ámbito educativo (Maldonado y Russi, 2016) y de la enseñanza de las lenguas (Vanegas, 2015), se destaca la reflexión en el aula por parte del docente como medio para la mejora y cambio educativo (Jessup *et al.*, 2013). Esto debido a que se pretende plantear el acto reflexivo como medio para lograr una movilización de la acción educativa en el campo de la enseñanza del inglés a nivel de Colombia, en donde el docente de idiomas adquiere un papel activo en el proceso, más allá de enseñar o impartir clases.

A partir de lo anterior, se menciona que el educador tiene una responsabilidad con la construcción de conocimiento en su campo de acción formativo (D'Antoni, 2002). Del mismo modo, se reconoce al acto educativo como escenario por excelencia de crítica y elaboración de un saber didáctico que permita mejorar la práctica educativa (Palacios *et al.*, 2020). En especial, se identifica que el desarrollo procesos reflexivos puede favorecer la construcción del saber pedagógico contextualizado (Castro *et al.*, 2022a). En síntesis, se destaca la labor reflexiva del docente del área de inglés en Colombia como instrumento de acceso al conocimiento de su realidad educativa, al igual que como elemento que le permite el diseño e innovación constante de métodos y formas de enseñanza y aprendizaje acordes al entorno en el cual está inmerso. Además, se detalla que esta puede ser considerada como un dispositivo para conocer y responder a las necesidades de la comunidad educativa.

Para culminar, se destaca el rol del diseño y uso de las estrategias didácticas en los movimiento conceptuales y metodológicos planteados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en Colombia, en tanto que estas permiten dar respuesta a los requerimientos de los estudiantes (Cante *et al.*, 2015; Camelo, 2017), además de favorecer los actos pedagógicos y formativos (Flores *et al.*, 2017). Todo lo previo en pro de poder inferir que dichas estrategias cumplen un rol protagónico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la medida que condicionan la forma en la cual el contenido es abordado en el aula. Consiguientemente, su diseño es de gran importancia en el ámbito colombiano para lograr una alteración positiva en las corrientes de la didáctica de las lenguas, en especial al pensar que en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se deben diseñar y poner en práctica diversas acciones que permitan al estudiante lograr la meta de aprendizaje trazada (Puentes, 2020).

Es importante especificar que al hablar de estrategias didácticas se toma como referencia los conceptos de López y Zawady (2021) y de Navarro *et al.* (2021) con el fin de asumirla como el conjunto de acciones que dan dirección a la educación y potencian el proceso formativo. En otros términos, son el grupo de componentes que van desde procedimientos hasta acciones, los cuales tienen como objeto fomentar los actos de interiorización de saber y potenciar la enseñanza. Por último, vale la pena resaltar que una de las principales características de este tipo de estrategias es su posibilidad de adaptabilidad a la población a la cual va dirigida (Molina, 2018). En síntesis, se considera que las estrategias didácticas, lejos de ser elementos impuestos de manera externa, se constituyen como herramientas flexibles que varían según el espacio y el tiempo, además de las personas a las cuales van dirigidas.

En conclusión, a partir de lo expuesto hasta el momento, se podría afirmar que en conjunto, con la didáctica no parametral, las estrategias didácticas y la reflexión, se pueden convertir en dispositivos pedagógicos que permitirían edificar el aula de clase de inglés colombiana como un lugar de encuentro y retroalimentación entre el ser y el saber. Particularmente, se puede resaltar que estas favorecerían reconocer, valorar, nutrir y fomentar la diversidad cultural, además de dar solución a las exigencias externas al contexto del acto educativo. En resumen, se podría afirmar que la didáctica no parametral, las estrategias didácticas y la reflexión permiten luchar contra las asechanzas del poder social que imponen sistemas de conocimientos específicos opresores, dando paso a aprovechar el nuevo saber, no para sustituir el tramo histórico cultural del colombiano, sino para enriquecerlo y fortificarlo.

## Conclusiones

Frente a los diversos requerimientos e imposiciones que establece el mundo globalizado y fenómenos relacionados, tales como la innovación tecnológica y científica, los medios de comunicación masiva, el internet y el mercado, entre otros, el Estado se ha visto en la necesidad de identificar formas y medios que le permitan desenvolverse activamente. En consecuencia, surge la necesidad y posibilidad de comunicarse efectivamente en inglés. Lo previo debido al reconocimiento internacional de dicha lengua, la gran cantidad de personas que la utilizan, su identificación como uno de los dispositivos de competencia y la posibilidad que brinda de entablar procesos de intercambio más allá de los límites fronterizos de un país. Por tanto, emergen gran cantidad de leyes, normatividades y mecanismos que fomentan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el ámbito escolar a lo largo y ancho del mundo, que para el caso colombiano serían: *Serie Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros (MEN, 1998)*, *Serie Guías 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006)*, y *Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés (MEN, 2016)*.

A lo anterior se suma el hecho de que se considera que existe gran cantidad de beneficios que se dan al poder manejar el inglés en diversos procesos comunicativos, tales como mayor acceso al área laboral y académica, la posibilidad de entendimiento de una gama de información más amplia, el fomento de la competitividad del sujeto y el intercambio cultural. Consecuentemente, no se puede negar la influencia que posee la adquisición de esta lengua en la vida del ciudadano, ya que se ha tornado en uno de los requisitos primordiales en muchos de los ámbitos de acción en los que interactúa. No obstante, surge una dificultad frente a esta realidad: la forma en la cual el inglés es impuesto en el aula de clase colombiana.

Lo mencionado con antelación al considerar que constantemente se ha establecido el inglés y su enseñanza por encima de la cultura de la localidad y el sujeto, lo cual ha generado que estos sean vistos como instrumentos de homogenización y control estatal sustentados por discursos de mercado y competencia, además de la premura de estar inmersos en los procesos globales de información, política y economía. Por consiguiente, surge un estado de desdibuje de lo propio para incorporar lo externo, en el cual aquel que no logre entrar en el ciclo de reproducción estatal de conocimiento tendrá menos posibilidades de desempeñarse activamente en su contexto. Así, emerge la necesidad de prácticas educativas, a nivel colombiano, que logren rescatar la identidad del sujeto y se encarguen, en vez de ocultar y destruir, de vigorizar el ser y el estar del ciudadano.

Por lo tanto, se proponen la didáctica no parametral, al igual que el diseño de estrategias didácticas y la reflexión, como mecanismos de resistencia y batalla social colombiana; ello al pensar que, mediante estos elementos, desde la escuela, se pueden generar espacios en los cuales, por un lado, se logre dar respuesta a los requerimientos de la época y el contexto en el cual se está inmerso, y, por el otro, se den procesos formativos en los cuales la historia, la cultura, la diferencia y la diversidad sean la base de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se logren fortalecer y potenciar. Particularmente, se podría afirmar que mediante el uso de estos

instrumentos el docente colombiano del área de inglés como lengua extranjera lograría convertir su aula de clase en un espacio de encuentro con el otro y consigo mismo, en donde, mediante la lengua extranjera por enseñar, se potencien procesos de aprendizaje significativo que permitan el desempeño en el mundo globalizado y a su vez valoren y alimenten la historia, la cultura y el ser propio.

## Referencias

- Acosta, E. (2019). *Influencia de un programa didáctico, basado en la metacognición, en la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/14060>
- Ahumada, E. (2018). *Unidad didáctica para la comprensión lectora de normas mercantiles en contaduría pública* [tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Libre de Colombia. <https://hdl.handle.net/10901/15984>
- Aldana, P. (2021). Estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en una segunda lengua (inglés) en estudiantes de bachillerato. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (53), 143-151. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53143-151-Padilla.pdf>
- Aponte, L., Beleño de Castro, N., Molina, G. y Tafur, J. (2015). *Calidad educativa y gestión escolar*. Corporación Universitaria Latinoamericana.
- Ardila, D., Arias, S. y Hernández, A. (2021). *Desarrollo de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés, como segunda lengua, a través de la herramienta educativa digital British Council Learn English Teens, en los estudiantes de grado 701 de la I. E. D. R. San Gabriel de Cajicá, en la modalidad de educación remota* [tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional de la Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14554>
- Ayala, S. (2014). *El Lenguaje una práctica que libera*. Inmersa Editores.
- Bastidas, D., Cabrera, J., Dominguez, L. y Pantoja, M. (2014). *Didáctica no parametral mediada por la minga de saberes y las TIC en el aprendizaje de la educación ambiental, para el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Cunchila* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Ridiwim. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1572?show=full>
- Baudrillard, J. (1970/2009). *La sociedad del consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Bedoya, O. (2016). *Desarrollo de las habilidades y estrategias de comprensión lectora en inglés a partir del uso de los organizadores gráficos* [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de la Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13354>
- Bolarín, M., Porto, M. y Lova, M. (2019). Implementation of bilingual programs in primary education: teaching and evaluation strategies. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (monogr. 1), 207-234. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2019.i1.09>
- Bonilla, Y. y Bustamante, K. (2021). *Peer deck como estrategia gamificada para el fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés del grado 3.º* [tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio institucional de la Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6403>
- Cabaleiro, M. (2017). *El enfoque sociocultural en el aprendizaje de inglés en el ámbito de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia: análisis de una intervención colaborativa con apoyo tecnológico* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Mbcabaleiro>
- Camelo, J. (2017). *Learning english with a didactic strategy in elementary school at Gimnasio Nuevos Andes School In Bogota, Colombia* [Tesis the Bachelor in English as a Foreign Language, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional de Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13930>
- Campo del, M. (2012). La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. *Porta Linguarum*, (18), 133-148. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14575>
- Campo del, M., Bonilla, M. y Ahumada, L. (2010). An Approach from Formative to Constructive Evaluation through an Autonomous Learning Process. *HOW*, 17(1), 145-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450716009>
- Cante, S., Conejo, M., Quevedo, E., Ramírez, H. y Rodríguez, E. (2015). *¿Inclusión o educación inclusiva? estrategias didácticas en la educación para todos* [tesis de maestría, Universidad San Buenaventura]. Repositorio institucional de Universidad San Buenaventura. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137831.pdf>
- Casart, Y. (2020). *Procedimiento computarizado de evaluación dinámica en el uso de pruebas estandarizadas de comprensión lectora en inglés como LE: un estudio de caso* [tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra]. Tesis Doctorales en Xarxa (TDX). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/670906>

- Castro, E., Guateque, J. y Londoño, P. (2022a). Importancia del docente y su formación en las reformas educativas en Latinoamérica. *Pedagogía y Sociedad*, 25(63), 18-42. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1407>
- Castro, E., Guateque, J. y Londoño, P. (2022b). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 262-280. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061118>
- Castro, E. y Jessup, M. (2022). Educación y evaluación, más allá de la imposición del poder desde el área de inglés. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 9(1), 55-67. <http://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v09i01/55-67>
- Clavijo, A. (2016). English teaching in the elementary school: Some critical issues. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 7-10. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.aa00>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya e Instituto Cervantes.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art 44. 45 de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz de la, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 25(51), 159-178. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- D'Antoni, M. (2002). Constructivismo y aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1, 107-118. <https://doi.org/10.15359/rep.1-1.9>
- Deleuze, G. (1990). *Post-escriptum sobre las sociedades de control*. Pretextos.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34(156), 192-207. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Education First. (2021). *Índice del dominio del inglés de EF*. EF Education S. A. <https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBlwq6RdjvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish.pdf>
- Espinoza, E. y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-86442019000200250](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442019000200250)
- Fayad, G. (2015). *Estrategia para la comprensión lectora a partir del uso de TIC en la asignatura de inglés para estudiantes del grado octavo de la I. E. Bicentenario de la Independencia de la República de Colombia* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7216>
- Fernández, P. (2006). Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. Las estrategias textual y discursiva. *Porta Linguarum*, (6), 7-22. [10.30827/Digibug.30656](https://doi.org/10.30827/Digibug.30656)
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F. y Acosta, R., Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44018789001.pdf>
- Giddens, A. (1999). *Las consecuencias de la modernidad*. Editorial Alianza.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología* 66(núm. esp.), 77-99. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/58046>
- Gogolin, I. (2011). Niveles de capacidades en educación intercultural. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12. <https://www.uv.mx/cpue/num12/practica/Gogolin-capacidades-intercultural.html>
- Grisales, L. y Zuluaga, D. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2973.2018>
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311>
- Jessup, M., Pulido, R. y Fernández, M. (2013). Formación docente y educación para el desarrollo humano integral. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, (65). <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-65-formacion-docente>
- Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 11(11), 25-34. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1729-48272005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272005000100004)
- Lascialfare, L. (2015). *Influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos en lengua italiana desde una perspectiva constructivista* [tesis doctoral, Universidad Virtual Hispánica de México]. Biblioteca virtual de la Universidad Virtual

- Hispanica de México. <https://bdigital.uvhm.edu.mx/review/influencia-de-las-estrategias-de-prelectura-en-el-mejoramiento-de-la-comprension-lectora-de-textos-en-lengua-italiana-desde-una-perspectiva-constructivista/>
- Loaiza, F. (2009). *Didáctica no parametral. Diálogos para repensar la educación ambiental* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Ridiwim. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1201>
- López, A. y Zawady, Y. (2021). *Estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio institucional de la Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/Ofe0550b-c38b-41f0-86f3-3d63cf9d591e>
- López, M. y Novoa, A. (2021). *Influencia de la herramienta ExeLearning en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen* [tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional de la Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/13564>
- Maldonado, Y. y Russi, E. (2016). *The Effect of the Self-assessment Cycle in the Literal Reading Comprehension of A1 High School Students* [tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio institucional de la Universidad de la Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28238?show=full>
- Martínez, J. (2007). Escuela poder y subjetivación La piqueta, Madrid, 1995. *Tabula Rasa*, (6), 395-406. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892007000100020&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892007000100020&lng=en&tlng=es)
- Matijara, L. (2018). *Enseñanza del inglés lengua extranjera desde el Constructivismo Social de Vygotsky Pilotaje de una secuencia didáctica con énfasis en la interacción y la Zona de Desarrollo Próximo en el grado tercero de la Institución Educativa Departamental Instituto Parcelas Sede EL Abra* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45285>
- Matos, J. (2017). *Lectura de textos literarios en inglés y comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad lengua-inglés de la promoción 2012 de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [tesis para optar al grado de maestro, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1424>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Serie Guías 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés*. Ministerio de Educación.
- Molina, L. (2018). *The Impact of Strategy-Based Workshops on Tenth Graders Reading Comprehension* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1300>
- Montero, R. (2016). *Actividades extracurriculares y su influencia en la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Marcos Duran Martel-Huánuco 2013* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. La Referencia. [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE\\_3dae0c500b4f885970659dc3c3a71641](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_3dae0c500b4f885970659dc3c3a71641)
- Moreno, A. y Peña, F. (2011). Piaget y Bourdieu: elementos teóricos para una pedagogía ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (60). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a10.pdf>
- Navarro, B., Álvarez, N., Beltrán, J., Peña, S. y Guzmán, A. (2021). Estrategias didácticas y sus dinámicas en el tratamiento de los trastornos específicos del lenguaje en el estudiantado chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 23-38. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.002>
- Olín, I. (2018). *La comprensión lectora en el idioma inglés y su influencia en el aprendizaje significativo, en los estudiantes del tercer semestre en la especialidad de educación inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa, Cayma* [tesis para optar al grado de maestro en Educación, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8367>
- Olivares, P. (2021). *Estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020* [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56440>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)
- Otálvaro, D. y Muñoz, D. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Itinerario Educativo*, 27(62), 43-58. <https://doi.org/10.21500/01212753.1491>
- Palacios, J., Cadenillas, V., Chávez, P., Flores, R. y Abad, K. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51-70. [10.17151/eleu.2020.22.2.4](https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4)

- Patiño, M. (2018). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. RI-UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2311>
- Pineda, W., Hernández, C. y Avendaño, W. (2020). Propuesta didáctica para el aprendizaje de la derivada con Derive. *Praxis & Saber*, 11(26), e9845. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9845>
- Pinilla, C., Arengas, D., Hidalgo, J. y Cruz, K. (2021). *Let's Read Together: aula virtual interactiva para fortalecer la comprensión lectora literal en inglés de grado tercero* [tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional de la Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14829?locale-attribute=es>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Puentes, J. (2020). *Fortalecimiento de la competencia comunicativa de inglés, en los estudiantes de sexto grado del Instituto Caldas, a través de una estrategia didáctica mediada por las TIC* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Bucaramanga. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12482/2020\\_Tesis\\_Johanna\\_Marcela\\_Puentes\\_Celis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12482/2020_Tesis_Johanna_Marcela_Puentes_Celis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C.
- Ramírez, J. (2017). *Fortalecimiento del nivel literal, de la comprensión lectora en inglés, mediante la lectura bilingüe de comedias cortas de Shakespeare, con los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa, Nuestra Señora de Fátima Ciudadela La María* [tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Unicauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/264/FORTALECIMIENTO%20DEL%20NIVEL%20LITERAL%2C%20DE%20LA%20COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20EN%20INGLES%2C%20MEDIANTE%20LA%20LECTURA%20BILING%C3%9CE%20DE%20COMEDIAS%20CORTAS%20DE%20SHAKESPEARE%2C%20CON%20LOS%20ESTUDIANTES%20DEL%20GRADO%20NOVENO%20DE%20LA%20INSTITUCI%C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, J. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3020/1/T22406.pdf>
- Sandoval, A., Acosta, J. y Gutiérrez, M. (2013, enero). *Administración y gestión escolar con liderazgo para el cambio y mejora* [ponencia]. XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas. <http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/274.pdf>
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca (coord.), *Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 11-60). Godot. [https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_en\\_busca\\_de\\_claves\\_de\\_lectura\\_y\\_de\\_un\\_vocabulario\\_estrategico\\_descolonial\\_\\_ritasegato.pdf](https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf)
- Teitel, R. (2003). Genealogía de la Justicia Transicional. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69-94. (Trad.) Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.
- Teoh Ci Xin, Melor Md. Yunus (2020). Improving Oral Reading Fluency of Struggling ESL Readers with Assisted Repeated Reading Using Graded Readers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4201-4212. 10.13189/ujer.2020.080947
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE.
- Touriz, P. (2020). *Reading Comprehension Using Skimming and Scanning Strategies through Collaboration Facilitated by WhatsApp* [tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio institucional Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/2254>
- Vanegas, N. (2015). *(Bi)literacidad en la red y educación 2.0: análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/94>
- Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/8206/7157/>
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021311002.pdf>
- Wang, X., Jiang, L., Fang, F. y Elyas, T. (2021). Toward Critical Intercultural Literacy Enhancement of University Students in China from the Perspective of English as a Lingua Franca. *SAGE Open*, 11, 1-12. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211027544>
- Yugcha, M. (2017). *Actividades interactivas basadas en cuentos tradicionales ecuatorianos como apoyo a la comprensión lectora del idioma inglés* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Puceca. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/b5026543-cff0-46c4-9190-47a92928c0c8>

# Designing an Assessment Course for In-Service English Language Teachers in Colombia

Frank Giraldo<sup>1</sup>  

## Abstract

Research on language assessment literacy (LAL) has focused on describing this construct for different stakeholders involved in language assessment, while paying secondary attention to pedagogical initiatives aimed at fostering LAL among teachers. This research article reports on a diagnostic study which sought to describe the LAL of forty Colombian English language teachers; the purpose of this diagnostic was to use the teachers' feedback to design an online language assessment course. Through a mixed-methods research design, a questionnaire and a content analysis scheme were used for data collection and analysis. The convergent findings indicated issues in the design of assessment instruments and a related need to develop the teachers' design dimension of their LAL. Implications for the design of the course are presented, based on the data generated in the study.

**Keywords:** language assessment; language assessment literacy; language testing; teacher professional development; validity in language assessment

## Desenvolvimento de um curso de avaliação para professores de inglês em serviço na Colômbia

### Resumo

As pesquisas sobre avaliação em contexto de línguas (ACL) têm se concentrado em descrever esse constructo para diferentes atores envolvidos na avaliação de línguas, enquanto têm dado atenção secundária às iniciativas pedagógicas voltadas para o fortalecimento do ACL entre os professores. Este artigo de pesquisa relata um estudo diagnóstico que buscou descrever o ACL de quarenta professores colombianos de inglês; o objetivo do diagnóstico foi utilizar o feedback dos professores para projetar um curso online de avaliação linguística. Por meio de um desenho de pesquisa de métodos mistos, foram utilizados um questionário e um esquema de análise de conteúdo para a coleta e análise dos dados. Os achados convergentes indicaram problemas no desenho de instrumentos de avaliação e uma necessidade relacionada de desenvolver a dimensão de design do ACL dos professores. As implicações para o desenho do curso são apresentadas com base nos dados gerados no estudo.

**Palavras-chave:** avaliação de línguas; avaliação em contexto de línguas; testes de língua; desenvolvimento profissional docente; validade na avaliação de línguas

1 M. A. in Teaching English as a Second Language. Departamento de Lenguas Extranjeras – Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. frank.giraldo@ucaldas.edu.co



## Artículo de investigación

### Para citar este artículo

Giraldo, F. (2025). Designing an Assessment Course for In-Service English Language Teachers in Colombia, *Folios*, (62), 33-49. <https://doi.org/10.17227/folios.62-20705>

Artículo recibido

24·01·2024

Artículo aprobado

28·01·2025

Artículo publicado

01·07·2025



## Diseño de un curso de evaluación para docentes de inglés en servicio en Colombia

### Resumen

La investigación sobre la Literacidad en Evaluación de Lenguas (LEL) se ha centrado en describir este constructo para diferentes actores involucrados en la evaluación lingüística, prestando una atención secundaria a las iniciativas pedagógicas destinadas a fomentar la LEL entre los docentes. Este artículo de investigación presenta un estudio diagnóstico que buscó describir la LEL de cuarenta docentes colombianos de inglés; el propósito de este diagnóstico fue utilizar la retroalimentación de los docentes para diseñar un curso en línea sobre evaluación de lenguas. A través de un diseño de investigación de métodos mixtos, se emplearon un cuestionario y un esquema de análisis de contenido para la recolección y el análisis de datos. Los hallazgos convergentes indicaron problemas en el diseño de instrumentos de evaluación y una necesidad relacionada de fortalecer la dimensión de diseño en la LEL de los docentes. Se presentan las implicaciones para el diseño del curso, basadas en los datos generados en el estudio.

**Palabras clave:** evaluación de lenguas; literacidad en evaluación de lenguas; pruebas de lengua; desarrollo profesional docente; validez en la evaluación de lenguas

### Introduction

Language assessment literacy (henceforth LAL) refers to the knowledge, skills, and principles that various stakeholders (e.g., language testers, applied linguists, language teachers, etc.) need to participate in assessment-related tasks, namely the design and evaluation of language tests (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Kremmel & Harding, 2020). Existing research on LAL has thoroughly described what this construct entails, even though it differs across stakeholder groups (Kremmel & Harding, 2020; Pill & Harding, 2013; Taylor, 2013). Regarding language teachers, scholars (Giraldo, 2022; Inbar-Lourie, 2013, November; Scarino, 2013; Stabler-Havener, 2018; Taylor, 2013) have suggested that teachers' LAL comprises, among other elements, the following:

- *Theoretical knowledge:* models and frameworks of language ability; language pedagogy; concepts in language testing.
- *Contextual knowledge:* personal beliefs, experiences, and needs; local assessment guidelines and practices.
- *Practical skills:* designing assessment instruments for all language skills; analyzing assessment data; evaluating language performance reliably and validly; connecting assessment to teaching and learning.
- *Principles:* ethics, fairness, democracy, and transparency.

Research on teachers' LAL has also focused on the skills and needs these stakeholders have (Fulcher, 2012; Sultana, 2019; Tsagari & Vogt, 2017; Vogt & Tsagari, 2014). Findings in this area have shown that, in general, teachers do not feel sufficiently prepared for assessment. As authors have suggested, this may be a result of inappropriate or non-existent training in language assessment at the pre-service level (Lam, 2015; Vogt & Tsagari, 2014). Thus, a research avenue that has been solidifying in later years is the development and implementation of LAL training for teachers.

Overall, as it may be expected, LAL training has had an overwhelmingly positive impact on teachers. Specifically, they develop an awareness of concepts related to language testing (Baker & Riches, 2018; Boyd & Donnarumma, 2018; Kremmel *et al.*, 2018); learn how to design professional assessment instruments (Koh *et al.*, 2018; Montee *et al.*, 2013; Restrepo, 2021); and analyze how assessment can positively impact teaching and learning (Arias *et al.*, 2012; Baker & Riches, 2018).

Although research has clearly shown the impact of LAL training on teachers, a current gap exists in research on how such LAL training initiatives—whether in the form of workshops or courses—have been designed. Montee *et al.* (2013), for example, mentioned that they used a questionnaire and the analysis of assessment instruments

to create an assessment course for teachers of less-commonly taught languages. Similarly, **Arias & Maturana (2005)** conducted a diagnostic study on language teachers' assessment practices and found problems regarding teachers' theoretical and practical knowledge for language assessment. The findings in this study led to a language assessment training initiative, reported in **Arias et al. (2012)**; however, **Arias et al.** did not discuss how such LAL training was designed.

Perhaps more importantly, research on the design of LAL courses could provide valuable feedback to advance LAL pedagogies—a current call in LAL research (**Fulcher, 2020; Giraldo, 2022**). Thus, the purpose of this article is to report on the design of an online language assessment course for in-service English language teachers in Colombia. Two related research questions guided the design of the course:

1. What are the language assessment literacy needs of a group of English teachers in Colombia?
2. How can these needs inform the design of an assessment course for these teachers?

This article begins with a literature review focusing on pedagogical approaches to fostering teachers' LAL. It then presents the research context and methodology, followed by findings and related discussions. The article concludes with final reflections and, most importantly, implications for the design of the online assessment course for the teachers in this study.

## Literature Review

### LAL Training for Teachers

**Davies (2008)** and **Malone (2017)** explain that a major source of LAL is language testing textbooks. As these authors suggest, the field has shown increasing concern with providing LAL for classroom teachers, which is evident in textbooks that directly target these stakeholders. Additionally, they explain that while there remains an emphasis on theoretical and technical aspects of testing, there is also growing attention to the critical and social dimensions of assessment—i.e., the principles side of LAL (e.g., ethics and fairness).

Language testing courses in undergraduate and graduate programs are another source of LAL reported in the literature. Findings in this aspect show that these courses, like textbooks, tend to focus on theoretical and practical aspects of assessment, while not placing sufficient emphasis on principles (**Brown & Bailey, 2008; Fulcher, 2012; Lam, 2015; O'Loughlin, 2006**).

### The Nature of Assessment Courses for Language Teachers

A review of assessment courses for language teachers (for in-depth reviews, see **Giraldo, 2021; Gan & Lam, 2022**) suggests three trends in the literature. First, courses for teachers traditionally focus on assessment qualities such as *reliability* and *validity*, as well as the purposes that assessment serves (**Arias et al., 2012; Delgado & Rodriguez, 2022; Kleinsasser, 2005; Montee et al., 2013; Nier et al., 2009; O'Loughlin, 2006**). Second, most courses have a strong emphasis on analyzing assessment instruments to promote LAL, followed by the design of contextualized assessments (**Baker & Riches, 2018; Kleinsasser, 2005; Giraldo et al., 2023; Koh et al., 2018; Kremmel et al., 2018; Levi & Inbar-Lourie, 2020; Montee et al., 2013; Restrepo, 2021**). Finally, in conjunction with the practical aspect of these courses, teachers LAL is evaluated through the analysis of the test tasks and instruments they create (**Baker & Riches, 2018; Levi & Inbar-Lourie, 2020**).

As explained earlier, there are few studies reporting—in a detailed manner—on the actual design of assessment courses for language teachers. Thus, in the following sections, this article describes how an online language assessment course for in-service English teachers in Colombia was developed.

## Methodology

A convergent mixed-methods approach was employed, whereby quantitative and qualitative data were collected to strengthen the findings and support informed decisions for course design. Mixed-methods approaches allow for thorough descriptions of phenomena, as data from various angles support broader and more nuanced interpretations (Edmonds & Kennedy, 2017; Ivankova & Greer, 2015). In the present study, qualitative data came from the analysis of assessment instruments that teachers shared, while the quantitative data were gathered through a questionnaire completed by the teachers. The research approach and findings from this study may provide useful insights for a larger audience: Other researchers interested in designing online assessment courses for language teachers may draw on these findings to inform their own LAL contexts.

## Context of the Study

Various scholars in Colombia have called for the professional development of language teachers in LAL, at both the pre- and in-service levels (Giraldo & Murcia, 2019; Hernández-Ocampo, 2022; Herrera & Macías, 2015; López & Bernal, 2009). However, few studies report on LAL training specifically for in-service language teachers in this country. In fact, most existing research has focused on LAL courses for pre-service teachers (Giraldo & Murcia, 2019; Jaramillo-Delgado & Gil-Bedoya, 2019; Restrepo, 2020), although a growing body of research on LAL is emerging on in-service teacher training (Giraldo, 2024; Restrepo, 2021).

In response to the need to foster in-service teachers' LAL in Colombia, a project was proposed.<sup>2</sup> The project was divided into two major stages: 1) A diagnostic stage to collect data and design the LAL course and 2) an implementation stage to deliver it. The findings presented in this article are based on the diagnostic stage, which served as feedback for the design of the Online Language Assessment Course (henceforth OLAC).

To gather participants for the OLAC, information about it was emailed to all *Secretarías de Educación* (Offices of Education) in all 32 departments of Colombia. Additionally, the information was shared via academic contacts (professors and academics) and through personal social media (Facebook and WhatsApp). Any English language teacher in Colombia was eligible to participate, as OLAC was initially envisioned as a MOOC (Massive Open Online Courses).

A comprehensive, informative consent letter—available in both English and Spanish—was included in the call for participants to ensure that teachers were fully aware of the project's scope and the implications of their participation in the OLAC. Data collection took place in March 2023, and data analysis—used to inform the OLAC design—took place between May and July 2023.

## Participants

Forty English language teachers from various regions of Colombia participated in the diagnostic stage of the aforementioned project. They were English language teachers in various educational contexts, ranging from elementary schools to universities. Figures 1 to 3 present information about participants' locations (by department), their years of experience teaching English, and the kinds of learners they taught at the time. Figure 4 provides information regarding teachers' prior training in language assessment.

2 The present article comes from a research study called *El Diseño y la Implementación de un Curso Online Masivo y Abierto (mooc) en Evaluación de Lenguas Extranjeras* (Designing and Implementing a Massive Open Online Course –mooc– on Language Assessment). The study was sponsored by the Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados of Universidad de Caldas in Manizales, Colombia. Code: 0727622.

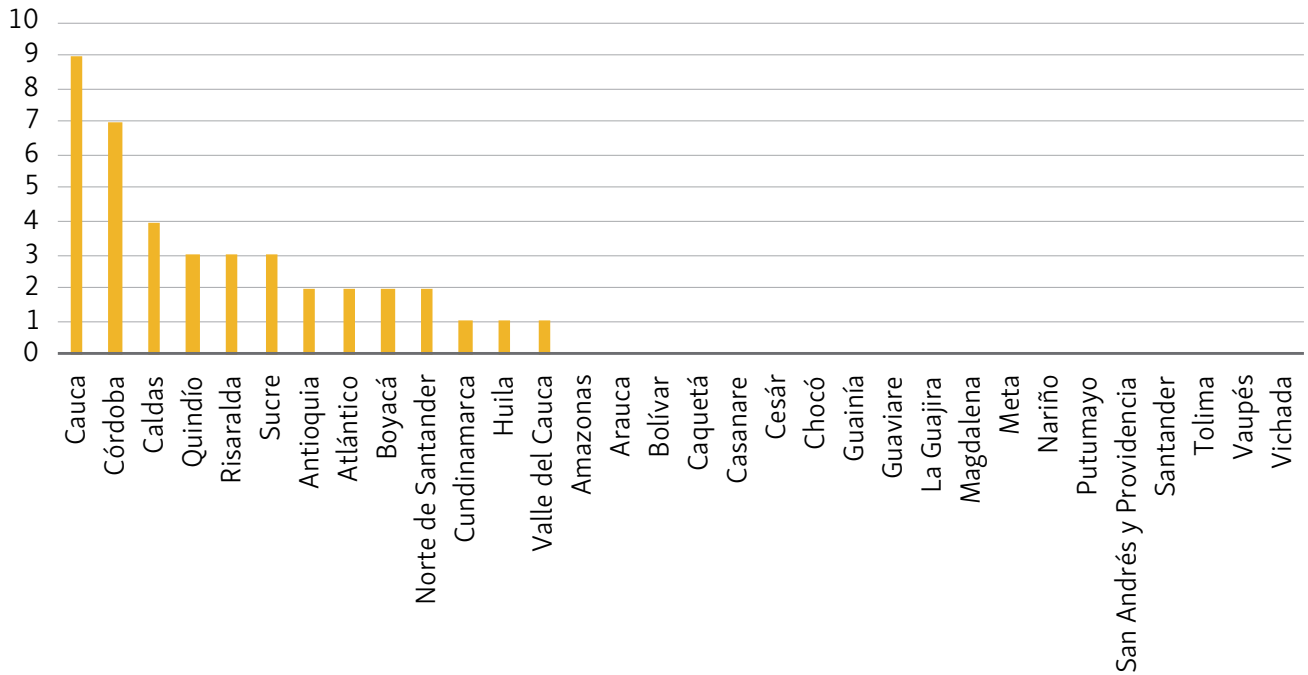


Figure 1. Number of Teachers Participating in Diagnostic Stage (per State)

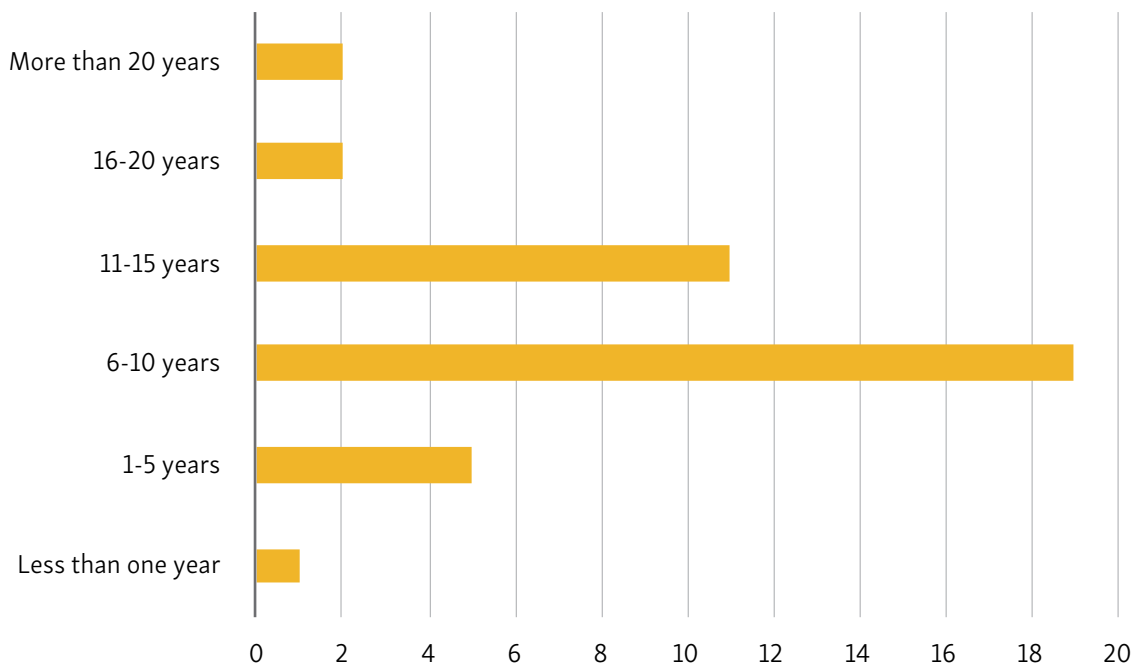


Figure 2. Experience Teaching English

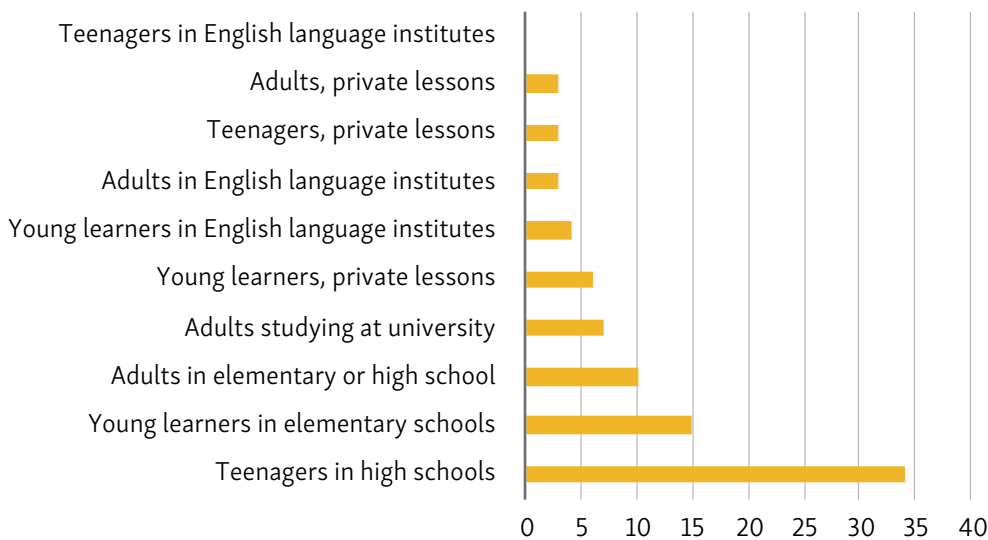


Figure 3. Types of Learners the Participants Teach (ranked)

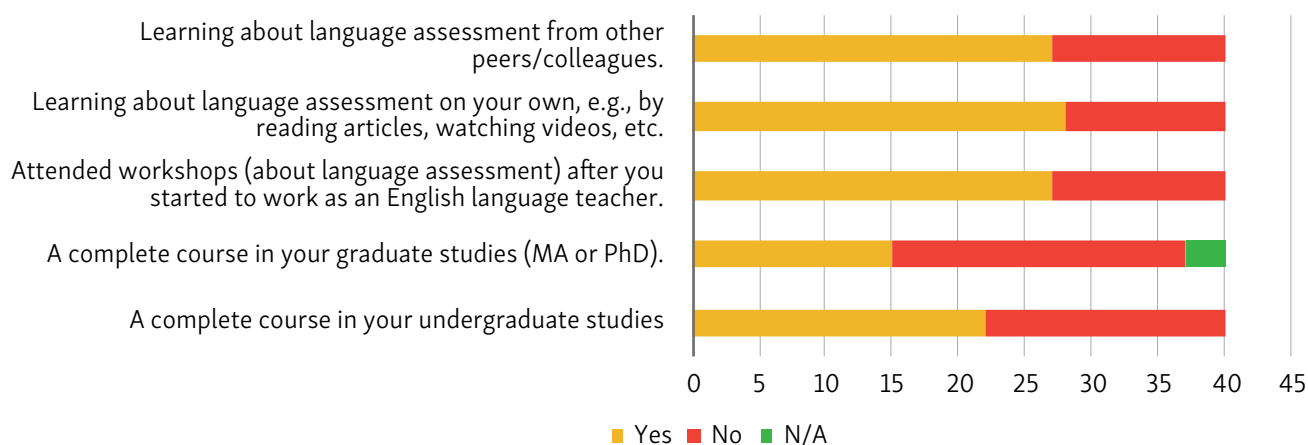


Figure 4. Prior Training in Language Assessment

Note: N/A means not applicable.

## Corpus

To participate in the OLAC, the teachers were asked to share two assessment instruments: one for receptive skills (listening or reading) and one for productive skills (speaking or writing). In total, the teachers shared 80 documents, of which 40 were used in the final analysis.

## Instrument and Procedures

**Questionnaire.** All participants completed an online questionnaire (designed using Google Forms), which was divided into five sections:

- Section 1 (9 items) gathered background information (e.g., name, email, place of work).
- Section 2 (8 items) focused on prior training in language assessment.

- Section 3 (9 items) asked teachers about the types of assessment activities in which they had been involved.
- Section 4 (3 open-ended items) explored teachers' learning goals, challenges in assessment, and expectations for the course.
- Section 5 (32 items) presented a list of suggested course topics—31 closed-ended and one open-ended item. The response scale ranged from 1 = Not important at all to 5 = Extremely important.

Appendix A includes the descriptive statistics for all the 31 closed-ended items in Section 5.

The questionnaire used in this study was based on [Giraldo & Yan \(2023\)](#) and piloted with 19 teachers. During the pilot, Cronbach's alpha was calculated at 0.92, which suggests a satisfactory level of internal consistency ([Dörnyei & Taguchi, 2010](#)). The teachers in the pilot exercise also provided comments on the usefulness of the questionnaire to design the OLAC. They agreed that the instrument was fit for purpose and that it included topics they found relevant for their assessment practice. One minor change was made to the questionnaire, based on the teachers' feedback: include an age-range that was missing in Section 1. In the final administration of this questionnaire with the 40 teachers, Cronbach's alpha was 0.90, which reiterated the satisfactory internal consistency of this instrument.

*Analysis grid for the assessment instruments.* A simple table was used to evaluate the strengths and areas for improvement in the assessment documents the teachers shared. This table included three columns: A code for each assessment instrument (e.g., Teacher1L), a section to record strengths, and a section to record aspects to improve. Analyzing language assessments at face value is not an easy task. To approach it objectively, a set of design guidelines was used, the most important of which are summarized below ([based on Alderson et al., 1995; Brown, 2011; Carr, 2011; Fulcher, 2010, among others](#)):

For receptive skills:

All the items in the reading/listening test

- have the potential to collect information about these skills and not others;
- do not overlap, i.e. one item does not give the answer to the other;
- are unambiguous and written in clear and correct language;
- do not have more than one answer in the multiple choice or true false formats, except where expressed otherwise in the instrument.

For productive skills:

The assessments for speaking/ writing

- include language-based criteria;
- do not have overlapping criteria;
- are based on a realistic or performance-based task;
- avoid the assessment of construct-irrelevant aspects;
- include clear scoring, where applicable.

Of the 80 documents shared, 40 instruments were appropriate for content analysis—that is, they were skills-based language assessments. [Table 1](#) shows how the 80 documents were categorized.

**Table 1.** Categorization of Assessment Documents

Documents Shared by Teachers Claiming to Test Receptive Skills (n = 40)	
Number of Documents	What the Tests Aimed to Assess
16	Listening
18	Reading
4	Grammar
1	Pronunciation (IPA transcription)
1	This was a lesson plan
Documents Shared by Teachers Claiming to Test Productive Skills (n = 40)	
Number of Documents	What the Tests Aimed to Assess
4	Speaking
2	Writing
9	Vocabulary
7	Grammar
3	Translation
2	These were lesson plans
9	Only task and no criteria
4	No document shared.

### Data Analysis

The qualitative data in this study came from the content in the corpus of language assessments and the open-ended items in the questionnaire. To analyze these data, qualitative content analysis (QCA) was used. According to Schreier (2012), in QCA, a coding frame can be used, which is composed of main categories (or dimensions), subcategories, and units of coding. The frame can be arrived at through data-driven and concept-driven (theoretical) analysis. Table 2 is an example of how QCA was used for the data in the present research report.

**Table 2.** Approach for Qualitative Content Analysis

Main Category	Sub-Categories	Units of Coding
1. Design of language assessment instruments	1.1 Strengths in design	1.1.1 (from analysis of corpus) The test mixes methods, namely MCQs, T-F, and gap-filling.
	1.2 Aspects to improve in design.	1.1.2 (from analysis of corpus) The rubric includes clear descriptors.
		1.2.1 (from analysis of corpus) 4 out of 5 items can be answered without reading.
		1.2.2 (from questionnaire): What expectations do you have about this course? “Learn all the knowledge how to design good assessments”.

The quantitative data were analyzed using descriptive statistics, including mean, median, range, and ranks. These calculations were done for Section 5 of the questionnaire, which asked teachers to rate the importance of various topics to be included in the OLAC. In line with the mixed-methods approach for this case study, data from the questionnaire and the QCA were grouped to account for the major findings, which are presented and discussed in the next section.



## Findings and Discussion

This section presents and discusses the findings emerging from qualitative and quantitative data on Colombian English teachers' feedback used to design an online language assessment course. To structure the report, results from the qualitative content analysis were presented first, followed by quantitative data from the questionnaire. Each finding will be followed by a discussion against relevant existing literature.

### Issues with the Design of Receptive Skills Assessments

The analysis of the 34 assessment instruments for receptive skills led to the identification of design issues that could make the use of these instruments problematic for professional language assessment. Construct-irrelevance was a common design issue among the instruments, in various test methods. Various items and/or tasks for reading/listening seemed to be designed to assess other constructs unrelated to receptive or productive skills. For example, in Sample 1 below, the instrument is designed to assess how to use the words *more* and *than* in comparative sentences. Sample 2, on the other hand, was meant to assess listening comprehension; however, the item can be answered without listening as it assesses the ability to identify a synonym for a word in isolation.

Sample 1, from Teacher8R (gap filling):

Complete with *more* or *than*.

Stella thinks Simon's homework was \_\_\_\_\_ interesting \_\_\_\_\_ hers.

Sample 2, from Teacher20L (multiple choice):

A synonym for "Snooze" is

- a. Take a nap
- b. Scamper
- c. Sunny Back Porch

Another issue that was common in the instruments, particularly in multiple-choice and true-false items, was the fact that items did not have one unambiguously right answer, which they should. For example, in Sample 3, the teacher includes options that overlap.

Sample 3, from Teacher9L (multiple choice):

The 5 newly industrialised countries mentioned are:

- a. Brazil, China, Taiwan, South Korea and India
- b. India, China, Brazil, South Korea and Japan
- c. China, South Korea, Taiwan, Brazil and Vietnam
- d. India, China, Thailand, Brazil and South Korea

Let us suppose that the right answer is *d.* However, the countries mentioned in *d.* are also mentioned in *a.*, *b.*, and *c.* That means these other options are partially correct. Similarly, in Sample 4 below, the right answer is not clear as there is none. The item is asking for information that is not stated in the text students were supposed to read, so the item cannot be true nor false.

Sample 4, from Teacher11R (True-False)

Text to be read (only segment that mentions information about Gustavo):

My dad Gustavo isn't a doctor, he's a teacher. My mother is very good treating patients and my father is the best teaching English, Spanish and French.

Item:

Gustavo speaks German, Italian and Latin. True or False

According to the information in the text, and the item, one cannot state whether it is true or false that Gustavo speaks any of the three languages.

The teachers' answers in the questionnaire reiterated a need regarding the design of assessments for receptive skills. **Table 3** below shows the results from ranking 31 topics for the online assessment course, where assessing receptive skills was ranked third and creating test items was ranked eighth. Furthermore, notice that the range for assessing receptive skills is 1, which means the 40 teachers agreed on the importance of this topic for the course. The first ranked topic is included in the table as it directly relates to assessing receptive skills.

**Table 3.** Top Ranked Topics Related to Assessing Receptive Skills

Rank	Items	Means	Medians	Modes	Ranges
1	Planning the design of assessment instruments.	4.8	5	5	2
3	Assessing receptive skills: listening and reading.	4.75	5	5	1
8	Creating test items and tasks that can provide consistent and reliable information about your students' language skills.	4.575	5	5	3

**Note:** Table 3 only includes those rankings that are relevant for this finding.

Other research studies have suggested that teacher-made assessments of receptive language skills tend to have the same issues that are described above: construct irrelevance and ambiguity in answer keys (Arias & Maturana, 2005; Frodden et al, 2005; Giraldo et al., 2023). The design of useful reading or listening tests involves the adherence to numerous guidelines like the ones mentioned in the analysis grid above or discussed by authors (Alderson, 1995; Brown, 2011; Carr, 2011); thus, the teachers who designed these assessments may not have had the training needed to design useful tests of reading or listening comprehension (see Table 4 for details) or may have simply forgotten to follow specific design guidelines. Finally, based on the content analysis and the results in Table 3, the design of assessments for receptive language skills seemed to be a must for designing the online course.

### Issues with the Design of Productive Skills Assessments

Whereas 34 assessment instruments of receptive skills were appropriate for analysis, six assessments of productive skills were analyzed: four speaking tests and two writing tests; three main reasons explain the low number of productive-skills tests. First, out of 40 assessment documents, 20 were tests of other language skills: nine tests sought to assess knowledge of vocabulary (e.g., providing the correct written translation for words in Spanish); seven tests targeted knowledge of grammar (e.g., forming syntactically correct sentences through unscrambling); three tests were exercises for students to translate sentences from Spanish into English; and two documents were lesson plans (see Table 1 for how the documents were classified). Second, nine assessments only included the task for learners to perform but did not specify assessment criteria in any way; thus, these nine documents, in reality, were tasks and not assessments. Finally, four teachers did not provide any document related to the assessment of productive language skills.

Issues with construct definition in speaking or writing were common across all six analyzed assessments. On the one hand, four tests included the criteria to be judged in either writing or speaking performances; however, there was no clear description of what was to be judged about the stated criteria. For instance, in Sample 5 below,

the teacher was seeking to assess writing skills within a tale-like genre. The assessment criteria were content, accuracy, vocabulary, and punctuation. However, the rubric does not specify what about these criteria was assessed; for instance, there were no details regarding what punctuation marks were the targets for this assessment task.

Sample 5, from Teacher15W

**WRITING TEST**

**SCORE:**

Read the *Canterville’s Ghost* again. Then, write a paragraph giving a different end to the story.

Grading criteria.:

Content: \_\_\_/10 | Accuracy: \_\_\_/10 | Vocabulary: \_\_\_/10 | Punctuation: \_\_\_/10

On the other hand, the other two tests included criteria that were unrelated to the construct of language ability; in other words, they assessed other aspects in addition to speaking or writing skills. Sample 6 is a rubric that was used to assess speaking; in this instrument, two criteria are not related to the construct of language ability or communicative competence: visual aids and preparedness. Let us suppose that, hypothetically speaking, a student is located at the *Superior* level in all the criteria. If this is the case, 50% of the performance will be attributed to these two constructs which are not language skills.

Sample 6, from Teacher25S

Criteria	Low	Basic	High	Superior
Visual Aids	Never uses visual aids during his/her presentation.	Uses simple visual aids such as random images that have no order, to support understanding of his/her presentation.	Uses organized visual aids that are relevant to the topic, to support understanding of his/her presentation.	Uses organized visual aids, whether physical or digital, with phrases that support understanding of his/her presentation.
Preparedness	Reads his/her entire presentation, showing little preparation for this activity.	Shows confidence while speaking and reading, in some cases, to present his/her idea.	Shows preparation when speaking during most of the presentation, using his/her notebook occasionally as an aid.	Is very prepared for the presentation and shows it by speaking without the need to use his/her notebook, classmates, or teacher.
Grammar				
Pronunciation				
Comments				

**Note:** The descriptors above were translated from Spanish. The descriptors for grammar and pronunciation were not included as they were not relevant to the present analysis and discussion.

In the open answers to the questionnaire, teachers reported that assessing productive skills and rubric creation were aspects they would expect to see in the course. For example, Teacher35 stated that they want to learn about “establishing criteria when assessing speaking”, whereas Teacher 21 reported that one of their challenges is “is how to evaluate the speaking skill.” Regarding rubric creation, Teacher17 stated that they “would like to learn more about qualitative evaluation, how to create rubrics”. Finally, assessing productive skills was ranked fourth, among the 31 topics in the questionnaire; the mean for this item was 4.7, the median 5, the mode 5, and the range 2, suggesting that the forty teachers found this topic very important for the course.

Other research studies have shown that, when it comes to assessing productive language skills, teachers do seem to have trouble clarifying the construct to be assessed (Arias *et al.*, 2012; Giraldo *et al.*, 2023; Levi & Inbar-Lourie, 2020).

As the data above suggests, this issue was also present in the instruments that were scrutinized. However, when it comes to including constructs unrelated to language (e.g., preparedness), two perspectives must be considered.

On the one hand, teachers in this study may need to include these other aspects, as part of institutional or even classroom policies for assessment. While these other criteria may pose validity issues for interpreting results from language assessments, Brookhart (2003) argues that in classroom assessment, context is construct-relevant. On the other hand, in general educational assessment, assessing skills unrelated to a class or course is called score pollution, which may be considered an unethical practice (Green et al., 2007; Rasooli et al., 2019); in language testing, this is called construct irrelevance and considered a threat to validity (Fulcher, 2010; Messick, 1989). In conclusion, the assessment of productive language skills must be addressed in the course, specific attention should be given to construct definition –and most importantly– the course should address to what extent assessing constructs unrelated to language ability is valid and ethical within teachers’ specific institutional and/or personal assessment ecosystems.

### Instrument Design as a Major LAL Need

Especially in the open items of the questionnaire, the most common theme revolved around the need to learn or develop skills regarding the design of assessment instruments. This LAL need was expressed either as a learning want, challenge, or as a course expectation. The teachers used words such as tools or instruments to provide this feedback for designing the online course. For instance, the sample below shows how the teacher connects the design of assessments to language learning and development, within their educational context:

Teacher19

I would like to create tools that allow me to indisputably assess what my students learn as the foreign language lessons unfold. I also want to create tools to assess the students’ learning performance after they finish modules and lessons set in any foreign language learning course.

Additionally, Teacher22 comments on their challenge when it comes to test design. According to this teacher, a challenge for them is “establishing criteria when assessing speaking, writing and designing a listening test.” Notice that assessing productive skills comes up as a need again. Finally, Teacher31 states that they expect to “learn to create practical and reliable assessment tools”; this answer further suggests the teachers’ need to have a design-based assessment course.

The quantitative results from the questionnaire also may be interpreted as feedback to design a course in which the design of assessment instruments is a pillar. Table 4 presents three top ranked topics that involve the design of language assessments; the low range of 2 suggests that there was agreement among all the teachers, who thought these topics were very important for the course.

Table 4. Top Ranked Topics Related to Design as a Core Course Topic

Rank	Items	Means	Medians	Modes	Ranges
1	Planning the design of assessment instruments.	4.8	5	5	2
5	Creating test items and tasks that resemble real-life language use.	4.63	5	5	2
10	Designing test items which have the potential to collect clear information about your students’ language skills.	4.55	5	5	2

Note: Table 4 only includes those rankings that are relevant for this finding.



Perhaps not surprisingly, language teachers expect their learning and professional development to be grounded on a practical approach. This expectation has, in fact, been observed in LAL research studies which suggest that teachers want to learn about practical aspects in assessment (Fulcher, 2012; Malone, 2013). LAL courses, as the literature has shown, have responded to this call and have been based, mostly, on practical test analysis and test design tasks (see the section titled *The Nature of Assessment Courses for Language Teachers* for a review).

## Limitations

Two limitations emerging from this research must be addressed. Initially, the project with which this report is aligned was called “*Designing a Massive Online Open Course (mooc) on Foreign Language Assessment*”. The goal was to create a course that would welcome a high number of Colombian English language teachers, which is why the invitation to participate was sent to the Offices of Education in all 32 states of Colombia. However, given that 40 teachers participated in the diagnostic stage, the MOOC became a small-scale assessment course. Therefore, the results of this sample are relevant to the ecology of this course and no generalizations can be made to other contexts. Notwithstanding the small nature of this research, the findings in this study may provide feedback for stakeholders interested in designing online assessment courses for language teachers elsewhere, more specifically, in the Colombian context of language teacher education.

The second limitation relates to the nature of the research design. The LAL of the 40 teachers in this study was studied through a questionnaire and content analysis of 80 assessment documents they shared, from which 40 instruments (34 for receptive skills and 6 for productive skills) were appropriate for scrutiny. The information from these two research methods can, in no way, provide a complete picture of teachers’ LAL, especially as this construct is developmental (Baker, 2021; Yan & Fan, 2021); thus, the data in this study, while practical and useful for LAL course design, is somewhat limited. Perhaps an in-depth, individual interview may have provided more data for course design and more nuances as to the teachers’ situated LAL. However, additional research methods may have made the initial project (the MOOC explained above) highly resource-heavy and time-consuming.

## Conclusions and Implications

The purpose of the present research article was to report on the description of 40 Colombian English language teachers’ LAL. The information provided by these teachers became the basis for designing an online assessment course for these key stakeholders in LAL research. The convergent analysis of 40 assessment instruments and the results from the questionnaire were useful to reach two conclusions: on the one hand, there was a lack of clarity in the constructs to be assessed and how they were assessed; on the other hand, the assessment of constructs irrelevant to language ability was common. Therefore, as the data also shows, the professional design of assessments was a major need emerging from the data yielded by the two research methods.

Considering the data in this study, the online assessment course should be designed with these instructional principles in mind:

- Course sessions should address the design of assessment instruments for receptive and productive language skills.
- Guidelines for designing items to assess receptive skills are to be part of the content in the course; for example, how to make items construct relevant; how to design options that do not overlap; and how to spot faulty items and argue why they are faulty.
- Special consideration should be given to the theory and practice involved in designing useful rubrics to assess productive skills.

- The theoretical concept of validity should be addressed from a contextual, technical, and ethical perspective; in other words, teachers should be taught how to make their assessments more construct-relevant while considering their assessment contexts. Additionally, the course should touch upon how construct irrelevance may lead to unethical or unfair practices in assessment.

Appendix B is the schedule with the weekly topics for the OLAC. Some commentary accompanies the schedule to substantiate the decision-making process that bridged research and instruction for the present LAL initiative.

## Appendix A

### Descriptive Statistics for All Items in Section 5 of the Questionnaire

Rank	Items	Means	Medians	Modes	Ranges
1	Planning the design of assessment instruments.	4.8	5	5	2
2	Assessing integrated skills.	4.75	5	5	2
3	Assessing receptive skills: listening and reading.	4.75	5	5	1
4	Assessing productive skills: speaking and writing.	4.7	5	5	2
5	Creating test items and tasks that resemble real-life language use.	4.63	5	5	3
6	Relating language assessment to language teaching and learning.	4.6	5	5	3
7	Evaluating available resources (for example, technology) for test development.	4.58	5	5	2
8	Creating test items and tasks that can provide consistent and reliable information about your students' language skills.	4.58	5	5	2
9	Establishing a clear purpose for assessing your students' English.	4.58	5	5	4
10	Designing test items which have the potential to collect clear information about your students' language skills.	4.55	5	5	2
11	Using available resources efficiently during test development.	4.55	5	5	2
12	Evaluating the positive or negative influence that assessment can have on teaching and learning.	4.53	5	5	4
13	Assessing learners with special educational needs.	4.5	5	5	4
14	Conducting fair, ethical, and transparent assessment practices.	4.5	5	5	3
15	Administering assessments successfully.	4.5	5	5	2
16	Describing clearly the particular skills you want to assess.	4.5	5	5	2
17	Designing test tasks which have the potential to collect valid information about your students' language skills.	4.5	4.5	5	2
18	Evaluating whether a test has the potential to collect information about a determined set of language skills.	4.43	5	5	3
19	Assessing vocabulary.	4.43	5	5	2
20	Designing alternative assessments; for example, self- and peer assessment; portfolios.	4.43	5	5	2
21	Assessing pronunciation.	4.4	5	5	2
22	Evaluating whether an assessment instrument is meeting, or not, its purpose.	4.4	5	5	4
23	Assessing students in a bilingual mode.	4.38	4	5	3
24	Assessing different age groups (young learners, teenagers, etc.).	4.36	4.5	5	4
25	Analyzing misuses of language assessment.	4.33	4	4	3
26	Discussing ethics and fairness in classroom language assessment.	4.3	4	4	3
27	Assessing grammar.	4.3	4.5	5	2
28	Interpreting statistical information and scores from language assessment.	4.13	4	4	3
29	Evaluating large-scale or standardized language tests.	3.9	4	4	4
30	Designing traditional assessments, such as true-false and multiple-choice.	3.6	3.5	3	4
31	Learning about the history of language testing.	3.2	3	3	4

## Appendix B

### Schedule with Topics for the OLAC, with Commentary

Week	Content
1	Topic: Fundamentals of Language Assessment Commentary: Make emphasis on how purposes, methods, and constructs in language assessment must intertwine clearly.
2	Topic: Test Specifications Commentary: Remark on how test planning supports the design of useful, professionally made instruments.
3	Topic: Assessing Receptive Skills Commentary: Focus on guidelines for creating items that are construct-relevant and unambiguous.
4	Topic: Assessing Productive Skills Commentary: Place major emphasis on how carefully designed rubrics can be construct-relevant and lead to ethical practices, if used well.
5	Topic: Assessing Integrated Skills Commentary: Revisit design guidelines for receptive and productive skills assessments and place further emphasis on rubric creation.
6	Topic: Validity and Reliability Commentary: Draw attention to how miskeyed items or unclear/inexistent criteria may lead to reliability and validity problems; show how these two concepts are related in language assessment.
7	Topic: Review and Wrap-up Commentary: Base the final weeks of the course on feedback that the teachers give during the course, e.g., topics they would like to explore more in-depth.



## References

- Alderson, C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Arias, C. & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas [Assessment in language teaching: Discourse and practices]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 10(1) 63-91.
- Arias, C. I., Maturana, L. M. & Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas [Assessment in foreign language learning: Towards fair and democratic practices]. *Lenguaje*, 40(1), 99-126. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>
- Baker, B. (2021, June). *Unpacking the concept of language assessment literacy for all key stakeholders* [Conference presentation]. New Directions Colombia 2021 <https://americas.britishcouncil.org/new-directions/programme>
- Baker, B. A. & Riches, C. (2018). The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development. *Language Testing*, 35(4), 557-581. <https://doi.org/10.1177/0265532217716732>
- Boyd, E. & Donnarumma, D. (2018). Assessment literacy for teachers: A pilot study investigating the challenges, benefits and impact of assessment literacy training. In D. Xerri & P. Vella Briffa (Eds.), *Teacher involvement in high-stakes language testing* (pp. 105-126). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9_7)
- Brookhart, S. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brown, J. D. (2011). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. McGraw Hill.
- Brown, J. D. & Bailey, K. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3), 349-383. <https://doi.org/10.1177/0265532208090157>
- Carr, N. T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford University Press.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Delgado, J. & Rodríguez, C. (2022). Language assessment literacy of language teachers in the context of adult education in Spain. *Studies in Language Testing*, 11(1), 64-91.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.

- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). SAGE.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Hodder Education.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Fulcher, G. (2020). Operationalizing assessment literacy. In D. Tsagari (Ed.), *Language assessment literacy: From theory to practice* (pp. 8 -28). Cambridge Scholars.
- Gan, L. & Lam, R. (2022). A review on language assessment literacy: Trends, foci and contributions. *Language Assessment Quarterly*, 19(5), 503-525. <https://doi.org/10.1080/15434303.2022.2128802>
- Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
- Giraldo, F. (2022). *Language assessment literacy and the professional development of pre-service foreign language teachers*. Editorial Universidad de Caldas.
- Giraldo, F. (2024). *Language assessment literacy for in-service teachers: Online course planning and implementation*. Editorial Universidad de Caldas.
- Giraldo, F., Naranjo-Trujillo, D. E. & Ariza-Villa, J. A. (2023). From the design of assessments to language assessment literacy. *Folios* (58), 128-141. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16385>
- Giraldo, F. & Yan, X. (2023). Planning an online assessment course for English language teachers in Latin America. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(2), 147–164. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.104703>
- Giraldo, F. & Murcia, D. (2019). Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 243–259. <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>
- Green, S., Johnson, R., Kim, D. & Pope, N. (2007). Ethics in classroom assessment practices: Issues and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 2(7), 999–1011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042>
- Hernández-Ocampo, S. P. (2022). Colombian scholars' discussion about language assessment: A review of five journals. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 231–245. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.94468>
- Herrera, L. & Macías, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of Teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302-312. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>
- Inbar-Lourie, O. (2013, November). *Language assessment literacy: What are the ingredients?* Paper presented at the 4th CBLA SIG Symposium Programme, University of Cyprus.
- Ivankova, N. & Greer, J. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (2nd edition pp. 63-81). Bloomsbury Publishing.
- Jaramillo-Delgado, J. & Gil-Bedoya, A. M. (2019). Pre-service English language teachers' use of reflective journals in an assessment and testing course. *Funlam Journal of Students' Research*, (4), 210–218. <https://doi.org/10.21501/25007858.3010>
- Kleinsasser, R. C. (2005). Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative. *Prospect*, 20(3), 77–102.
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2018). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264–288. <https://doi.org/10.1177/1362168816684366>
- Kremmel, B., Eberharter, K., Holzknecht, F. & Konrad, E. (2018). Fostering language assessment literacy through teacher involvement in high-stakes test development. In D. Xerri & P. Vella Briffa (Eds.), *Teacher involvement in high-stakes language testing* (pp. 173–194). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9_10)
- Kremmel, B. & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100–120. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Levi, T. & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- López, A. & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55-70

- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/0265532213480129>
- Malone, M. E. (2017). Training in language assessment. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 225–240). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_16)
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). Macmillan.
- Montee, M., Bach, A., Donovan, A., & Thompson, L. (2013). LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 13, 1–31.
- Nier, V., Donovan, A. & Malone, M. (2009). Increasing assessment literacy among LCTL instructors through blended learning. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 9, 105-136.
- O'Loughlin, K. (2006). Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 71–85.
- Pill, J. & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381–402. <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>
- Rasooli, A., Zandi, H. & DeLuca, C. (2019). Conceptualising fairness in classroom assessment: exploring the value of organisational justice theory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 584-611. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593105>
- Restrepo, E. M. (2020). Monitoring preservice teachers' language assessment literacy development through journal writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, 17(1), 38–52.
- Restrepo, E. (2021). Teacher educators' competence in language test design. In J. V. Abad (Ed.). *Research on language teaching and learning: Advances and projection* (pp. 165-191). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Stabler-Havener, M. L. (2018). Defining, conceptualizing, problematizing, and assessing language teacher assessment literacy. *Working Papers in Applied Linguistics & TESOL*, 18(1), 1–22.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 2–14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0077-8>
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63.
- Vogt, K. & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Yan, X. & Fan, J. (2021). "Am I qualified to be a language tester?": Understanding the development of language assessment literacy across three stakeholder groups. *Language Testing*, 38(2), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0265532220929924>

# Estudio traductológico descriptivo (inglés/español/francés) del lenguaje ofensivo en *Post Office* de Charles Bukowski

Angélica María Ruiz-Briceño<sup>1</sup>  

## Resumen

Este artículo presenta una de las partes de la tesis de doctorado titulada *Charles Bukowski in the Hispanic American and Francophone Contexts: a Translation and Discursive Analysis* con la cual aspiro acceder al título de Doctora en Lingüística Aplicada, Literatura y Traducción, consistente en el manejo que se hace del lenguaje ofensivo en las traducciones al español y al francés de la primera novela del escritor norteamericano Charles Bukowski, titulada *Post Office* (1971), a partir de conceptos provenientes de los Estudios Descriptivos de Traducción (DTS). Considerando la traducción literaria como un ejercicio de resolución de problemas más allá de lo meramente lingüístico, y en el cual la cultura juega un papel preponderante en el proceso de toma de decisiones, la traducción del lenguaje ofensivo representa un desafío particular de registro, estilo y aceptación del lector. En este sentido, la obra de Bukowski provee un amplio corpus de análisis debido a su registro extremadamente informal. El objetivo de este artículo consiste en un análisis traductológico comparativo entre los tres textos (texto fuente y traducciones al español y al francés) para identificar el manejo que se le ha dado al lenguaje ofensivo en cada uno de ellos, de acuerdo a la taxonomía propuesta por Ávila (2014). Por medio del análisis de cambios o shifts entre estos textos, podremos tener algún entendimiento acerca de la toma de decisiones en el proceso de traducción de esta obra al español y al francés, y los aspectos culturales que pueden haber influido en ellos.

**Palabras clave:** estudios descriptivos de traducción (DTS); análisis traductológico; registro informal; lenguaje ofensivo; Charles Bukowski

## Descriptive Translation Study (English/Spanish/French) of Offensive Language in Charles Bukowski's "Post Office"

### Abstract

This article presents one section of the doctoral thesis titled *Charles Bukowski in the Hispanic American and Francophone Contexts: A Translation and Discursive Analysis*, submitted in pursuit of a PhD in Applied



1 Magíster en Artes, Letras y Lenguas. Magíster en Didáctica de las Lenguas y las Culturas. amruizb@upn.edu.co/al400302@uji.es  
Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Jaime I.



## Artículo de investigación

### Para citar este artículo

Ruiz-Briceño, A. M. (2025). Estudio traductológico descriptivo (inglés/español/francés) del lenguaje ofensivo en *Post Office* de Charles Bukowski, *Folios*, (62), 50-70.  
<https://doi.org/10.17227/folios.62-21204>

Artículo recibido

28·02·2024

Artículo aprobado

11·02·2025

Artículo publicado

01·07·2025



Linguistics, Literature, and Translation. It focuses on how offensive language is handled in the Spanish and French translations of the first novel by American writer Charles Bukowski, *Post Office* (1971), using concepts from Descriptive Translation Studies (DTS). Viewing literary translation as a problem-solving activity that extends beyond purely linguistic concerns—where culture plays a significant role in decision-making—the translation of offensive language poses particular challenges related to register, style, and reader acceptability. In this regard, Bukowski’s work offers a rich corpus for analysis due to its extremely informal register. The objective of this article is to carry out a comparative translation analysis of the three texts (source text and its Spanish and French translations) to identify how offensive language has been treated in each version, following the taxonomy proposed by Ávila (2014). By examining shifts among these texts, the study seeks to gain insight into the decision-making processes in translating this novel into Spanish and French, and the cultural factors that may have influenced those choices.

**Keywords:** descriptive translation studies; translation analysis; informal register; offensive language; Charles Bukowski

## Estudo Tradutológico Descritivo (inglês/espanhol/francês) da Linguagem Ofensiva em “Post Office” de Charles Bukowski

### Resumo

Este artigo apresenta uma das partes da tese de doutorado intitulada *Charles Bukowski nos contextos hispano-americano e francófono: uma análise tradutológica e discursiva*, com a qual busco obter o título de Doutora em Linguística Aplicada, Literatura e Tradução. O estudo foca no tratamento da linguagem ofensiva nas traduções para o espanhol e o francês do primeiro romance do escritor norte-americano Charles Bukowski, *Post Office* (1971), com base em conceitos dos Estudos Descritivos da Tradução (DTS). Considerando a tradução literária como um exercício de resolução de problemas que vai além do aspecto meramente linguístico—no qual a cultura exerce um papel central nas decisões tradutórias—, a tradução da linguagem ofensiva apresenta desafios específicos quanto ao registro, estilo e aceitabilidade por parte do leitor. Nesse sentido, a obra de Bukowski oferece um corpus amplo de análise devido ao seu registro extremamente informal. O objetivo deste artigo é realizar uma análise tradutológica comparativa entre os três textos (texto-fonte e traduções para o espanhol e o francês) a fim de identificar o tratamento dado à linguagem ofensiva em cada versão, com base na taxonomia proposta por Ávila (2014). Por meio da análise de mudanças (shifts) entre os textos, pretende-se obter uma compreensão das decisões tomadas no processo tradutório desta obra para o espanhol e o francês, bem como dos aspectos culturais que possam ter influenciado tais decisões.

**Palavras-chave:** estudos descritivos da tradução; análise tradutológica; registro informal; linguagem ofensiva; Charles Bukowski

El presente artículo surge a partir del trabajo realizado actualmente en mi tesis de doctorado en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción, titulada *Charles Bukowski in the Hispanic American and Francophone Contexts: a Translation and Discursive Analysis*. El objetivo de dicho trabajo consiste en analizar el manejo que se le da al uso de lenguaje ofensivo y tabú en un corpus conformado por las novelas *Post Office* (1975) y *Factotum* (1975). Este artículo se centra exclusivamente en el análisis comparativo del manejo de lenguaje ofensivo en *Post Office* y sus traducciones al español y al francés: Bukowski (2017) y Bukowski (2020), respectivamente.

Sustentada en los preceptos de los estudios descriptivos de traducción o DTS, por sus siglas en inglés (*descriptive translation studies*), la metodología adoptada en el presente trabajo comprende un análisis gradual que avanza desde los aspectos más generales de los textos, hacia sus componentes más específicos en los que se analizan los *shifts* o cambios realizados en las traducciones. Así, se pretende realizar un trabajo amplio en el que no solo se consideran los aspectos lingüísticos de la traducción, sino también las cualidades de cada texto traducido de acuerdo con sus propias características, en concordancia con lo propuesto por Tourny (2012) en términos de aceptación. Este trabajo consiste, pues, en un modelo descriptivista-textual que parte de la observación hacia la categorización, con el fin de identificar patrones y, como consecuencia, establecer normas acerca del proceso de decisión adoptado en cada traducción.

Este análisis se basa en la taxonomía de lenguaje ofensivo y tabú propuesto por Ávila (2014) en el que se hace una diferenciación entre ambos, y se establecen una serie de subcategorías de análisis de cada uno de ellos. En

cuanto a la caracterización de subcategorías de análisis, se hace uso de las definiciones de lenguaje obsceno brindadas por Wajnryb (2005).

## Corpus de análisis: *Post Office* y sus traducciones *Cartero* y *Le Postier*

El corpus de análisis está compuesto por tres textos: *Post Office* (texto origen: TO), *Cartero* (texto traducido Es TT) y *Le Postier* (texto traducido: Fr TT).

Publicada en 1971, *Post Office* es la primera novela escrita por el escritor norteamericano Charles Bukowski (1920-1994), ya reconocido en la época como autor de controvertidos poemas y cuentos cortos que abordaban temas como la sexualidad o el sinsentido de la vida de manera particularmente cruda y vulgar. Para Bukowski, la publicación de *Post Office* significó una apertura hacia un público más extendido a través del relato de las desventuras de su alter ego Henry Chinaski como empleado de la Oficina de Correos. La novela describe el mundo del trabajo obrero a través de la vida del empleado de correos, haciendo uso de lenguaje ofensivo con un toque de ironía y de humor negro que raya en la oralidad, y bajo un registro extremadamente informal. Esta novela contó con gran aceptación del público, especialmente en Europa, donde la inclusión del tema del trabajo obrero fue incluso visto como un acto revolucionario.

Las primeras traducciones de *Post Office* fueron realizadas al alemán y al francés, dos países en los que esta obra trascendió rápidamente por su temática obrera. Las traducciones en español llegarían mucho más tarde, como efecto de la prohibición de ciertos temas en España. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de traducciones de este tipo provienen de editoriales españolas, estas llegarían aún más adelante a Latinoamérica. En este análisis, el TT en español procede de la editorial española Anagrama, publicado en 2017 en un compendio que incluye las tres primeras novelas de Bukowski: *Cartero*, *Factotum* y *Mujeres*. La traducción está hecha en español peninsular por Jorge García Berlanga.

En cuanto a la traducción francesa, corresponde a la edición publicada por la editorial francesa 10/18 en 2020. La traducción está hecha en francés metropolitano por el periodista musical Philippe Garnier.

## Marco teórico

Este estudio se basa en los principios de los estudios descriptivos de traducción (DTS, por sus siglas en inglés), teniendo en cuenta que lo que se busca es desarrollar un trabajo descriptivo e interpretativo de los datos obtenidos a través de un análisis comparativo entre TO-Es TT-Fr TT.

El presente análisis considera los DTS como una ciencia empírica, cuyo principal objetivo es ofrecer un marco para estudios traductológicos mediante la observación de casos prácticos, teniendo como fin el proponer principios procedimentales y de análisis que puedan replicarse. Así pues, esta propuesta se sustenta en la metodología de tres fases propuesta por Toury (2012) en la cual: (1) se debe situar el TT dentro del sistema cultural meta, (2) luego se lleva a cabo la comparación entre el TO y el/los TT en busca de cambios, identificando relaciones y diferencias entre ellos para, (3) finalmente, llegar a generalizaciones a través de la reconstrucción del proceso de traducción de los TT (Munday, 2010, p. 111). Por su parte, el análisis crítico del discurso tiene como propósito principal analizar las “relaciones dialécticas entre discurso y otros objetos, elementos o momentos, así como el análisis de ‘relaciones internas’ del discurso” (Saldanha y O’Brien, 2014, p. 52), privilegiando sus aspectos relacionales y considerando el ejercicio de la traducción como una negociación intercultural.

Considerando la traducción como un proceso complejo de resolución de problemas, en ella se conjugan diversas variables lingüísticas y culturales de comprensión e interpretación para lograr transmitir un mensaje. Esto requiere una constante toma de decisiones frente a determinados desafíos, no solo a nivel lingüístico, sino también

intercultural. Es en este aspecto en el que surge el problema del lenguaje ofensivo, ya que no solo no corresponde con el estándar, sino que también comprende una serie de expresiones orientadas a herir, subestimar e insultar. Así pues, su uso, interpretación e impacto dependen profundamente de la cultura meta, y el conjunto de palabras y expresiones ofensivas en cada TT puede variar con respecto a las normas culturales y pragmáticas que lo rigen.

El lenguaje ofensivo tiene como objetivo causar malestar, herir o perjudicar, y usualmente se usa junto a expresiones tabú para potenciar dichos efectos. Es de subrayar que es característico de contextos y de registros informales en los que se privilegia la oralidad y que también puede usarse como estrategia para transmitir ciertas circunstancias, sentimientos, y caracterizar determinados contextos socioculturales (Hamaïda, 2007). Su fuerte relación con la oralidad hace que pueda resultar repetitivo e insistente, dado que:

Las personas que los profieren usualmente deben usar las mismas palabras una y otra vez, aunque en diferentes circunstancias y con diferentes intenciones. Recurren a la misma base de datos de palabrotas y usan palabras que pueden ser similares semánticamente [en su diccionario de significados], pero diferentes pragmáticamente [en el contenido de su uso]. (Wajnryb, 2005, p. 15)

En sus estudios acerca del subtítulo de lenguaje ofensivo y lenguaje tabú, Ávila (2014) hace una distinción entre ambos, identificando el lenguaje ofensivo como aquel que “se refiere a aquellos términos lingüísticos o expresiones que contienen groserías, expletivos, etcétera, que pueden considerarse como despectivos y/o insultantes” (pp. 77-78), mientras que el lenguaje tabú “hace referencia a términos que no se consideran apropiados o aceptables con respecto al contexto, cultura, lengua y/o medio en el que se producen” (p. 78). Bajo tales consideraciones, Ávila (2014) propone una taxonomía del lenguaje ofensivo que se subdivide en tres categorías de análisis que comprenden 1. Groserías, 2. Expletivos, y 3. Inyectivas, presentadas en la **Tabla 1**.

**Tabla 1.** Subcategorías de lenguaje ofensivo, según Ávila (2014)

Categorías	Groserías	Maldiciones
		Tonos peyorativos
		Insultos
		Juramentos
	Expletivos	
	Inyectivas	

Wajnryb (2005) define las groserías como todas aquellas expresiones vulgares cuyo objetivo es expresar rabia o denigrar al otro y las subdivide en cuatro subcategorías: maldiciones, tonos peyorativos, insultos y juramentos. Las maldiciones se entienden como acciones en las cuales la persona que maldice “invoca a un ser superior e invoca algún mal sobre un objetivo específicamente definido” (p. 17) y se caracterizan por ser prospectivas, ya que se espera que surjan efecto en el futuro. Es importante señalar que, aunque hoy en día las maldiciones han perdido gran parte de su sentido religioso, aún conservan su naturaleza ofensiva. En cuanto a los tonos peyorativos, estos se emplean para expresar una falta de respeto o desprecio hacia alguien y su fin es menospreciar o degradar a través del uso de adjetivos para expresar prejuicio o disgusto, en términos generales, para referirse negativamente a alguien o algo. Por su parte, los insultos constituyen el tipo de groserías más literales, ya que se dirigen directamente a alguien o a algo: no son metafóricos ni indirectos y, en algunas ocasiones, son proferidos a medida para resaltar aspectos negativos de una persona, de una cosa o de una situación. Finalmente, los juramentos solían ser graves insultos por su relación con la religión, aunque hoy en día su gravedad es menor y en la mayoría de los

contextos, han caído en desuso. Los juramentos generalmente se pronuncian combinando el verbo jurar con las preposiciones “por” o “sobre” como en “juro sobre la Biblia” (Ávila, 2014, p. 80).

La segunda subcategoría de lenguaje ofensivo la constituyen los expletivos. Wajnryb (2005) los define como groserías o frases exclamatorias dichas en circunstancias emocionales para expresar sentimientos fuertes o para enfatizar. En general, son fijos, invariables y no se dirigen a nadie en particular.

Las inventivas, por su parte, son frases refinadas que se utilizan generalmente para ofender y no para insultar abiertamente. Requieren cierta interpretación por parte del interlocutor e incluyen la ironía, el ingenio y los juegos de palabras.

## Diseño y metodología de investigación

El diseño de investigación de este estudio se enfoca en el desarrollo gradual de un análisis comparativo del corpus escogido, comenzando por los rasgos más generales hacia los componentes o fragmentos de lenguaje más pequeños a través de la observación de cambios o *shifts*. En este artículo, nos centraremos directamente en el análisis comparativo de fragmentos de lengua o *chunks of language*, constituidos por frases cortas y palabras correspondientes a la categoría de lenguaje ofensivo propuesta por Ávila (2014).

La recolección de datos se realizó en dos momentos: primero, a través de una lectura individual de cada texto para a) evitar cualquier interferencia de los otros dos textos y b) para incluir posibles adiciones u omisiones que existen en un texto y en los otros no. Acto seguido, se realizó un escaneo comparativo de verificación para evitar errores provenientes de descuidos o desatenciones que se pudiesen haber producido en el primer momento. Cada fragmento de lengua encontrado en cada uno de los textos se incluyó inmediatamente en la tabla de análisis, constituyendo una entrada por subcategoría. En algunos casos, un mismo fragmento puede constituir más de una entrada, sea por repetición o por reiteración con una palabra o expresión diferente (e. g.: “...pobre y condenada cosita”, Bukowski, 2017, p. 133).

Con los datos obtenidos, se procedió a un análisis, primero individual y, luego, comparativo. Para este fin, las tablas se organizaron una al lado de la otra haciendo coincidir las entradas por categoría con el fin de identificar cambios, adiciones, omisiones y estandarizaciones (Figura 1).

Figura 1. Comparación de entradas correspondientes a la categoría de insultos

Source Text - English <i>Post Office</i>			Translated Text - Spanish <i>El Cartero</i>			Translated Text - French <i>Le Postier</i>		
Insult	Word/expression	Page	Insult	Word/expression	Page	Insult	Word/expression	Page
1	YOU CLINT!	37	1	¡TÚ, ZORRA!	35	1	SALE F. CONNASSE!	48
	God damn you!	41	1	¡Maldito cabrón!	38	1	Enfoiré!	52
1	YOU SON OF A BITCH!	41	1	¡SAL DE AHI, HIJO DE PUTA!	38	1	SORS D'ICI, FILS DE PUTE!	52
1	they would say to some poor bastard sub, "Where's the regular man today?"	48	1	le dirían a algún pobre bastardo auxiliar: ¿qué le ha pasado al cartero de siempre? Crea que las perras como tú andábais siempre pidiendo a gritos la igualdad de derechos.	44		on dirait à un pauvre bougre de sup: "Où est le vrai facteur?" Je croyais que vous les gonzesses étiez toujours à beugler pour réclamer l'égalité.	60
1	I thought you bitches were always screaming for equal rights	54	1	¿Y esa puta de enfrente que se hace pesar por bailarina?	50		Et cette pute là-devant, qui prétend être darseuse.	68
1	And that whore up front who poses as a dancer	54	1	¿Es una puta?	50	1	C'est une pute?	68
1	She's a whore?	54	1			1	Cette salope	71
1	That mother	56				1	Il pensait que j'étais un vrai marle	72
1	He thought I was a son of a bitch	57	1	Pensaba que yo era un hijo de puta	53		Pette conne	74
1	Silly bitch	59	1	Zorra estúpida	54	1	Enfoirés de fermiers	75
	Damned farmers	59		Malditos pueblerinos	54	1	Je dois dire une chose en faveur de cette salope	77
1	I'll say one thing for that bitch	61	1	Tengo que decir una cosa de aquella perra: sabía cocinar	56	1	N'importe quel crétin est capable de mandier un boulot quelconque	78
1	Any damn fool can beg up some kind of job	62	1	Cualquier imbécil puede tener un trabajo	57	1		

Nota: Esta tabla corresponde a un fragmento de la tabla de análisis utilizada en la tesis referida.

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso permitió (1) identificar las palabras y expresiones más comunes que se utilizaron en cada texto para un fin determinado por cada subcategoría, (2) ver en qué medida se hizo uso de estandarizaciones, omisiones y/o adiciones en los TT y (3) ver de qué manera se tradujeron las entradas del TO correspondientes a lenguaje ofensivo. La información correspondiente a este último punto se sistematizó en tablas y gráficos comparativos, de acuerdo con la naturaleza de cada subcategoría. La **Tabla 2** muestra un ejemplo de los datos obtenidos a través del análisis comparativo de insultos entre los tres textos.

**Tabla 2.** Comparación de cambios o shifts

	Textos		
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)	Le Postier (Fr TT)
Shifts	Son of a bitch	Hijo de puta	Fils de pute Enfoiré
	Bitch	Perra Zorra	Salope Garce Conne

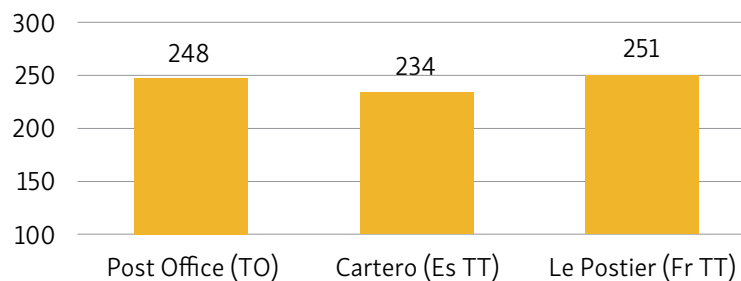
La metodología anteriormente presentada nos permite —tal y como afirman los DTS— tener una visión bastante consistente acerca de las estrategias adoptadas a lo largo del proceso traductológico a través de la observación y sistematización de datos obtenidos únicamente a través de los TT. Esto hace posible el establecimiento de patrones y normas para, posteriormente, llegar a conclusiones acerca del uso que se ha hecho en la traducción de lenguaje ofensivo en el corpus de trabajo escogido.

## Análisis de datos y resultados

En concordancia con el diseño metodológico propuesto, el análisis de datos fue tabulado, estudiado y presentado primero de manera individual y, después, comparativamente. Primero que nada, es necesario observar que, aunque la estructura de análisis es la misma, la presentación del análisis de datos depende de las características de cada subcategoría de trabajo. Así pues, subcategorías como maldiciones o insultos son susceptibles de ser comparadas por medio de tablas, mientras que los tonos peyorativos y las inventivas requieren un análisis distinto al depender altamente de su lugar e intención en cada texto.

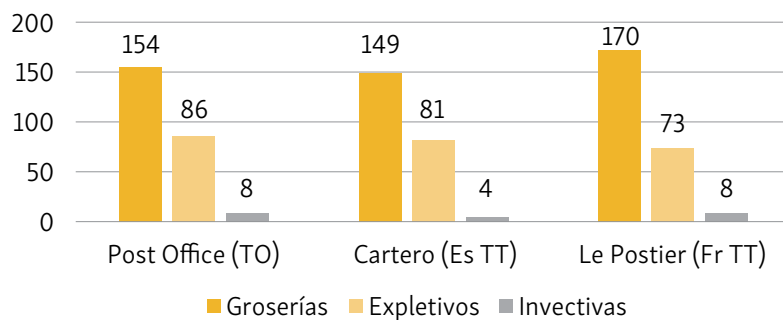
Aunque en un primer momento los totales de lenguaje ofensivo (**Figura 2**) permiten apreciar cuantitativamente que el uso de lenguaje ofensivo en los tres textos es muy similar, también permitieron ver que el texto que más entradas tenía no era el TO, sino el TT en francés, dejando entrever que, aunque la tendencia parecía ser entrada por entrada, sí existían algunas diferencias.

**Figura 2.** Total de entradas lenguaje ofensivo



Al subdividir el número de entradas totales de acuerdo con las subcategorías de análisis propuestas por Ávila (2014), el valor más alto correspondía previsiblemente a las groserías (Figura 3). A continuación, las diferencias en el manejo del lenguaje ofensivo se fueron haciendo más visibles al avanzar de lo general a lo específico: los valores correspondientes al uso de groserías y expletivos son más altos en el TT en francés, mientras que el uso de expletivos resulta más común en el TT español.

Figura 3. Subdivisiones de lenguaje ofensivo



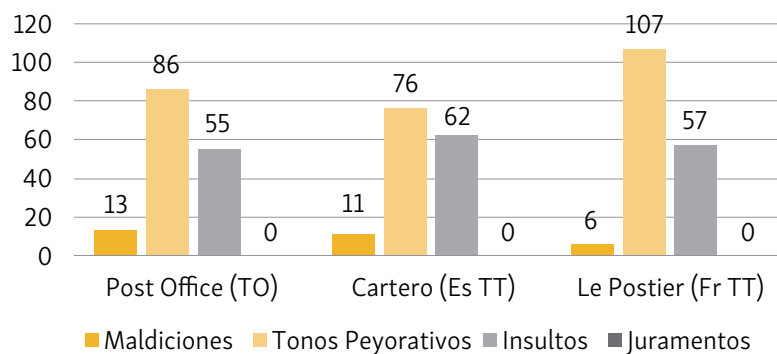
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, veremos el análisis por categorías con el fin de apreciar más detalladamente las diferencias significativas en este estudio.

### Groserías

Esta subcategoría incluye las maldiciones, los tonos peyorativos, los insultos, y los juramentos. En la Figura 4 podemos observar que los tonos peyorativos tienen los valores más altos, predominantes en el TT en francés. En el TT en español, los insultos tienen un ligero aumento frente a los otros textos, mientras que las maldiciones son más comunes en el TO. Finalmente, la ausencia de juramentos es algo común en los tres textos.

Figura 4. Valores de la subcategoría de groserías



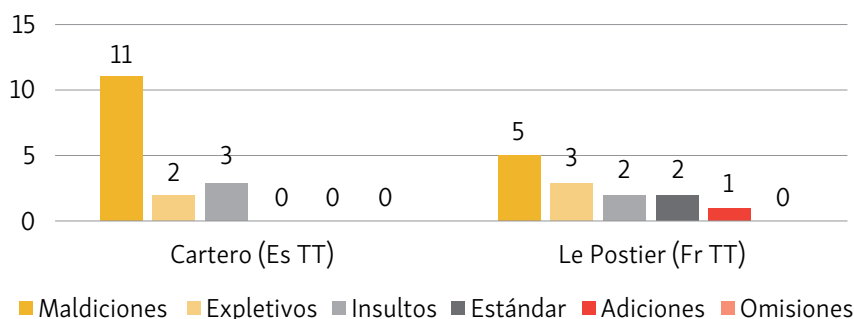
Fuente: Elaboración propia.

### Maldiciones

En la Figura 5 podemos observar que este tipo de lenguaje ofensivo se tradujo principalmente utilizando palabras y expresiones pertenecientes a la misma subcategoría, esto es, maldición por maldición. Esta estrategia de sustitución es notablemente visible en el TT en español, en el que solo cinco entradas fueron traducidas por medio de

expletivos e insultos. Por su parte, el TT en francés no evidencia una tendencia tan marcada, ya que ningún valor es predominante.

Figura 5. Valores en la subcategoría de maldiciones en el to



En lo que concierne a las palabras o expresiones traducidas, en nuestro TO, maldecir se expresa principalmente mediante el uso de los verbos *damn/fuck* + sustantivo, y la expresión *go to hell* (Bukowski, 2014, p. 124). Otras formas compuestas por los mismos verbos no se incluyeron en esta categoría, ya que su función pragmática es diferente. Por su parte, las maldiciones en el TT en español incluyen el adjetivo *maldito/a*, las expresiones *que se joda(n)* + sustantivo, “por mí puede usted irse al carajo” y “que te den por saco”. Finalmente, el TT en francés expresa las maldiciones por medio del uso del verbo *emmerder* + sustantivo y el pronominal *se faire + enculer/foutre*, así como la expresión *au diable* + sustantivo. La Tabla 3 compara las traducciones hechas de las maldiciones provenientes del TO *Post Office*.

Tabla 3. Comparativo de maldiciones TO-Es TT-Fr TT

	Textos		
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)	Le Postier (Fr TT)
Shifts	God damn + sustantivo	Que se jodan + sustantivo A la mierda + sustantivo Que te den por saco	On les enmerde + sustantivo Au diable + sustantivo Va te faire foutre
	Damn + sustantivo	A la mierda + sustantivo Maldito/a(s) + sustantivo	Rien à foutre (expletivo)
	Fuck + sustantivo	Que se joda(n) + sustantivo	Que + sustantivo + aille se faire enculer
	You can go to hell	por mí puede usted irse al carajo	vous pouvez aller au diable

### Tonos peyorativos

Tal y como lo vimos en la Figura 4, los tonos peyorativos constituyen los valores más altos de groserías en todos los textos de nuestro corpus, siendo el TT en francés aquel que tiene el mayor número de entradas. La formación de tonos peyorativos en las tres lenguas se forma principalmente a través de la combinación de adjetivos de connotación negativa y también con el empleo de sustantivos de naturaleza negativa en sí.

En *Post Office* (Bukowski, 2014), los adjetivos más comunes utilizados con este propósito son *damn/damned*, *poor*, *big/little*, *old/young*, *black/white*, *fat*, *stupid*, y *fucking* y sus funciones son principalmente criticar o denigrar a alguien. Este propósito se intensifica al usar más de un adjetivo, o al usarlo junto con un sustantivo insultante (e. g.: “*I know what’s going on with little butterball in back*”, p. 54, “*he was a big powerful brute*”, p. 67). Es importante resaltar que algunas caracterizaciones como la oposición entre negros y blancos a lo largo del texto son constantes a lo largo del texto (e. g.: “*One big black guy leaped up*”, p. 67, “*Hey, poor white trash!*” p. 151). De igual forma, es importante resaltar el uso de paralelismos con comida y objetos para describir a la mujer (e. g.: “*and was good solid meat*”, p. 55, o “*Joyce had been firm and hard-you grabbed a handful and it felt good*”, p. 96), y de determinados contrastes entre los adjetivos *young/old* para caracterizarlas: el primero de forma positiva y el segundo de forma negativa.

Además del uso de adjetivos, el uso de sustantivos con connotación negativa también es un medio para lograr tonos despectivos. Entre los más utilizados se destacan *butterball*, *crony*, *looker*, *jerko*, *midget*, *oaf*, *brainwash job*, *shitsnot* y *bigshot*. Teniendo en cuenta que algunos también pueden considerarse como insultos, se decantaron de acuerdo con las siguientes condiciones: 1. Que su intención comunicativa no fuera insultar y 2. Si se acompañaban de un adjetivo, que bajara el tono (e. g.: “*I sat in the chair with him and petted the little shitsnot*”, p. 72).

Aunque los recursos para traducir tonos peyorativos en ambos TT son los mismos (uso de adjetivos, sustantivos negativos o insultos disminuidos de tono), hay algunas variaciones. En español, por ejemplo, se destaca el uso de sufijos como *-ito*, *-ita*, *-ucho*, *-ejo* y *-ona*, para subir o bajar el tono de sustantivos (e. g.: *muchachito*, *mosquito*, *hombrecito*, *pijadita*, *empleaducho*, *tipejo*, *mujerona*); por otro lado, la oposición entre colores de piel es menos notoria y, en algunos casos incluso se omite. La descripción de la mujer conserva casi como un calco las expresiones provenientes del TO y se observa que, para referirse a la maternidad, no se usa el término embarazada, sino “preñada”.

En lo que concierne a las estandarizaciones, la mayoría corresponde a la omisión de los adjetivos *damn/damned*, traducidos como maldito/a o condenado/a que son menos frecuentes en este texto, y a la disminución del uso de ciertos adjetivos, como se observa en la **Tabla 4**.

**Tabla 4.** Estandarizaciones en *Cartero* (Es TT)

		Textos	
		<i>Post Office</i> (TO)	<i>Cartero</i> (Es TT)
Shifts	“... this big young gal” (p. 18)	“... una jovencita” (p. 19)	
	“his sense-deadened body was finally revolting” (p. 44)	“su cuerpo, con sus sentidos adormecidos, se estaba finalmente rebelando” (p. 41)	
	“She was a looker” (p. 55)	“Era atractiva” (p. 51)	
	“I sat in the chair with him and petted the little shitsnot” (p. 72)	“Me senté en el sillón con él y lo acaricié” (p. 65)	
	“For an old gal, she was all right” (p. 152)	“Para ser una mujer de su edad, no tenía grandes problemas” (p. 131)	

La escogencia de ciertos adjetivos en español también tiene como efecto una suavización general del tono en las expresiones traducidas como se ve en la **Tabla 5**.

**Tabla 5.** Suavizaciones en *Cartero* (Es TT)

	Textos	
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)
Shifts	"when one of those <i>shack-jobs</i> gets a job..." (p. 53)	"cuando <i>una tía</i> con la que vives consigue un trabajo" (p. 19)
	"YOU LOOK LIKE A <i>WINO</i> " (p. 130)	"TIENES PINTA DE <i>MUERTO DE HAMBRE</i> " (p. 51)
	"What the <i>hell's</i> that <i>shit</i> ?" (p. 86)	"¿Qué <i>coño</i> es esta <i>porquería</i> ?" (p. 76)

En estos ejemplos hay cierta pérdida del sentido original del TO, ya que 1. el sustantivo *tía* no contiene ninguna información sexual, a diferencia de *shack-job*, 2. La expresión "muerto de hambre" no concierne ninguna referencia al consumo de alcohol característico del personaje principal de la novela, Henry Chinaski, y 3. Ambos sustantivos *coño* y *porquería* poseen un impacto menor en el TT al modificar el contenido blasfemo y escatológico del TO.

Sin embargo, como se muestra en la **Tabla 6**, el TT en español también incluye algunas subidas de tono por medio del uso directo de insultos, o de la inclusión de tonos peyorativos que no se encuentran en el TO.

**Tabla 6.** Subidas de tono en *Cartero* (Es TT)

	Textos	
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)
Shifts	"A little warm clerk appeared and opened the door" (p. 26)	"un <i>empleaducho bajito</i> apareció y abrió la puerta" (p. 26)
	"SIR! SIR! SIR! FORGET THAT 'SIR' STUFF, WILL YOU?" (p. 111)	"¡SEÑOR! ¡SEÑOR! ¡SEÑOR! ¡OLVÍDESE DE TODA ESA <i>MIERDA</i> DE 'SEÑOR!'" (p. 96)
	"I had come a long way from a guy who had worked in slaughterhouses" (p. 138)	"Cuánto distaba del <i>zarrapastroso</i> que hacía años había trabajado en un matadero" (p. 119)
	"I drove Fay up to this mansion where they all read their stuff to each other" (p.145)	"Llevé a Fay a esa mansión donde todos se reunían a leerse sus <i>pijadas</i> los unos a los otros" (p. 125)
	"This big <i>oaf</i> " (p.75)	"Este <i>huevón</i> " (p. 67)
	"Yeah, said some <i>brainwash job</i> " (p. 76)	"Sí —dijo algún <i>gilipollas</i> " (p. 68)

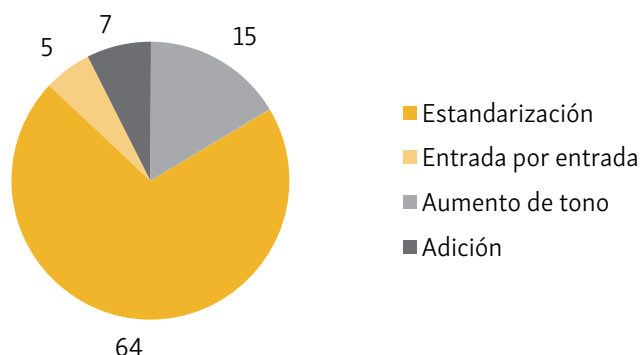
La sistematización de tonos peyorativos en el TT en español se resume de la siguiente manera en la **Figura 6**:

Por su parte, el TT en francés tiene la mayor cantidad de tonos peyorativos de los tres textos. Esto se debe, en parte, a que varias de las entradas correspondientes a maldiciones fueron traducidas por medio de expresiones despectivas. No obstante, la gran diferencia en la cantidad de entradas en esta subcategoría obedece a adiciones frente al TO, las cuales se deben principalmente al uso del verbo *foutre* y sus derivados: *foutu(e)* (adjetivo), *foutrement* (adverbo), y *s'en foutre* (forma pronominal). Es importante anotar que la adición de tonos peyorativos no responde a ninguna necesidad de compensación para mantener la máxima informalidad de registro.

El TT en francés también hace uso de adjetivos, sustantivos negativos e insultos disminuidos de tono para lograr expresiones peyorativas, resaltando el uso de expresiones como *putain de* y *saloperie de* + sustantivo, y del adjetivo *sale* (sucio) + sustantivo. De igual forma, se resalta el uso casi exclusivo de ciertos adjetivos negativos para referirse a actividades molestas, especialmente aquellas relacionadas con la oficina de correos. Entre ellos

se encuentran *chiant(e)*, *emmerdant(e)* y *merdique*, los cuales tienen como consecuencia un aumento en el tono de la narración, debido a su connotación escatológica.

Figura 6. Tonos peyorativos en *Cartero* (TT Esp)



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la descripción de mujeres en el TT en francés, se identifica el uso de sufijos tales como *-ette*, *-esse*, y *-ine* que significan pequeño/a, en los sustantivos *nénette*, *gonzesse* y *frangine*. Sin embargo, comparados a los tonos peyorativos que traducen del TO, estos resultan menos ofensivos (Tabla 7).

Tabla 7. Uso de sufijos en *Le Postier* (Fr TT)

	Textos	
	<i>Post Office</i> (TO)	<i>Le Postier</i> (Fr TT)
Shifts	"when one of those <i>shack-jobs</i> gets a job..." (p. 53)	"quand une de ces <i>nénettes</i> se mettent à bosser..." (p. 67)
	"I thought you <i>bitches</i> were always screaming for equal rights" (p. 54)	"Je croyais que vous les <i>gonzesses</i> étiez toujours à beugler pour réclamer l'égalité" (p. 84)

En este aspecto, también se conserva la descripción de la mujer proveniente del TO, en cuanto los paralelismos entre ellas y los objetos o la comida, se mantienen. De igual forma, la maternidad se describe por medio de tonos peyorativos —tal y como en el TT en español— al no utilizar el estándar "embarazada", sino su versión mucho más informal *en cloque*.

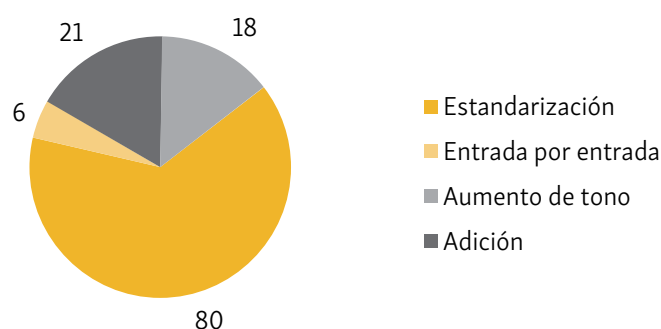
Finalmente, las estandarizaciones son pocas, principalmente relacionadas con adjetivos o sustantivos repetitivos como *damn(ed)* y *bitch*, tal y como se observa a continuación en la Tabla 8.

Tabla 8. Estandarizaciones en *Le Postier* (Fr TT)

	Textos	
	<i>Post Office</i> (TO)	<i>Le Postier</i> (Fr TT)
Shifts	"... they would hire <i>damned</i> near anybody" (p. 13)	"... ils embaucheraient <i>carrément</i> n'importe qui" (p. 17)
	"I haven't asked for a <i>damn</i> thing" (p. 185)	"j'ai jamais rien demandé" (p. 218)
	"she began to <i>bitch</i> " (p. 138)	"elle a commencé à <i>rouspéter</i> " (p. 167)
	"That's the exact nature of my <i>bitch</i> " (p. 185)	"C'est justement pour ça que je <i>rôle</i> " (p. 219)
	"I had borrowed a page from the headshrinkers" (p. 81)	"J'avais emprunté une page aux <i>psychiatres</i> " (p. 100)
	"I really <i>sucked</i> into that one!" (p. 100)	"j'ai vraiment <i>marché à fond</i> dans celle-là!" (p. 122)

En total, la sistematización de entradas en francés se resume en la **Figura 7**.

**Figura 7.** Tonos peyorativos en *Le Postier* (tt Fr)

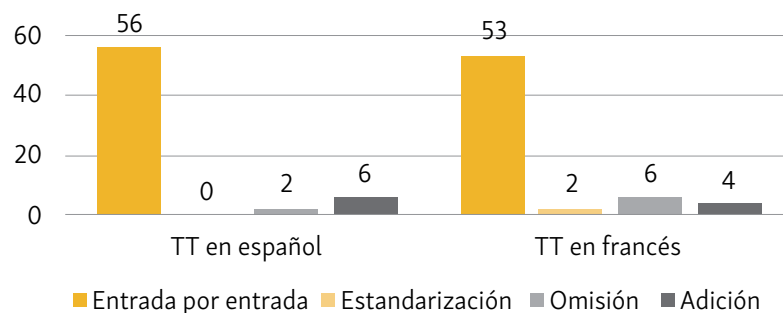


En términos generales, es posible observar que el TT en francés muestra una preferencia por el uso de tonos peyorativos, especialmente por medio de adiciones. Sin embargo, el número de entrada por entrada es predominante.

### Insultos

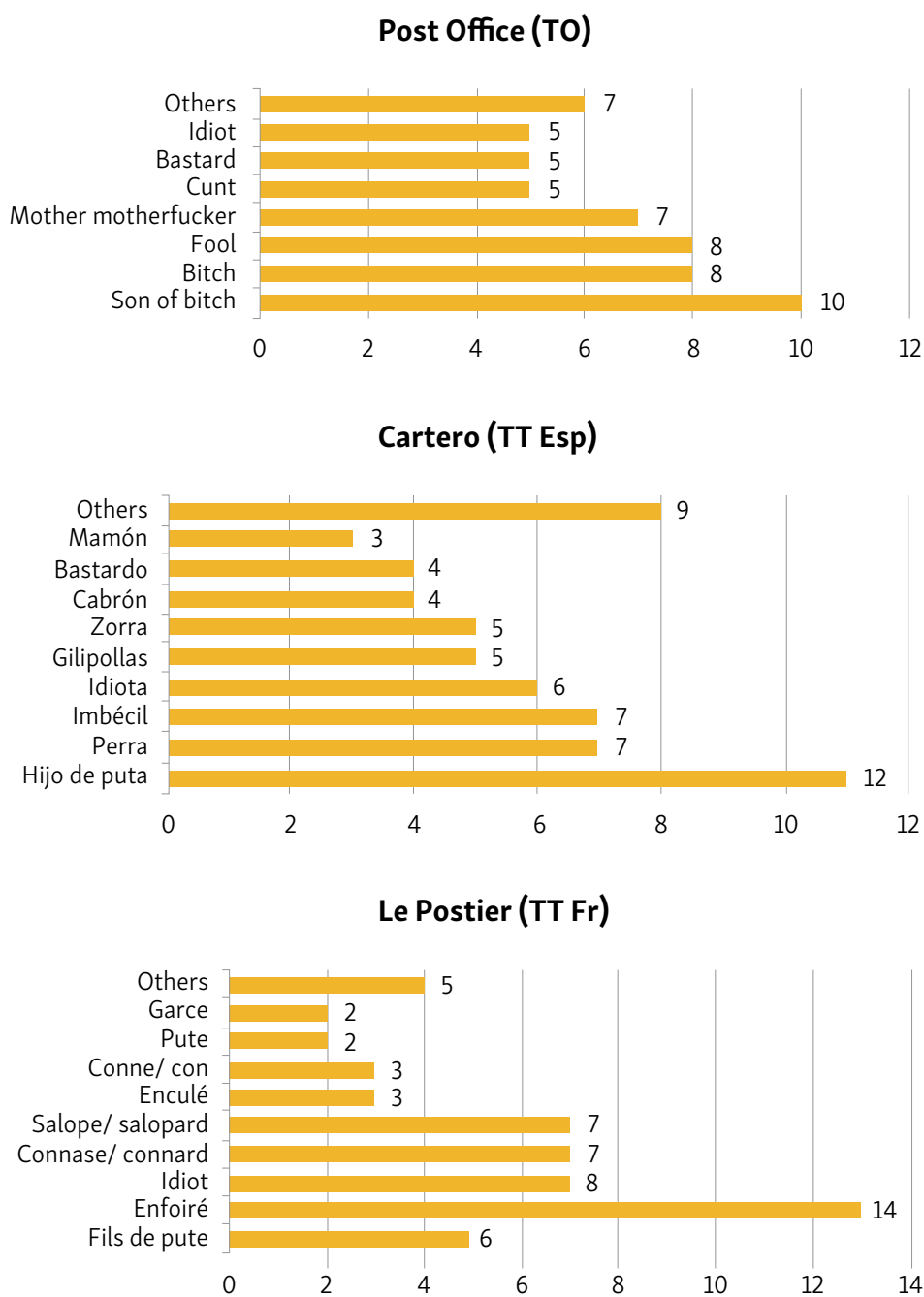
Para categorizar las entradas correspondientes a esta subcategoría fue de suma importancia determinar si estos se dirigían directamente a algo o alguien, para evitar cualquier tipo de confusión con los expletivos. El texto que más insultos presenta es el TT en español. El aumento en estos valores se debe al uso de insultos en vez de tonos peyorativos o estandarizaciones provenientes del TO. El TT en francés, por su parte, presenta menos entradas en esta subcategoría debido al uso de tonos peyorativos para traducir insultos, mientras que el texto con menos entradas es el TO. Las estrategias empleadas en cada TT se presentan de la siguiente manera en la **Figura 8**.

**Figura 8.** Traducción de insultos en TTS



Aunque entrada-por-entrada es el valor más alto en cuanto a la comparación cuantitativa de insultos entre los tres textos, el vocabulario empleado en cada TT varía y va un poco más allá de simples calcos o traducciones literales. Cada TT utiliza de manera propia ciertos insultos más que otros y los emplea de manera distinta en la traducción de un mismo término proveniente del TO. Así pues, mientras que el insulto *son of a bitch* y su equivalente en español *hijo de puta* son los insultos más empleados en dichos textos, el TT en francés hace uso de *enfoiré* (cabrón/pendejo) como el más común. En la **Figura 9** se comparan cuantitativamente los insultos en cada texto.

Figura 9. Entradas de insultos por texto



Tal y como se observa en la Figura 9, el insulto más común en el TO es *son of a bitch*, y corresponde con su traducción en el TT español. Sin embargo, en el TT francés el mayor valor es el insulto *enfoiré*. Esta variación surge por dos razones: en el TT francés se utilizó dicho insulto para traducir (1) la mitad de entradas correspondientes a *son of a bitch* y (2) para otros insultos también. Este tipo de variaciones, aunque sutiles, se aprecian más fácilmente en la Tabla 9, en la cual se comparan los insultos provenientes del TO y sus *shifts* en cada uno de los TTs.

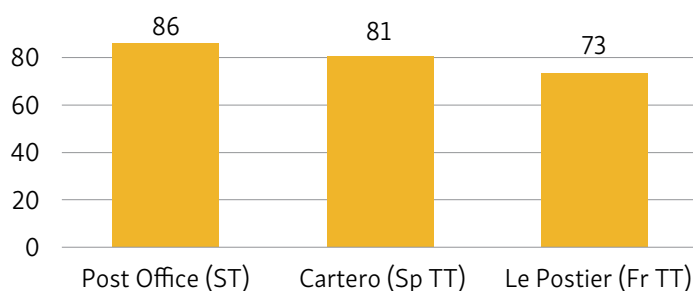
Tabla 9. Comparativo equivalencias insultos TO-TT

	Textos		
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)	Le Postier (Fr TT)
Shifts	Son of a bitch	Hijo de puta	Fils de pute Enfoiré
	Bitch	Perra Zorra	Salope Garce Conne
	Fool	Imbécil Gilipollas Idiota	Idiot Connard Con Crétin
	Mother Moterfucker	Mamón Cabrón Comemierda	Enfoiré Salope /salopard Enculé
	Cunt	Zorra	Connasse Salope Conne
	Bastard	Bastardo Hijo de puta	Enfoiré Salopard
	Idiot	Idiota	Idiot
	Whore	Puta	Pute
	Cocksucker	Soplapollas	Enculé
	Fucker	Gilipollas	Enfoiré
	Fag	Julón Maricona	Trou de balle Lope

### Expletivos

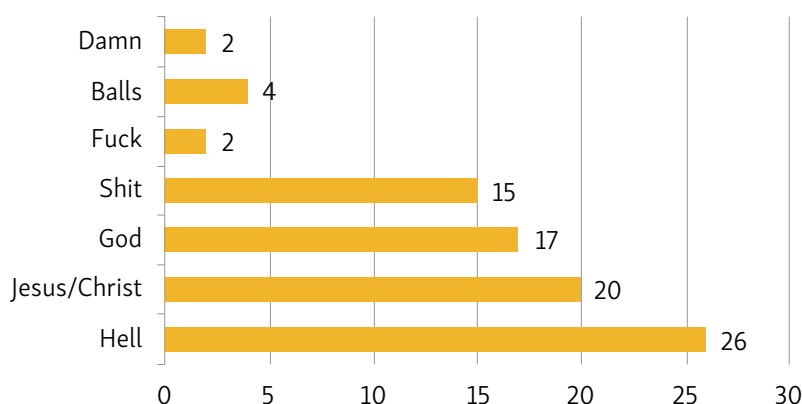
Teniendo en cuenta la delgada línea que separa los insultos de los expletivos, se identificaron estos teniendo en cuenta dos puntos esenciales: primero, que no se dirigieran a ninguna persona en particular y, segundo, que se profieran para enfatizar, expresar sorpresa, emoción o disgusto como resultado de una circunstancia emocional. De esta manera, se obtuvieron los datos presentados en la **Figura 10**.

Figura 10. Total de entradas expletivos



Como es posible observar en la figura anterior, el total de entradas correspondientes al uso de expletivos por texto varía levemente entre ellos, siendo el TO en el que más se incluyen. La Figura 11 muestra los expletivos más utilizados en este texto:

Figura 11. Expletivos en Post Office (to)



El segundo lugar en número de entradas correspondientes a expletivos lo ocupa el TT en español. Tal y como se ha observado hasta el momento, este texto tiende a conservar de la manera más fiel posible las expresiones provenientes del TO, así que la gran mayoría de expletivos empleados en este texto también tienen una fuerte carga de profanidad, principalmente relacionados con Dios. Sin embargo, hay una mayor diversidad de expresiones, ya que la mayoría no provienen de combinaciones de una misma palabra como sucede en el TO (Figura 12).

Finalmente, como lo muestra la Figura 13, el TT en francés hace menos uso de expletivos que los otros textos y muestra una gran diferencia numérica entre las entradas de los expletivos más comunes *merde*, *nom de dieu* y *bon dieu* y el resto.

Si bien la comparación entre las entradas de los tres textos correspondientes a este apartado muestra en general una correspondencia expletivo-expletivo, es posible observar también algunas diferencias entre ellos. Primero que nada, se puede apreciar que la estandarización es más común en el TT francés que en el español, mientras que el número de adiciones es similar entre ambos. El único texto en el que hay omisión es el francés. Finalmente, es importante señalar que, aunque la relación numérica es de uno a uno en su mayoría, en algunos casos no hay una traducción literal. Las opciones de traducción se muestran en la Tabla 10.

Figura 12. Expletivos en *Cartero* (TT Esp)

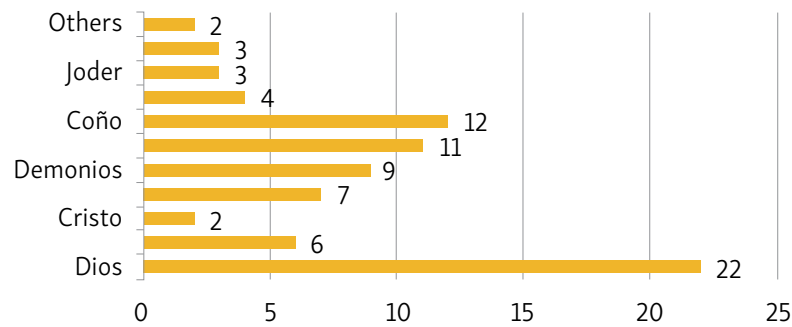


Figura 13. Expletivos en *Le Postier* (TT Fr)

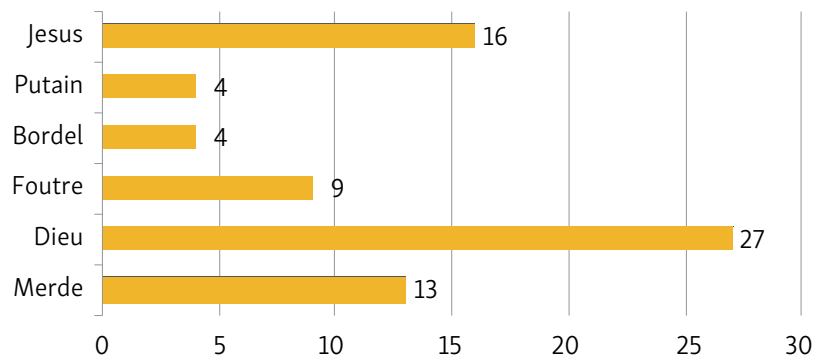


Tabla 10. Comparativo equivalencias expletivos TO-TTs

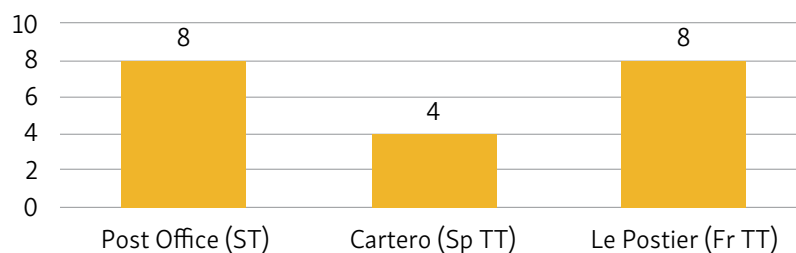
	Textos			
	Post Office (TO)	Cartero (Es TT)	Le Postier (Fr TT)	
Shifts	Hell	What the hell	Qué demonios Qué coño Cómo cojones Qué carajos Qué diablos	Merde Putain Nom de dieu
		Hell	Coño Demonios Mierda Y una leche Carajo	Merde Bordel
		How in the hell	Cómo coño	Comment diable Comment foutre
		Like hell	Y una leche	
	Jesus Christ	Jesus	Jesús	Jésus Bon dieu Putain
		Jesus Christ	Dios Dios mío Jesús Por Dios Cristo Joder	Nom de dieu Jésus Christ Bordel Bon dieu Doux Jésus Putain

	Textos		
	Post Office (ro)	Cartero (Es TT)	Le Postier (Fr TT)
shifts	For Christ's sake	Por el amor de Dios	Bon dieu
		Por los clavos de Cristo	Nom de dieu
			Putain de dieu
	Great Christ	Joder	Nom de dieu
	Christ	Dios	Nom de dieu
	God damn (it)	Maldita sea	Bordel
		(al) carajo	Bon dieu
		Por Dios	Nom de dieu
	God o mighty	Mecagondíos	Bon sang
		Dios todopoderoso	Dieu de dieu
		Jesús	Dieu tout-puissant
	Oh my god	Por Dios	
		Oh Dios	Oh nom de dieu
	By god	Dios mío	Mon dieu
Thank god	-	Bon dieu	
Good god	Dios mío	Dieu merci	
Help me god	Que Dios me perdone	Bon dieu	
Balls		Et dieu me garde	
Fuck	Cojones	Foutaises	
	Coño	Conneries	
What the fuck	Qué carajo	Merde	
Fuck that	-	Putain	
		Rien à foutre	

### Invectivas

Debido a su naturaleza sutil e incluso indirecta, las invectivas pueden resultar un poco más difíciles de identificar en un texto. En el caso de nuestro corpus, es posible ver en la **Figura 14** una preferencia por el uso de lenguaje ofensivo más directo, ya que la cantidad de entradas correspondientes a esta categoría es bastante reducida en todos los textos.

**Figura 14.** Total entradas invectivas



En el TO, las invectivas provienen de una combinación entre palabras o expresiones en desuso, o de combinaciones de sustantivos y adjetivos no insultantes que lo son en contexto. Las entradas correspondientes a esta categoría se encuentran en la **Tabla 11**.

**Tabla 11.** *Invectivas en Post Office (TO)*

	<b>Post Office (TO)</b>	<b>Significado</b>
<b>Shifts</b>	"You are a gooney fellow" (p. 24)	Usted es un tipo raro
	"And tell them to come get their mail and jam their job" (p. 25)	Dígalos que vengan y se metan su correo y su trabajo
	"They were handpicked screws" (p.68)	Eran solo engranajes escogidos a dedo.
	"Eggheads yakking" (p. 81)	Cotorras con cabeza de huevo
	"Brains the size of a pinhead" (p. 81)	Cerebros del tamaño de una cabeza de alfiler
	"you're small-town" (p. 85)	Eres una pueblerina
	"Watch those slicks. They're as phony as a lead dime" (p. 85)	Ojo con esos enredadores. Son tan falsos como una moneda de cuero.
	"He's not phony" (p. 85)	Él no es falso

En cuanto a los TTs, la traducción de invectivas puede resultar más compleja de lo que se piensa, ya que es posible que la sutileza del insulto pase desapercibida o sea incomprensible en el texto traducido. El TT en español cuenta con menos entradas en esta subcategoría, ya que algunas entradas provenientes del TO han pasado a ser insultos o calcos al tratar de mantener el campo léxico proveniente del TO (**Tabla 12**). Esta última opción produce como resultado estandarizaciones o expresiones que pueden sonar extrañas para el lector.

**Tabla 12.** *Traducción de invectivas en Cartero (Es TT)*

	<b>Textos</b>	
	<b>Post Office (TO)</b>	<b>Cartero (Es TT)</b>
<b>Shifts</b>	"You are a gooney fellow" (p. 24)	"¡Es usted un grosero! (p. 24) <b>estandarización</b>
	"And tell them to come get their mail and jam their job" (p. 25)	"... para decirles que vengan a coger su correo y metérselo por el culo" (p. 25) <b>insulto</b>
	"They were handpicked screws" (p. 68)	"Se habían transformado en tornillos" (p. 61) <b>estandarización</b>
	"Eggheads yakking" (p. 81)	"¡unas cabezas de huevo pichirriando!" (p. 72)
	"Brains the size of a pinhead" (p. 81)	"sesos del tamaño de la cabeza de un alfiler" (p. 72)
	"you're small-town" (p. 85)	"tú vienes de un pueblo pequeño" (p. 75) <b>estandarización</b>
	"Watch those slicks. They're as phony as a lead dime" (p. 85)	"cuidado con esos halagos, son más falsos que una perra gorda" (p. 75)
	"He's not phony" (p. 85)	"Él no es falso" (p. 75)

Por su parte, en el TT en francés adopta una estrategia ligeramente diferente, ya que no se aferra al campo léxico del TO, sino al significado de la expresión en sí por medio de combinaciones de sustantivos, adjetivos, y expresiones en desuso (**Tabla 13**). Así, el lenguaje utilizado en el TT no resulta extraño para el lector.

Tabla 13. *Invectivas en Le Postier (Fr TT)*

	Textos		
	<i>Post Office (TO)</i>	<i>Le Postier (Fr TT)</i>	Significado
Shifts	"You are a gooney fellow" (p. 24)	"Vous en êtes un hurluberlu, vous !" (p. 31)	¡es usted un excéntrico!
	"And tell them to come get their mail and jam their job" (p. 25)	"Leur job ils peuvent se le carrer quelque part" (p. 32)	Se pueden meter su trabajo por algún lado.
	"They were handpicked screws" (p.68)	"C'étaient des gardes-chiourmes sélectionnés" (p. 85)	Eran perros de guardia seleccionados.
	"Eggheads yakking" (p. 81)	"Pipelettes à tête d'œuf!" (p. 100)	¡Habladores con cabeza de huevo!
	"Brains the size of a pinhead" (p. 81)	"une cervelle grosse comme un tête d'épingle" (p. 100)	Con cerebros tan grandes como la cabeza de un alfiler.
	"you're small-town" (p. 85)	"tu sors de ton trou" (p. 104)	Tú vienes de un hueco.
	"Watch those slicks. They're as phony as a lead dime" (p. 85)	"Fais gaffe à ces entourloupeurs. Ils sont aussi bidon qu'une thune en plomb" (p. 105)	Ojo con esos enredadores. Son tan amañados como una moneda de cuero.
	"He's not phony" (p. 85)	"Il est pas bidon" (p. 105)	Él no es amañado

## Conclusiones

En primer lugar, en cuanto a la propuesta metodológica presentada en este estudio, resulta importante resaltar el respeto de las etapas propuestas, ya que analizar individualmente cada texto de acuerdo con sus propias características permite una tabulación mucho menos dependiente del TO y, como consecuencia, facilita la identificación de adiciones en los TT. Otro punto a favor en este aspecto es que cada TT se puede apreciar en sus propios términos, encontrando posibles falencias en su tono y registro general sin depender completamente de lo que se propone en el TO.

Aunque la mayoría de los valores obtenidos en las subcategorías de análisis propuestas coinciden, el desglose de los datos permite observar que, aunque las diferencias son pequeñas sí inciden en el tono general de cada texto. Así pues, ambos TT muestran una inclinación y una voluntad de mantener el tono y el lenguaje ofensivo, pero cada uno con sus preferencias específicas que se visibilizan por medio de las adiciones, estandarizaciones y omisiones en cada subcategoría.

En su estudio acerca del lenguaje ofensivo en inglés americano, Wajnryb (2005) muestra un panorama en el que en la actualidad maldecir es algo natural que ha perdido su sentido religioso. Esta afirmación puede explicar, por lo menos en parte, por qué las maldiciones resultan más comunes en el TO que en los TTs, ya que, en contextos lingüísticos como el hispano o el francófono, las maldiciones tienen más bien tendencia a producir un efecto forzado e incluso anticuado, especialmente en un registro extremadamente informal como el del corpus. Probablemente estas consideraciones hayan jugado un papel preponderante en la traducción de maldiciones al español y al francés, teniendo como consecuencia una disminución en su número de entradas en ambos TT. Las entradas correspondientes al TT en francés son especialmente bajas, ya que aquellas provenientes del TO fueron principalmente reemplazadas por expletivos y estandarizaciones. Esto tiene como efecto una disminución en el tono del TT, ya que las primeras al ser impersonales tienden a producir un efecto menos fuerte en el interlocutor, y las segundas obvian la carga ofensiva del mensaje traducido.

Los tonos peyorativos tienen los valores más altos en todos los textos, especialmente en el TT en francés, en el cual hay varias adiciones, principalmente con la inclusión del verbo *foutre* y del adjetivo *foutu(e)*. En este sentido, es posible establecer un paralelismo entre el verbo *foutre* y el verbo *fuck* en inglés, debido a su plasticidad y a la posibilidad que permite de ser fácilmente incluido para modificar sustantivos y generar tonos ofensivos.

Otros aspectos relevantes se relacionan con la importancia del color de la piel en el contexto del TO y con la caracterización de la mujer en el corpus. En el TO, el contraste entre *blanco/negro* es recurrente y refleja los roces interraciales del día a día en el contexto de la novela. En los TTs no se incluye el adjetivo *blanco* y se omiten algunas entradas del adjetivo *negro*, reflejando un contraste mucho menos marcado en este aspecto. En la descripción de la mujer, es posible identificar una intención sexista y cosificadora proveniente del TO por medio de paralelismos con comida y objetos, y también en cuanto al uso de una marcada oposición entre los adjetivos *young/old*, revelando la importancia de la edad para el narrador. Ambos TT mantienen el campo léxico relativo a la cosificación de la mujer e incluso recurren a una caracterización ofensiva de la maternidad, describiendo a la mujer embarazada con términos informales y no estándar.

En el apartado de insultos, es posible afirmar que hay constantes en las decisiones generales de su traducción en ambos TT. Aunque ambos textos demuestran una tendencia por mantener el término literal que corresponde al TO, los dos presentan variaciones: (1) al proponer más de una opción de traducción para cada término y (2) al usar un mismo insulto para traducir diferentes términos provenientes del TO. En segundo lugar, se observa que cada TT presenta ciertas preferencias en cuanto a la traducción de insultos, lo cual afecta el tono general de cada texto: mientras que el TT en español utiliza principalmente la equivalencia insulto-insulto de manera más literal, el TT francés opta por varias opciones que tienden menos al calco y que, en ciertos casos, pueden considerarse como suavizaciones del insulto original.

En cuanto a la escogencia de los insultos, se resalta que el TT en español hace uso de animales para ofender, especialmente a las mujeres, mientras que el TT en francés repite insultos como *enfoiré* o *salopard* como comodines para traducir varios insultos provenientes del TO. Finalmente, al tener un mayor número de entradas y de adiciones, es posible afirmar que el tono insultante del TT en español es más fuerte que aquel del TT en francés que, por su parte, no solo cuenta con menos entradas totales, sino que también muestra el mayor número de omisiones en esta subcategoría.

La traducción de expletivos corresponde en su mayoría a equivalencias de aquellos provenientes del TO, aunque no son exclusivamente literales, ya que ofrecen varias opciones para una sola expresión o un solo término, manteniendo en general el sentido sacrílego e insultante en la gran mayoría de ellas. En ninguno de los TTs se evidencia una afectación relacionada con el tono en este aspecto.

Frente a las invectivas, el empleo de palabras o expresiones en desuso para este propósito es posible debido al registro de máxima informalidad en el que se desarrollan las narraciones, ya que los personajes que las conforman pertenecen a contextos no académicos en los cuales dicho tipo de insulto podría pasar desapercibido. Aunque los dos textos buscan mantener tanto el campo léxico como el significado y la carga de las invectivas provenientes del TO, el TT en español privilegia el campo lexical y el TT en francés manifiesta cierta inclinación hacia lo pragmático. Esto tiene un efecto en cada texto, haciendo que algunas expresiones deban estandarizarse o suenen extrañas en el TT en español y que el TT en francés deba hacer un uso menos estricto del campo léxico proveniente del TO para asegurar la comprensión y el tono sarcástico del TO.

Todo esto nos permite afirmar que, en términos generales, ambos TT muestran una amplia intención de mantener el registro y el tono provenientes del TO, logrando su objetivo en gran medida. Sin embargo, las estrategias adoptadas en cada uno varían ligeramente y eso tiene como consecuencia un aumento o disminución del tono en cada texto. El TT en español evidencia un mayor aferramiento al campo léxico del TO y una preferencia por

un lenguaje ofensivo más directo por medio de insultos y expletivos, lo que se traduce en un aumento del tono ofensivo, pero también en fragmentos de lengua estandarizados o extraños para el lector; el TT en francés muestra una postura más pragmática y se inclina hacia formas menos directas de ofender, como los tonos peyorativos y las invectivas, lo cual disminuye el tono directo, pero crea un carácter coherente ofensivo indirecto en todo el TT.

De acuerdo con las observaciones realizadas, podemos afirmar que este estudio permite confirmar una postura bastante abierta frente a la traducción de lenguaje ofensivo, en la cual el primer recurso no es la omisión, tal y como se pensaba hace algún tiempo, sino en la que se busca mantener lo máximo posible las características del TO. Esto puede ser tanto positivo como negativo de acuerdo con el grado de aferramiento léxico que se tenga, ya que en ciertos casos un apego excesivo al TO puede derivar en expresiones forzadas y cortar el ritmo de la narración.

Finalmente, y teniendo en cuenta que los estudios de caso basados en DTS buscan proponer modelos, este análisis busca ofrecer un ejemplo de estudio de lenguaje opuesto al estándar, especialmente en lo que tiene que ver con expresiones ofensivas y vulgares que pueden ser sistematizadas y analizadas por medio de la metodología propuesta en este artículo.

## Referencias

- Ávila, J. J. (2014). *The Subtitling of Offensive and Taboo Language: A Descriptive Study* [Doctoral dissertation, UNED]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Academia.edu. [https://www.academia.edu/6474120/The\\_Subtitling\\_of\\_Offensive\\_and\\_Taboo\\_Language\\_A\\_Descriptive\\_Study\\_Unpublished\\_PhD\\_Thesis\\_Madrid\\_UNED](https://www.academia.edu/6474120/The_Subtitling_of_Offensive_and_Taboo_Language_A_Descriptive_Study_Unpublished_PhD_Thesis_Madrid_UNED)
- Hamaïda, L. (2007). Subtitling Slang and Dialect. En *EU-High-Level Scientific Conference Series*. MuTra. [https://www.euroconferences.info/proceedings/2007\\_Proceedings/2007\\_Hamaidia\\_Lena.pdf](https://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Hamaidia_Lena.pdf)
- Munday, J. (2010). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (2.nd Ed.). Routledge.
- Saldanha, G. y O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760100>
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Revised edition. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/btl.100>
- Wajnryb, R. (2005). *Expletive Deleted: A Good Look at Bad Language*. Simon and Schuster.

## Corpus de análisis

- Bukowski, C. (2017). *Cartero*. Anagrama.
- Bukowski, C. (2020). *Le Postier*. 10/18.
- Bukowski, C. (2014). *Post Office*. Ecco-Harper Collins.

# Narrativas de estudiantes migrantes LEP sobre su experiencia de aculturación en Estados Unidos

Willian Alexander Mora-Menjura<sup>1</sup> 

## Resumen

Este estudio presenta los resultados de una investigación narrativa de 9 estudiantes migrantes con dominio limitado del inglés (LEP) en una escuela media de Carolina del Norte, Estados Unidos. El objetivo principal fue describir y analizar las experiencias vividas dentro del proceso de aculturación de los participantes. Este estudio cualitativo se desarrolla bajo un paradigma interpretativo en el que se utilizaron dos cuestionarios y una entrevista semiestructurada para registrar las narrativas tanto escritas como orales. Los resultados señalan que la migración estudiantil es, en la mayoría de los casos, una decisión tomada por los padres de familia, sin tener en cuenta la opinión del adolescente; ser caracterizado como población LEP es uno de los principales obstáculos que los migrantes enfrentan en las escuelas estadounidenses; la adaptación tanto a la vida académica como sociocultural es un proceso difícil; aunque las condiciones económicas mejoran un poco, aspectos como la relación social y cultural se ven deterioradas; las relaciones interpersonales surgen a partir de la búsqueda de compañeros de la misma nacionalidad o idioma. Esta investigación aporta información esencial sobre qué significa migrar a un país lingüística y culturalmente diferente, a partir de las experiencias de vida de los participantes. Por consiguiente, este estudio nos lleva a reflexionar sobre el quehacer pedagógico y sobre la necesidad de fomentar la competencia intercultural en las aulas estadounidenses.

**Palabras clave:** aculturación; competencia intercultural; estudiantes migrantes; población LEP

## Narratives of LEP Migrant Students on Their Acculturation Experience in the United States

### Abstract

This study presents the findings of a narrative inquiry involving nine migrant students with Limited English Proficiency (LEP) at a middle school in North Carolina, United States. The main objective was to describe and analyse the lived experiences of the participants within their acculturation process. This qualitative study follows an interpretive paradigm, employing two questionnaires and a semi-structured interview to capture both written and oral narratives. The results indicate that student migration is, in most cases, a decision made by parents without considering the adolescent's opinion; being labelled as LEP is one of the primary challenges migrant students face in American schools; adapting to both academic and sociocultural life is a difficult process; although economic conditions

1 Magíster en Docencia de Idiomas (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC). Candidato a Doctor en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Umecit, Panamá). willianmora.est@umecit.edu.pa



### Artículo de investigación

#### Para citar este artículo

Mora-Menjura, W. A. (2025). Narrativas de estudiantes migrantes LEP sobre su experiencia de aculturación en Estados Unidos, *Folios*, (62), 71-85. <https://doi.org/10.17227/folios.62-20781>

Artículo recibido

08•02•2024

Artículo aprobado

28•01•2025

Artículo publicado

01•07•2025



may improve slightly, social and cultural relationships tend to deteriorate; interpersonal connections often arise from seeking peers of the same nationality or language. This research provides essential insights into what it means to migrate to a linguistically and culturally different country, based on the participants' lived experiences. Therefore, the study encourages reflection on pedagogical practices and highlights the need to foster intercultural competence in American classrooms.

**Keywords:** acculturation; intercultural competence; migrant students; LEP population

## Narrativas de estudiantes migrantes LEP sobre su experiencia de aculturación nos Estados Unidos

### Resumo

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa com nove estudantes migrantes com proficiência limitada em inglês (LEP) em uma escola de ensino fundamental da Carolina do Norte, Estados Unidos. O principal objetivo foi descrever e analisar as experiências vividas pelos participantes no processo de aculturação. Este estudo qualitativo segue um paradigma interpretativo, utilizando dois questionários e uma entrevista semiestruturada para registrar narrativas escritas e orais. Os resultados apontam que a migração estudantil é, na maioria dos casos, uma decisão tomada pelos pais, sem considerar a opinião do adolescente; ser rotulado como parte da população LEP é um dos principais obstáculos enfrentados pelos migrantes nas escolas americanas; a adaptação à vida acadêmica e sociocultural é um processo difícil; embora as condições econômicas melhorem um pouco, aspectos sociais e culturais tendem a se deteriorar; as relações interpessoais geralmente se formam a partir da busca por colegas da mesma nacionalidade ou idioma. Esta pesquisa oferece informações essenciais sobre o que significa migrar para um país linguística e culturalmente diferente, com base nas experiências de vida dos participantes. Assim, o estudo convida à reflexão sobre as práticas pedagógicas e destaca a necessidade de fomentar a competência intercultural nas salas de aula dos Estados Unidos.

**Palavras-chave:** aculturação; competência intercultural; estudantes migrantes; população LEP

### Introducción

La migración es un proceso de movilización poblacional que va en aumento, principalmente, hacia países desarrollados o en vía de desarrollo. La migración de población estudiantil hacia los Estados Unidos se ha ido incrementando en los últimos años. De acuerdo con el Portal de Datos sobre Migración ([Organización Internacional para las Migraciones \[OIM\], \(2022\)](#)), por muchos años Estados Unidos ha sido y sigue siendo el principal destino de migrantes internacionales desde 1970. Según la [OIM \(2022\)](#), “desde hace 50 años, los Estados Unidos de América ocupan el primer lugar entre los principales países de destino, con más de 51 millones de migrantes internacionales”. En el año 2019, se registró la cantidad de aprehensiones más alta desde el 2007, de acuerdo con el U. S. Customs and Border Protection, como se citó en el Portal de Datos sobre Migración ([OIM, 2022](#)). En los últimos años, las aprehensiones en la frontera han registrado una alta presencia de niños solos o acompañados por un familiar, lo que ha llevado a que el número de estudiantes migrantes vaya en aumento en las instituciones educativas de Estados Unidos.

Una de las principales características de esta población migrante es el dominio limitado del inglés (LEP, por sus siglas en inglés), lo que, de acuerdo con lo que menciona [Chen et al. \(2022\)](#), se convierte en uno de los principales obstáculos en el proceso de aculturación. [Berry \(2019\)](#) señala que la aculturación es un proceso social y cultural en el que una persona o grupo de individuos adopta tanto aspectos culturales como sociales y lingüísticos de una cultura diferente a la suya. Este proceso puede ocurrir de diferentes maneras, en diferentes niveles y considerando diferentes factores. Puede ser resultado de la inmigración, la colonización, la globalización, el contacto entre diferentes grupos étnicos o culturales y otras interacciones culturales. Por su parte, Erikson, como se citó en [Valdivia \(2017\)](#), menciona que el proceso de aculturación puede afectar significativamente la identidad, la formación de la identidad y el estilo de vida de los individuos o grupos culturales involucrados.

Mientras que **Maehler et al. (2021)** y **Mariel y Zubieta (2015)** destacan que la aculturación de los estudiantes migrantes ocurre principalmente en instituciones educativas y mediante la adquisición del idioma del país receptor, **Gándara (2016)** enfatiza el impacto negativo que tiene el dominio limitado del inglés en el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque ambos autores subrayan la importancia del idioma, los primeros autores lo abordan como un medio de integración, mientras que **Gándara (2016)** lo ve como una barrera estructural que desencadena una serie de complicaciones, como la baja motivación y la deserción escolar.

Año tras año, las instituciones educativas de los Estados Unidos se enfrentan a este fenómeno social como consecuencia de un proceso de globalización. Generalmente, esta población estudiantil migrante se caracteriza por ser población LEP, limitación que, principalmente, les impide comunicarse, relacionarse e interactuar con su entorno y entender el contenido de las asignaturas que cursan, puesto que la instrucción es principalmente en la lengua inglesa (**Gándara, 2016**). Aunque estos estudiantes toman asignaturas como ESL (inglés como segunda lengua) con el fin de aprender el idioma y así poder ser parte no solo de la vida académica, sino de la cotidiana, la poca interacción social, comúnmente, genera sentimientos de apatía, soledad, desinterés por las asignaturas, rendimiento académico bajo, afectación en la autoestima, sentimientos de frustración y estrés, entre otros aspectos que perjudican el bienestar emocional y la personalidad del individuo (**Bhatia y Ritchie, 2006; Vall y Botella, 2016**).

Es escaso el registro que se tiene acerca de las experiencias durante el proceso de aculturación, especialmente, en el campo académico y sociocultural, de estudiantes migrantes con LEP en las escuelas públicas de Estados Unidos. Esta falta de documentación ha limitado el acceso a la información sobre cómo se ha experimentado ese proceso de adaptación descrita por los protagonistas principales de este fenómeno, los estudiantes. La literatura existente apunta al análisis, desde la psicología, del proceso de adaptación en la movilización estudiantil al extranjero, especialmente en la educación superior. Es así que, a través de instrumentos de producción escrita y oral como las narrativas, se intenta describir y analizar las experiencias vividas dentro del proceso de aculturación de esta población. Para llevar a cabo esta investigación, enmarcada dentro de un enfoque cualitativo y bajo un paradigma interpretativo, se utilizan narrativas escritas como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

A través de los resultados de este estudio se busca informar a la comunidad sobre las experiencias de estos estudiantes, concienciar a estudiantes y profesores sobre la importancia de la adaptación sociocultural y competencia intercultural, y promover la investigación en este campo en las instituciones educativas del país. En un país como Estados Unidos, con una gran población migrante, se considera esencial brindar información sobre estos procesos de adaptación, de integración con diferentes grupos sociales y culturales y de experiencias vividas, cuando se aprende una y en una segunda lengua en una cultura diferente.

## Revisión de la literatura

A continuación, se relacionan algunos estudios de investigación similares que se han realizado en diferentes contextos en los últimos años. **Pérez (2021)** realizó un estudio como parte de su investigación de maestría intitulado *Las experiencias de los estudiantes inmigrantes aprendices del inglés*, en Estados Unidos, cuyo objetivo principal era investigar las experiencias a las que se enfrentan los estudiantes inmigrantes y aprendices del inglés dentro de un sistema monolingüe en una escuela secundaria estadounidense.

La autora abordó un tema de alta relevancia social y educativa, destacando las tensiones entre las necesidades lingüísticas de estudiantes migrantes y las limitaciones del entorno educativo. El enfoque fenomenológico es apropiado para explorar experiencias subjetivas, permitiendo que las voces de los estudiantes sean centrales. De la misma manera, el uso de grupos focales refuerza este enfoque al generar discusiones colectivas que pueden enriquecer la comprensión de los fenómenos observados. Las conclusiones sobre el rechazo y las críticas hacia los estudiantes, así como su percepción de opresión, ponen de manifiesto problemas sistémicos en los modelos

pedagógicos monolingües, lo que da pie a cuestionamientos más amplios sobre la inclusión y equidad en la educación.

La percepción de un sistema opresivo y excluyente destaca un problema ético en la educación monolingüe. Esto sugiere la necesidad de políticas educativas más inclusivas que consideren las barreras lingüísticas y culturales como desafíos estructurales, no individuales. Asimismo, el rechazo por parte de compañeros y maestros podría estar relacionado con prejuicios culturales más amplios que no son explorados en el texto. Las respuestas de los estudiantes (autosilenciarse o adoptar actitudes rebeldes) plantean interrogantes sobre las estrategias de afrontamiento en contextos educativos adversos. Esto podría conectarse con teorías sobre resiliencia o resistencia cultural, temas que deberían explorarse a profundidad.

Chen et al. (2022) desarrollaron una investigación intitulada *Acculturation and Health Literacy among Chinese Speakers in the USA with Limited English Proficiency* ('Aculturación y alfabetización sanitaria entre hablantes de chino en los EE. UU. con dominio limitado del inglés'). El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre el proceso de aculturación (aculturación) y la alfabetización en salud entre los hablantes del idioma chino en los Estados Unidos, quienes tienen un dominio limitado del inglés, así como también exploraron la relación entre ese dominio del idioma inglés y la alfabetización en salud. Se realizó un análisis factorial exploratorio con 405 participantes, a través de un instrumento de aculturación para obtener datos válidos.

Los hallazgos señalan que de acuerdo con los factores que se tuvieron en cuenta para examinar las relaciones anteriormente mencionadas, se obtuvo una mayor aculturación en ciertos aspectos y otras menores en otros factores y relaciones. Se concluye que el implementar un plan de estudios del inglés como segunda lengua podría mejorar la alfabetización funcional en la salud y la evaluación de la información entre la población con dominio limitado del inglés.

Si bien el estudio aborda la relación entre el dominio del inglés y la alfabetización sanitaria, sería interesante explorar cómo las barreras culturales específicas de los hablantes de chino afectan su capacidad para acceder y comprender información sanitaria. Esto podría incluir factores como la confianza en los sistemas de salud y las diferencias en las prácticas médicas. Asimismo, los hallazgos sobre la "aculturación parcial" en ciertos aspectos sugieren que la aculturación no es un proceso lineal. Esto plantea interrogantes sobre cómo las instituciones de salud y educación podrían abordar las necesidades de una población que puede estar parcialmente aculturada en algunos contextos, pero no en otros. Además de sugerir programas de ESL, el estudio podría haber explorado cómo mejorar la accesibilidad de los servicios de salud para hablantes de LEP a través de intérpretes, materiales multilingües o aplicaciones tecnológicas.

Finalmente, Carrasco y Paz-Maldonado (2022), en su estudio intitulado *Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: una revisión sistemática*, analizaron la situación de los estudiantes migrantes en las escuelas del sistema educativo de Chile. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión sistemática en la que usaron la declaración Prisma. Para el estudio se contó con un total de 24 investigaciones empíricas indexadas en las bases de datos WoS, Scopus y Scielo, en donde se analizaron aspectos relacionados a la inclusión y exclusión en estudiantes, docentes y equipos de gestión escolar. Los hallazgos encontrados muestran que existe una resistencia por parte de los docentes frente a la realidad educativa, así como la normalización de prácticas discriminatorias y la carencia de sensibilidad intercultural en los contextos educativos. Se propone que se fortalezcan las competencias interculturales en docentes y se capacite a los centros educativos en cuanto a asuntos migratorios a fin de poder reflexionar acerca del acompañamiento y valoración de la población estudiantil migrante.

El estudio previamente mencionado ofrece información sobre un aspecto importante a considerar en el desarrollo del presente estudio: el desarrollo de competencias interculturales en docentes y la capacitación en instituciones educativas sobre los procesos migratorios, más aún si se tiene en cuenta que Estados Unidos es el

país que más recibe migrantes, la mayoría de las veces, con otro idioma distinto a la lengua inglesa. Asimismo, es menester abordar el tema de las prácticas discriminatorias entre el estudiantado, puesto que, como se mencionó en un estudio anterior, el ser población con dominio limitado del inglés hace que, generalmente, los estudiantes se sientan rechazados y juzgados por su condición.

Lo anteriormente expuesto destaca la importancia de abordar las prácticas discriminatorias y la falta de sensibilidad intercultural, un problema compartido en diversos contextos educativos, incluidos aquellos de Estados Unidos. En este sentido, los hallazgos de Carrasco y Paz-Maldonado (2022) se alinean con investigaciones previas que señalan que los estudiantes con LEP tienden a sentirse rechazados por su condición, lo que subraya la necesidad de desarrollar competencias interculturales en los docentes como una herramienta clave para mejorar el acompañamiento y la valoración de los estudiantes migrantes.

## Metodología

### Método

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo. De acuerdo con el objetivo de este estudio y la caracterización del fenómeno y de la población, se opta por un tipo de investigación hermenéutica, con diseño narrativo. De acuerdo con Nieto y Pérez (2022), los diseños narrativos enmarcados dentro de la investigación hermenéutica tienen como objetivo comprender la realidad de lo social y cultural desde las experiencias y narraciones propias de los individuos. Para los autores, una narrativa es una experiencia significativa manifestada como un relato a partir de acciones personales ocurridas durante un periodo y que permiten un análisis y descripción de las mismas por la secuencia y lo trascendentes que fueron los hechos para el individuo. Esta narración se caracteriza por tener su propio sentido contextual y significativo dentro de la experiencia.

Igualmente, el paradigma dentro del cual se enmarca este estudio permite analizar las percepciones de los individuos acerca de su proceso de aculturación. En este tipo de investigación, la realidad es percibida de manera subjetiva, múltiple y divergente. A pesar de que los patrones comportamentales y psicológicos apuntan a ser similares, la percepción es una forma de interpretación individual, aunque se origine a partir de experiencias vividas similares dentro del mismo fenómeno, como lo sustentan Denzin y Lincoln (2018). El tipo de análisis que se hace parte de la descripción, interpretación y comprensión de las conductas, a partir de los significados que los mismos sujetos hacen de estas (Rivadeneira, 2017; Palella y Martins, 2017; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### Contexto y participantes

El presente estudio se llevó a cabo durante el primer semestre del año escolar 2022-2023 en una escuela media de carácter público, la cual se encuentra ubicada en Carolina del Norte, Estados Unidos. Los participantes son estudiantes hispanos con edades que oscilan entre los 12 y 14 años, procedentes de países centroamericanos, principalmente. La población es considerada LEP y se caracterizan por ser personas con dificultades significativas para comunicarse en el idioma predominante en un país o región, debido a que no lo hablan o lo hablan de manera limitada, lo que significa que la interacción que hacen con su entorno académico es principalmente en su lengua materna, español, con compañeros de habla hispana.

La selección de la población se hizo a través de la revisión de documentos de una encuesta sobre el idioma que se habla en casa (HLS, por sus siglas en inglés) que se le asigna a estudiantes y familias migrantes en el momento de la matrícula. En esta encuesta se hacen preguntas relacionadas con el país de nacimiento, idiomas hablados, primer idioma adquirido, idioma hablado en casa, idioma hablado generalmente e idioma preferido. Para la selección de la población, se consideró que las cinco respuestas fueran “español”. Hay estudiantes migrantes que

llevan algunos años en el país y ya tienen un nivel proficiente en el idioma inglés. Empero, para el desarrollo de este estudio, esta población bilingüe no reunía los requerimientos para llevar a cabo la investigación, por no ser considerados población LEP. De un total de 17 estudiantes migrantes, 9 se seleccionaron para participar en este estudio, de acuerdo con las respuestas registradas en la HLS.

Los 9 participantes aceptaron participar en el estudio mediante un consentimiento informado que se envió a sus familias. Para este estudio, los nombres de los estudiantes no se revelaron; se asignaron seudónimos a cada participante. El perfil de los estudiantes se indica en la **Tabla 1**.

**Tabla 1.** Perfil de los estudiantes participantes

Seudónimo	Edad	Género	Grado	País de origen	Tiempo en meses en una escuela estadounidense para cuando este estudio se llevó a cabo
Lupe	14	F	8	México	23
Hei	15	F	8	El Salvador	24
Fanty	12	F	6	Honduras	4
Love	13	F	7	Haití	3
Ashty	12	M	6	Honduras	12
Mario	14	M	8	Guatemala	2
Niki	12	M	6	Honduras	2
Bry	13	M	7	Honduras	10
Alexy	14	M	8	Nicaragua	15

### Instrumentos y análisis de datos

Para el desarrollo de este estudio, diferentes narrativas se recopilaron a través de 2 cuestionarios creados mediante la herramienta Google Documentos. Asimismo, se realizó una entrevista semiestructurada con el fin de profundizar y aclarar ciertos aspectos recopilados en los instrumentos previamente mencionados. La elaboración de los instrumentos apuntó a recopilar información sobre esas experiencias con el fin de reconocer, comprender, analizar y describir los significados que ellos mismos hacen de su realidad. Para redactar sus respuestas, se sugirió responderlos en el momento y espacio que ellos consideraran adecuado, con el fin de evitar el sentimiento de presión o compromiso. Asimismo, se habilitó el documento con posibilidad de modificación o múltiples entradas para que los participantes pudieran retomar sus relatos en cualquier momento. El único requisito que se sugirió fue responder con honestidad y ser lo suficientemente descriptivos con la información brindada.

La información recopilada se obtuvo durante el primer semestre del año escolar 2022-2023. El primer cuestionario se aplicó durante la segunda semana de octubre, dos meses después de haber iniciado clases, y se habilitó el espacio durante dos semanas, hasta finales del mismo mes. Este primer cuestionario se diseñó para recopilar información sobre aspectos psicosociales y emocionales durante el proceso de la aculturación. Con base en la teoría del modelo bidimensional de aculturación de **Berry (1992)**, se elaboró un cuestionario de 10 preguntas sobre factores relacionados a sentimientos iniciales al llegar a EE. UU., adaptación emocional, relaciones interpersonales, identidad cultural y discriminación o aceptación.

Un segundo cuestionario fue creado y aplicado un mes después de haber culminado con la primera etapa, es decir, durante la primera semana de diciembre para recopilar información sobre factores educativos y lingüísticos durante el proceso de aculturación. Los participantes contaron con dos semanas para el desarrollo del mismo.

Para el diseño de este segundo instrumento, se consideró, de igual manera, el modelo bidimensional de aculturación de **Berry (1992)**. Se diseñó un cuestionario de 12 preguntas sobre aspectos relacionados a la adaptación escolar, interacción con profesores, acceso a recursos, interacción con el idioma inglés, metodologías de enseñanza y progreso académico.

Con base en las respuestas obtenidas en los dos cuestionarios y a fin de profundizar y aclarar ciertos aspectos, finalmente, se realizó una entrevista semiestructurada durante la tercera semana de diciembre con cada estudiante. Se grabó cada entrevista a través de una grabadora de voz y luego se registraron datos similares, disimilares y nuevos de acuerdo con la información recopilada en los instrumentos previamente aplicados, en un registro diseñado para tales fines. Los instrumentos fueron diseñados por el autor y revisados y aprobados por académicos con conocimientos en educación, idiomas, psicología y cultura, a través de la validación de instrumentos por juicios de expertos.

Para el análisis de la información recopilada, se empleó el modelo *smallest space analysis* (SSA). De acuerdo con lo que plantea **Gimenez (2010)**, este modelo permite resumir, sintetizar e interpretar narrativas a partir de la organización y relación de diversos conceptos y términos siguiendo un proceso inductivo para el análisis de la información. El autor señala que dentro de este modelo existen dos enfoques para analizar las narrativas: el componencial y el funcional. El primero se enfoca en la estructura de la narrativa. El segundo analiza la manera en la que los participantes cuentan su historia e interpretan el mundo, es decir, este tipo de enfoque permite un análisis de tipo más semántico y pragmático, y por lo tanto, interpretativo. El enfoque usado en esta investigación fue el análisis funcional, ya que lo que se pretendía analizar a través de las narrativas era el significado de estas experiencias. Los fragmentos de las narrativas se organizaron en una matriz y fueron clasificados de acuerdo con temas y patrones similares o disimilares con el fin de resaltar la información más relevante, codificar los datos y generar redes de relaciones entre categorías, para lo cual se utilizó el *software ATLAS.ti*. Del resultado de este proceso analítico inductivo emergieron tres categorías que se detallan en el siguiente apartado.

## Resultados-discusión

Mediante un proceso analítico inductivo realizado en las narrativas de los estudiantes, emergen tres categorías las cuales describen el porqué de la decisión de emigrar, el proceso de adaptación al idioma y la cultura y, finalmente, aspectos relacionados con las ventajas y desventajas de la experiencia de ser estudiante migrante en Estados Unidos. La denominación de cada categoría se asignó a criterio del investigador. En los diferentes fragmentos obtenidos a partir de las narrativas de los estudiantes, se hace uso de las siguientes convenciones, lo que indica el instrumento de donde se obtuvo la información: S1 (cuestionario 1); S2 (cuestionario 2) y SSI (entrevista), así como el seudónimo del estudiante.

### Del porqué estoy aquí

Esta categoría describe las razones que llevaron a los estudiantes o a sus familias a migrar a Estados Unidos, del cómo su voz y su opinión se ven reducidas a seguir y obedecer las decisiones de personas que están a su cargo. Generalmente, de acuerdo con lo que plantean De **Hass de et al. (2020)**, dentro del proceso de migración, esta puede ser temporal, como en el caso de programas de intercambio estudiantil o cursos cortos en el extranjero, o puede ser a largo plazo, como cuando los estudiantes se mudan a otro país para obtener un título académico completo o simplemente porque sus familias han decidido establecer una vida en el nuevo país por diversas causas. En este apartado se mencionan cuatro fragmentos que expresan que la migración estudiantil en menores de edad es una decisión que depende más de sus familiares que de ellos mismos. Asimismo, existe un factor en común y es el de la apatía por estar en un lugar en el que no eligieron estar. El siguiente fragmento (fragmento 1) muestra que uno de los principales motivos que ha llevado a las familias a migrar es el factor económico y de desempleo.

### Fragmento I

Yo no quería venirme pero mis papás tenían muchos problemas de dinero y no tenían trabajo y un amigo de ellos les dijo que nos viniéramos y ya, le pagaron como 2000 dólares a alguien para que nos ayudara a pasar la frontera. (S2, Bry)

Lo expresado anteriormente por Bry expone dos de las principales emociones de los estudiantes migrantes que hicieron parte de este estudio: por un lado, la negación por abandonar su país y empezar a residir en una nueva cultura con un idioma diferente a la lengua materna, y por el otro, la aceptación basada en una decisión de los padres. De acuerdo con lo que plantea [Gutierrez et al. \(2020\)](#), generalmente, lo que se busca con la migración es encontrar nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo que el país de origen difícilmente ofrece. Una de las principales razones que lleva a las familias a migrar, especialmente a los Estados Unidos, es la del crecimiento económico, si se tiene en cuenta que el dólar es una de las monedas con mayor valor en el mundo, aún más si se compara con la moneda de los países latinoamericanos.

Un aspecto común encontrado en la mayoría de los migrantes es la desintegración familiar. La mayoría de los participantes sustentan que es su madre sola o junto con su padrastro quienes toman la decisión de migrar no solo por temas económicos, sino que también por cuestiones de amenaza en el país de origen. De acuerdo con lo observado en las diferentes narrativas escritas y orales, la estabilidad laboral y la seguridad personal no son temas que benefician a la mayoría de los migrantes que han llegado al país norteamericano en las últimas décadas, como se menciona en la siguiente narrativa de Mario (fragmento II).

### Fragmento II

Mi padastro le dijo a mi mami que nos viniéramos porque allá estaba que lo mataban y que aquí podíamos hacer más dinero y estar seguros y después mi mamá se murió cuando estábamos aquí y yo me quería devolver, pero mi padastro no me dejó y yo quiero es trabajar con él y hacer plata, pero aquí esta gente (las leyes estadounidenses) no deja trabajar a los menores y más que no tenemos papeles. (SSI, Mario)

A través de esta narrativa, Mario muestra el impacto de la violencia en la toma de decisiones migratorias, así como la esperanza de una vida mejor en un nuevo lugar. Asimismo, se menciona la muerte de la madre lo cual puede generar un fuerte impacto emocional en el narrador y muestra la complejidad de adaptarse a un nuevo entorno mientras se enfrenta al dolor por la pérdida de un ser querido. [Zúñiga y Hamann \(2008\)](#) señalan que los estudiantes migrantes a menudo se enfrentan no solo a desafíos relacionados con la adaptación cultural, el idioma y la vida en un entorno nuevo, sino que también a situaciones familiares internas que pueden desencadenar un proceso de adaptación incluso más complejo.

En su intervención, Mario expresa el deseo de trabajar con su padrastro para ganar dinero, lo que sugiere la necesidad económica y posiblemente la falta de oportunidades laborales. Empero, se enfrenta a obstáculos, como la restricción legal de trabajar siendo menor de edad y la falta de documentos legales, lo que implica la vulnerabilidad legal y social que se enfrenta cuando el proceso de migración no es formal. [Suárez et al. \(2008\)](#) sustentan que, debido a la informalidad laboral en la mayoría de los países de origen de los migrantes, a los jóvenes les cuesta adaptarse a leyes que protegen a los menores lo cual agrega una capa adicional de limitaciones a sus aspiraciones laborales y económicas.

Aunque la decisión no es tomada principalmente por los estudiantes migrantes, la narración de sus experiencias deja ver el análisis que ellos mismos hacen de su situación a través de la comparación entre las dos culturas (la de origen y la de acogida) en términos de apoyo, bienestar, compañía y satisfacción. En el siguiente párrafo (fragmento III), Fany expone su experiencia como estudiante migrante.

### Fragmento III

Mi mamá se vino con mi hermano y me trago porque no me podía dejar sola aya que porque aquí íbamos a estar mejor pero yo siento que estamos peor y aquí yo veo que sufrimos más porque aya en Honduras teníamos apollo de los familiares y amigos y haci. Aquí estamos solos no se ni para que nos venimos pero me tocó venirme por mi mami y mi padastro. (S2, Fany)

En su narrativa, Fany expresa su descontento y confusión al sentir que la situación en el nuevo lugar es peor que la anterior. A pesar de la intención de mejorar la vida al mudarse, percibe que la realidad dista, en gran medida, de las expectativas iniciales, lo cual lleva a los migrantes a desencadenar episodios de estrés durante el proceso de aculturación como lo manifiesta [Urzúa et al. \(2021\)](#). La narrativa de la estudiante permite analizar el impacto emocional que experimenta durante este proceso, puesto que menciona la sensación de sufrimiento mayor en el nuevo lugar debido a la falta de apoyo social, emocional y familiar, aspectos que son fundamentales para que se lleve a cabo un proceso de adaptación sociocultural adecuado ([Zúñiga y Hamann, 2008](#); [Ferrer et al., 2014](#)). La falta de estas redes de apoyo con las que se contaba en el país de origen sugiere un sentimiento de aislamiento y desamparo en el lugar de destino, o un aspecto al que escasamente se le preste una atención inmediata.

Dentro del proceso de aculturación, la estudiante se siente desconectada y desorientada en el nuevo entorno, lo que genera preguntas sobre la pertinencia de la decisión de migrar y la falta de claridad sobre el propósito o beneficio de haberlo hecho. El fragmento narrado por Fany destaca las dificultades y los sentimientos contradictorios asociados con la migración. Expone cómo la expectativa de una vida mejor se contrapone con la realidad de sentirse desamparado y desorientado en un nuevo lugar, donde la ausencia de apoyo social y familiar se convierte en un factor de estrés emocional ([Urzúa et al., 2021](#)).

El siguiente fragmento (IV) describe el proceso que experimentan algunos estudiantes cuando sus familias deciden migrar. Hei narra su experiencia de cómo llegó a los Estados Unidos y lo que siente después de dos años.

### Fragmento IV

Yo no sabía para dónde íbamos, pero caminamos mucho con un montón de gente y un día, cuando llegamos a un sitio, me dijeron que me tenía que entregar a la migra y ahí me separaron de mi mamá y mi hermanito. Estuve mmmm dos días en la hielera y después llamaron a un familiar mío aquí (Estados Unidos) y ya, nos mandaron en un bus que iba a diferentes sitios como Nueva York o Gastonia o así. Ya son dos años y nada que me acostumbro. Me quiero devolver. (SSI, Hei)

Hei presenta una narrativa que resalta las realidades de la migración y las experiencias asociadas con el proceso. Ella describe un aspecto relacionado con la desintegración familiar, en este caso, debido a un proceso migratorio, lo que implica una experiencia emocionalmente significativa. En su relato, ella menciona “la hielera”, un término que tiene dos cargas semánticas significativas. Por un lado, se refiere a las instalaciones de detención temporal en la frontera, donde las condiciones pueden ser difíciles para los migrantes, especialmente para los menores. Por otro lado, significa ese espacio cargado de emociones, sentimientos, pensamientos y experiencias que marcan la vida del estudiante migrante, el cual le señala el comienzo de un proceso nuevo de adaptación a una nueva cultura. Su experiencia indica una sensación de desorientación y falta de control sobre su situación. La incertidumbre sobre el futuro y la dificultad para adaptarse a un nuevo entorno contribuyen a un malestar emocional dentro del proceso de aculturación, como mencionan [Ferrer et al. \(2014\)](#). El querer regresar a su lugar de origen es un sentimiento que, de acuerdo con [Zúñiga y Hamann \(2008\)](#), sugiere que la adaptación al nuevo entorno ha sido difícil, lo que puede estar relacionado con experiencias traumáticas pasadas y la falta de arraigo en el nuevo entorno. Según los autores, estos sentimientos de rechazo a la cultura de acogida y de querer regresar al país de origen no tienen un tiempo específico de vivencia en los migrantes, puesto que cada proceso de adaptación cultural es diferente.

La narrativa expuesta por Hei pone de relieve las realidades humanas detrás de las políticas migratorias y la necesidad de abordar de manera compasiva y humanitaria las experiencias de los migrantes, especialmente de los niños y adolescentes. Schriro (2017) sustenta que, infortunadamente, en los últimos años, la migración dentro de los términos de la ilegalidad a un país como Estados Unidos ha aumentado, lo que ha obligado al Gobierno norteamericano a aprehender familias y crear reformas políticas para enfrentar la situación en donde, en la mayoría de los casos, es la población estudiantil la que finalmente tiene más posibilidades de establecerse en el país debido a su condición de estudiante, dejando de lado sus familiares, quienes en la mayoría de los casos son deportados a su país de origen.

### Del “¡Hola!” al “Hello!” y a lo i/legal

Esta categoría expone y analiza experiencias relacionadas con el proceso de adaptación lingüística y cultural; sobre la experiencia de ser caracterizado como población LEP dentro de una institución educativa y sobre asuntos relacionados con lo legal e ilegal de cada cultura.

De acuerdo con lo que plantean Bussoletti *et al.* (2011), Ferrão (2010) y Gándara (2016), el ambiente escolar y la actitud de los compañeros y maestros hacia los estudiantes migrantes desempeñan un papel importante por lo que es fundamental una formación y capacitación docente en áreas de diversidad, interculturalidad e inclusión educativa. El siguiente fragmento (fragmento v), expuesto por Niki, sustenta un sentimiento de apatía por participar en clase, debido al poco dominio que se tiene en la lengua inglesa.

#### Fragmento v

No me gusta cuando me ponen a escribir o a leer en el calón en inglés y me dicen “Try it!” Cuando ni siquiera sé cómo leer en español (risas). (SSI, Niki)

El fragmento anterior resalta las dificultades y frustraciones que enfrenta el estudiante al intentar aprender un nuevo idioma sin tener una base sólida en su lengua materna. El narrador expresa su incomodidad al ser puesto en una situación donde se le pide leer en inglés “Try it!”, a pesar de no tener una comprensión sólida de lectura en español. Esta situación indica la dificultad de aprender un nuevo idioma sin haber desarrollado habilidades lingüísticas básicas en la lengua materna. La frase “Try it!” puede ser percibida como una expectativa poco realista por parte de los educadores cuando se aprende un segundo idioma, lo que puede generar presión en el estudiante con LEP. Ante lo previamente mencionado, Fillmore (2004) señala que esta presión añadida puede aumentar la sensación de incapacidad o insuficiencia en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma.

La narrativa de Niki destaca la importancia de entender las limitaciones lingüísticas y de proporcionar el apoyo adecuado a los estudiantes que están aprendiendo un nuevo idioma. Por un lado, García *et al.* (2008) sostienen que es crucial que los educadores reconozcan las habilidades lingüísticas actuales de los estudiantes antes de establecer expectativas que puedan resultar abrumadoras o desalentadoras. Por otro lado, se ha observado que la población estudiantil con LEP tiende a interesarse más por el desarrollo de habilidades orales en la lengua inglesa, antes que por las de lectoescritura (Fillmore, 2004; García *et al.*, 2008; Lindholm-Leary y Borsato (2006).

Asimismo, Love, en el siguiente fragmento (vi), expone su experiencia dentro del salón de clases y las dificultades que ha enfrentado por ser población LEP.

#### Fragmento vi

Yo no entiendo nada en clase. Mis compañeros que hablan ingles son los que me disen que acer pero al igual no se como hacerlo porque no hablo ni escribo ingles tampoco. Los maestros piensan que no quiero hacer nada pero es que no entiendo nada... Cuando ay evaluaciones yo solo pongo cualquier respuesta y ya. (S1, Love)

Esta estudiante ilustra las dificultades significativas que enfrenta al no comprender el idioma de instrucción, inglés, y cómo esto afecta su capacidad para participar y aprender. Esta dificultad lingüística no solo limita su capacidad para comprender las instrucciones de los maestros, sino también para interactuar con sus compañeros y completar las evaluaciones de manera precisa. Frente a esto, **Gándara (2016)** señala que el nivel de competencia en el idioma inglés es un factor clave para el desarrollo de habilidades que faciliten el proceso de aprendizaje y adaptación en lugares donde el inglés es el idioma de instrucción. Para el autor, el dominio limitado del inglés en los estudiantes migrantes conlleva a un rendimiento académico bajo, poca motivación y desinterés por el aprendizaje.

Por su parte, **Nieto et al. (2021)** manifiestan que aspectos como la motivación, la autoeficacia y el rendimiento académico cada vez son más difíciles de desarrollar en los tiempos actuales de la educación, debido, entre otros aspectos, al poco desarrollo de las relaciones sociales derivado de esa falta de interacción a causa del idioma. Los estudiantes móviles pueden enfrentar desafíos adicionales en el aula debido a las diferencias en los sistemas educativos y los idiomas.

Por otra parte, en el siguiente fragmento (VII), Lupe señala aspectos relacionados con la prohibición y libertad tanto de su cultura como de la cultura de acogida.

### Fragmento VII

Aquí me aburre que todo es ilegal, en mi país tienes un poco más de libertad en la escuela y hasta puedes salir a la calle sin tanto problema. Mi familia me dice que tenga cuidado con lo que diga o haga porque por todo lo están demandando a uno y le pueden mandar la migra. Eso no me gusta. (S1, Lupe)

En su narrativa, Lupe presenta una perspectiva crítica sobre las diferencias percibidas entre la libertad y las restricciones legales en el país de origen y el nuevo lugar de residencia. Ella señala una sensación de restricción en el nuevo país, donde percibe que hay más limitaciones legales y sociales en comparación con su país de origen. Esta percepción se relaciona con la libertad de movimiento y expresión que siente que tenía en su país en contraste con las restricciones actuales. Asimismo, resalta un tema que se relaciona con la migración no formal como la preocupación por las posibles consecuencias legales de sus acciones o palabras en el nuevo país. El miedo a ser demandado o enfrentar problemas legales, incluso por acciones que podrían parecer triviales en su lugar de origen, genera incomodidad y tensión en su experiencia cotidiana.

La sensación de amenaza o vulnerabilidad legal afecta negativamente la percepción de seguridad y comodidad en el nuevo entorno. Este sentimiento puede influir en su adaptación y en la percepción general sobre su calidad de vida en el país de acogida. **Ward (1996)** sustenta que la adaptación cultural es un proceso complejo para los migrantes, puesto que no solo tienen que adaptarse al nuevo entorno cultural dominante y sus políticas, sino que también deben mantener su identidad cultural, es decir, no se puede desconocer la identidad y la cultura de origen, sino que se deben adoptar patrones de reconocimiento, relación y negociación con la nueva cultura. Empero, se ha observado que los migrantes a menudo muestran una notable resiliencia y adaptabilidad en su proceso de aculturación, lo que permite superar obstáculos y desarrollar habilidades de afrontamiento (**Vall y Botella, 2016**).

En el siguiente fragmento (VIII), el narrador expresa sentimientos de malestar e incomodidad al ser objeto de burlas por su condición de migrante y su dominio limitado del idioma inglés. Las burlas pueden llevar al estudiante a sentirse excluido y marginado del grupo, lo que puede afectar su integración social y su sensación de pertenencia en el entorno escolar.

### Fragmento VIII

Hay muchos compañeros y maestros que le dicen cosas a uno y otros se ríen y eso me hace sentir un poco mal, siento que como que se burlan de mí por no hablar inglés y por ser migrante. (S2, Ashty)

El narrador percibe las burlas como un acto de discriminación por su condición de migrante y su dificultad con el idioma. Esta percepción resalta los desafíos que enfrentan los migrantes al intentar adaptarse a un nuevo entorno social y educativo. El ambiente escolar y la actitud de los compañeros y maestros hacia los estudiantes migrantes desempeñan un papel importante dentro del proceso de aculturación en el contexto educativo, por lo que es fundamental una formación y capacitación docente en áreas de diversidad, interculturalidad e inclusión educativa (Blanco, 2006; Ferrão, 2010; Bussoletti *et al.*, 2011; Gándara, 2016).

### De la pérdida de relaciones socioculturales al “sueño americano”

Esta categoría describe y analiza experiencias relacionadas con las relaciones interpersonales que los estudiantes crean con otros compañeros que hablan el mismo idioma y tienen la misma nacionalidad o cultura hispánica. También, se presentan aspectos relacionados con cómo se afecta la identidad y las relaciones socioculturales por vivir lo que comúnmente se denomina el sueño americano, como se expresa en los siguientes fragmentos (IX-XII).

#### Fragmento IX

Me dijeron que me viniera que porque aquí iba tener un mejor futuro pero yo veo lo mismo pero mi papa no me deja ir y yo solo quiero irme y estar aya con mi mamá y mis amigos. (S1, Alexy)

La narrativa de Alexy refleja la idea de un mejor futuro a través de la migración a los Estados Unidos. Empero, de acuerdo con lo expresado en las diferentes narrativas, las condiciones o las oportunidades no son sustancialmente diferentes de las que se dejaron atrás. Esta discrepancia entre las expectativas y la realidad, generalmente, genera desilusión y frustración en los narradores. Frente a esta situación, Suárez *et al.* (2008) señalan que después de la euforia inicial, los individuos comienzan a enfrentar diferencias significativas en la cultura, lo que puede resultar en sentimientos de confusión, frustración, ansiedad y alienación.

Los autores sustentan que, durante el proceso de adaptación cultural, los estudiantes migrantes se enfrentan a desafíos y oportunidades más que cualquier otro tipo de población migrante. El contexto escolar y los aspectos curriculares y extracurriculares que este implica, la etapa de adolescencia, la instrucción en un idioma que no se habla, la falta de capacitación docente sobre temas de diversidad y multiculturalidad en la educación, el rechazo por parte de compañeros en lo que comúnmente se denomina como acoso escolar, sentimientos de racismo y xenofobia, el deseo de tener una mejor calidad de vida a través del denominado sueño americano son tan solo algunos de los aspectos que los estudiantes migrantes enfrentan en las escuelas americanas. Estas palabras se relacionan con el siguiente fragmento narrado por otra participante (fragmento X).

#### Fragmento X

Solo quisiera estar en Mexico en estos momentos con mis amigos y sin tantas reglas, aqui la vida en este pais es muy aburrida, allá estaria comiendo comida rica, illendo al centro con mi tía y haciendo cosas que aquí no puedo hacer. (S2, Lupe)

El párrafo refleja la nostalgia y el deseo de la narradora de regresar a su país de origen, lo que indica una fuerte conexión emocional con su cultura y su vida anterior en México. Lupe describe la vida en el país actual como aburrida y menciona la existencia de reglas que limitan sus actividades y experiencias. Esta percepción de restricciones contribuye significativamente a su insatisfacción y deseo de regresar. La comparación e idealización de experiencias pasadas durante el proceso de aculturación hace que la población migrante experimente frecuentes episodios de estrés que perjudican la salud física y mental, como asegura Urzúa *et al.* (2021). Asimismo, el proceso de adaptación cultural puede llevar a enfrentamientos y tensiones culturales entre los grupos culturales que estén en contacto. De acuerdo con lo que plantean Kunst *et al.* (2021), cuanto más diversas son las sociedades, más vulnerables a tensiones intergrupales tienden a ser, como se refleja en el siguiente fragmento (fragmento XI).

### Fragmento xi

Lo bueno es que aquí (en la escuela) hay harta gene de Honduras, son mis únicos amigos. Algunos hablan inglés y me traducen cuando algunos compañeros me dicen cosas en inglés. Me han mandado a ISS varias veces por traducir cosas en la computadora para tratarlos mal también. (SSI, Bry)

Para [Berry et al. \(2006\)](#) y [Ferrer et al. \(2014\)](#) es esencial que, para llevar a cabo un buen proceso de aculturación, los migrantes conozcan el tipo de sociedad a la que llegan y establezcan redes sociales que contribuyan al desarrollo y fomento de estrategias tanto individuales como sociales y se promuevan procesos de integración y asimilación en el contexto de la inmigración que, generalmente, sucede partiendo de patrones comunes como población de la misma nacionalidad o mismo idioma.

En el fragmento anterior, el estudiante destaca el apoyo y la conexión que encuentra con otros estudiantes de su misma nacionalidad en la escuela, convirtiéndose en sus únicos amigos en este nuevo contexto. Este sentimiento de familiaridad y cercanía con personas del mismo país puede afianzar esas relaciones que mencionan [Berry et al. \(2006\)](#) así como [Ferrer et al. \(2014\)](#). El apoyo de los compañeros que hablan inglés indica su papel crucial como mediadores culturales y lingüísticos. No obstante, el narrador menciona haber sido mandado a ISS (“In-School Suspension”, suspensión dentro de la escuela) por traducir frases inapropiadas como mecanismo de defensa. Esta situación resalta los conflictos y la discriminación que el estudiante enfrenta en la escuela, a pesar de recibir ayuda de sus amigos.

Por su parte, Hei, en el siguiente fragmento (xii), ilustra la dificultad para adaptarse al nuevo entorno y su percepción de sentirse excluido o juzgado por ser diferente.

### Fragmento xii

Yo aquí ciento que como que no puedo ser como yo quiero, lo único que me gusta de aquí es cuando conozco gente que habla español también, cuando voy a tiendas latinas o restaurantes salvadoreños u hondureños, de resto nada, la gente aquí es bien rara y lo miran a uno como un bicho. (SSI, Hei)

Hei expresa la sensación de no poder ser auténtico o actuar como realmente quisiera en el nuevo entorno. Esta sensación puede derivar de la dificultad para encontrar personas con quienes pueda identificarse culturalmente y compartir intereses comunes. Ella menciona aspectos de gusto cuando socializa con personas o lugares que ofrecen una sensación de familiaridad y conexión cultural que le falta en otros ámbitos de su vida cotidiana en la cultura de acogida. [Hamann et al. \(2002\)](#) señalan que dentro del proceso de adaptación que experimentan los migrantes en el contexto escolar y social llama la atención el hecho de cómo esta población caracterizada por el dominio limitado del inglés construye identidades sociales dentro y fuera de la escuela, en la mayoría de los casos, con población que habla su mismo idioma, independientemente del país de origen. El proceso de aculturación puede afectar significativamente la identidad, la formación de la identidad y el estilo de vida de los individuos o grupos culturales involucrados ([Berry, 2019](#); [Georgas y Papastylianou, 2021](#)).

## Conclusiones

Este estudio ha permitido profundizar en las experiencias de estudiantes migrantes catalogados como población LEP (*Limited English Proficiency*) en el contexto escolar estadounidense, revelando desafíos significativos en su proceso de adaptación académica y sociocultural. Los hallazgos evidencian que, en la mayoría de los casos, la decisión de migrar es tomada por los padres de familia sin considerar la opinión de los adolescentes, lo que puede incrementar el sentimiento de desarraigo y dificultad de adaptación en el nuevo entorno.

Uno de los principales obstáculos identificados es el etiquetado como población LEP, lo que afecta no solo el desempeño académico, sino también la percepción de los estudiantes sobre su capacidad de integración en la comunidad escolar. Además, la mejora en las condiciones económicas contrasta con el deterioro en las relaciones sociales y culturales, ya que los migrantes tienden a buscar apoyo en compañeros de la misma nacionalidad o idioma, limitando su interacción con otras culturas.

Asimismo, este estudio aporta información valiosa sobre el significado de migrar a un contexto cultural y lingüísticamente diferente, subrayando la importancia de considerar las experiencias de los estudiantes migrantes para repensar el quehacer pedagógico. En particular, se hace menester fomentar la competencia intercultural en las aulas estadounidenses, con el fin de promover un entorno inclusivo que facilite tanto el aprendizaje como la integración social.

A pesar de los logros alcanzados, es importante reconocer las limitaciones del estudio, como la dificultad para acceder a participantes migrantes debido a factores lingüísticos, culturales, familiares, así como a su disponibilidad para participar en investigaciones. Estas limitaciones abren la puerta a futuras investigaciones que puedan explorar estrategias pedagógicas específicas para facilitar la integración académica y social de esta población, así como evaluar el impacto de programas educativos que promuevan la competencia intercultural. Finalmente, este estudio invita a reflexionar sobre la importancia de una educación inclusiva y culturalmente sensible que reconozca y valore las experiencias de los estudiantes migrantes como parte integral del proceso educativo.

## Referencias

- Berry, J. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30(69-85). <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x>
- Berry, J. (2019). *Acculturation: A Personal Journey across Cultures (Elements in Psychology and Culture)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589666>
- Berry, J., Phone, J., Sam, D. y Vader, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.
- Bhatia, T. y Ritchie, W. (2006). *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756997>
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27.
- Bussoletti, D., Estrada, Á. y Landín, D. (2011). La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, 11, 11-34. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.2>
- Carrasco, S. y Paz-Maldonado, E. (2022). Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: una revisión sistemática. *UCMaule*, 63, 56-80. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.56>
- Chen, X., Li, M. y Kreps, G. (2022). Acculturation and Health Literacy among Chinese Speakers in the USA with Limited English Proficiency. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 9, 489-497. <https://doi.org/10.1007/s40615-021-00979-9>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Ferrer, R., Palacio, J. Hoyos, O., y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576.
- Fillmore, L. (2004). Language in education. En E. Finegan y J. Rickford (Eds.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (pp. 339-360). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809880.020>
- Gándara, P. (2016). Policy Report ~ Informe: The Students We Share ~ L@s estudiantes que compartimos. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 357-378.
- García, O., Kleifgen, J. y Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters: Research Review*, 1.
- Georgas, J. y Papastylanou, D. (2021). Acculturation and ethnic identity: The remigration of ethnic Greeks to Greece. En *Key Issues in Cross-Cultural Psychology* (pp. 114-127). Garland Science

- Gimenez, J. (2010). Narrative analysis in linguistic research. En L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (1st ed.) (pp. 198-215). Cambridge University Press.
- Gutierrez, J., Romero, J., Arias, S. y Briones, X. (2020). Migración: contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2). Universidad del Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>
- Hamann, E., Wortham, S. y Murillo, E. (2002). Education and policy in the new Latino diaspora. *Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 68. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/68>
- Hass de, H., Castles, S. y Miller, M. (2020). *The Age of Migration. International Population Movements in the World* (6th ed.). Bloomsbury Publishing Plc.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kunst, J., Lefringhausen, K., Sam, D., Berry, J. y Dovidio, J. (2021). The Missing Side of Acculturation: How Majority-Group Members Relate to Immigrant and Minority-Group Cultures. *Current Directions in Psychological Science*, 30(6), 485-494. <https://doi.org/10.1177/09637214211040771>
- Lindholm-Leary, K. y Borsato, G. (2006). Academic Achievement. En F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders, y D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A Synthesis of Research Evidence* (pp. 176-222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.006>
- Maehler, B., Pötzschke, S. y Ramos, H. (2021). Studies on the Acculturation of Young Refugees in the Educational Domain: A Scoping Review of Research and Methods. *Adolescent Research Review*, 6, 15-31. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00129-7>
- Mariel, F. y Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.54>
- Nieto, J. y Pérez, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Universidad Santo Tomás.
- Nieto, N., García, S. y Pérez, M. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología*, 37(1), 51-60. [https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v37n1/es\\_1695-2294-ap-37-01-51.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v37n1/es_1695-2294-ap-37-01-51.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>
- Parella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pérez, L. (2021). *Las experiencias de los estudiantes inmigrantes aprendices del inglés*. [tesis de maestría, California State University, Estados Unidos]. <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/pc289q19c>
- Rivadeneira, E. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en ciencias sociales. *In Crescendo*, 8(1), 115-121.
- Schriro, D. (2017). Weeping in the Playtime of Others: The Obama Administration's Failed Reform of ICE Family Detention Practices. *Journal on Migration and Human Security*, 5(2), 452-480. <https://doi.org/10.1177/233150241700500212>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Belknap Press/Harvard University Press.
- Urzúa, A., Henríquez, D., Caqueo-Urizar, A. y Smith-Castro, V. (2021). Validation of the brief scale for the evaluation of acculturation stress in migrant population (EBEA). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 34. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00168-3>
- Valdivia, J. (2017). *Bienestar psicológico e identidad sociocultural en grupos de educación superior de procedencia rural y urbana en el Cusco* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/323348481.pdf>
- Vall, B. y Botella, L. (2016). Making sense of immigration processes overcoming narrative disruption. *Narrative Inquiry*, 25(2), 203-223. <https://doi.org/10.1075/ni.25.2.01val>
- Ward, C. (1996). Acculturation. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 124-147). Sage Publications.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 65-85. <http://www.jstor.org/stable/40421159>



# El cuerpo sensible del maestro rural: gestos pedagógicos en escuelas del Oriente antioqueño<sup>1</sup>

Mariana Palacio-Chavarro<sup>2</sup>

Daniel Posada-Vélez<sup>3</sup>  

Diela Bibiana Betancur-Valencia<sup>4</sup>  

## Resumen

En el presente artículo exponemos varias comprensiones simbólicas sobre las acciones de algunos maestros rurales que padecieron el conflicto armado en Sonsón, Nariño, Argelia y San Carlos, municipios del Oriente lejano de Antioquia; acciones que vinculamos con la noción de gesto pedagógico y que por sus rasgos comunes agrupamos en: gesto dialógico, gesto de acogida, gesto político y la gestión como gesto pedagógico. Apoyados en un enfoque y metodología biográfico-narrativa nos preguntamos por la influencia de esos gestos pedagógicos en aquellas comunidades y damos lugar al relato y la experiencia del maestro como partes fundamentales en la construcción sobre los significados y conocimiento en educación.

**Palabras clave:** maestro; ruralidad; conflicto armado; gesto pedagógico

## The Sensitive Body of the Rural Teacher: Pedagogical Gestures in Schools of Eastern Antioquia

### Abstract

This article presents several symbolic understandings of the actions taken by rural teachers who experienced the armed conflict in the municipalities of Sonsón, Nariño, Argelia, and San Carlos, located in the remote eastern region of Antioquia. These actions are interpreted through the lens of the pedagogical gesture, which we categorise into common types: dialogic gesture, welcoming gesture, political gesture, and management as a pedagogical gesture. Grounded in a biographical-narrative approach and methodology, we examine how these pedagogical gestures influence their communities and foreground the stories and lived experiences of the teachers as central elements in constructing meaning and knowledge in education.

**Keywords:** teacher; rurality; armed conflict; pedagogical gesture



- 1 Artículo derivado de la investigación *Rastros y rostros del maestro rural: narrativas de sus gestos pedagógicos en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia* (2021), realizada para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Este trabajo fue realizado por los estudiantes Daniel Posada Vélez, Mariana Palacio Chavarro, Laura Mira Correa y Álber Julián Restrepo Mejía, con la asesoría de la profesora Diela Bibiana Betancur Valencia.
- 2 Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. mariana.palacio@udea.edu.co
- 3 Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. daniel.posada1@udea.edu.co
- 4 Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. diela.betancur@udea.edu.co

### Artículo de investigación

#### Para citar este artículo

Palacio-Chavarro, M., Posada-Vélez, D. y Betancur-Valencia, D. B. (2025). El cuerpo sensible del maestro rural: gestos pedagógicos en escuelas del Oriente antioqueño, *Folios*, (62), 86-95. <https://doi.org/10.17227/folios.62-20136>

Artículo recibido

02.10.2023

Artículo aprobado

28.01.2025

Artículo publicado

01.07.2025



# O corpo sensível do professor rural: gestos pedagógicos em escolas do Oriente de Antioquia

## Resumo

Neste artigo, apresentamos várias compreensões simbólicas sobre as ações de alguns professores rurais que vivenciaram o conflito armado nos municípios de Sonsón, Nariño, Argelia e San Carlos, situados na região oriental remota de Antioquia. Essas ações são relacionadas à noção de gesto pedagógico, sendo agrupadas, por suas características comuns, nas seguintes categorias: gesto dialógico, gesto de acolhida, gesto político e a gestão como gesto pedagógico. Apoiados em uma abordagem e metodologia biográfico-narrativa, investigamos a influência desses gestos pedagógicos nas comunidades envolvidas e damos ênfase ao relato e à experiência do professor como elementos fundamentais na construção de significados e saberes em educação.

**Palavras-chave:** professor; ruralidade; conflito armado; gesto pedagógico

## Érase una vez. Introducción

Conversar con los maestros rurales que ejercieron en medio del conflicto armado en Sonsón, Nariño, Argelia y San Carlos, municipios del oriente lejano de Antioquia, hace parte de una propuesta tejida desde nuestro propio interés por comprender: ¿a qué se enfrenta un maestro rural en su cotidianidad? ¿Qué sucede cuando esa cotidianidad se ve interrumpida por las dinámicas del conflicto armado? ¿Qué pudieron hacer los maestros en medio de la guerra? ¿Cómo la rememoración de las experiencias de los maestros puede aportar a la construcción de conocimiento en educación?

Desde una metodología biográfico-narrativa, centramos la mirada en la labor del maestro en comunidades rurales azotadas por el conflicto armado, porque, si bien en Antioquia se han adelantado diversos procesos de memoria histórica y reconstrucción del tejido social (GMH, 2011 y 2013; González, 2015; CNMH, 2016; Gallego, 2019), la pregunta por el maestro rural, su oficio, sus retos, las tensiones que se le presentaron y sus aportes a los procesos de resistencia-permanencia en los territorios, no han merecido mayor protagonismo. Esta investigación indaga por las voces de los maestros, sus relatos y sus experiencias, para entender cómo la labor de enseñanza se vio interrogada y puesta en jaque por las dinámicas del conflicto armado. Es por ello que el interés de este trabajo está puesto sobre los gestos pedagógicos (Saldarriaga, 2015) de algunos maestros rurales, una noción en construcción que permite leer la realidad y cotidianidad en medio de la contingencia de la guerra. Por supuesto, hablamos de pequeñas acciones del maestro que respondieron a este fenómeno, acciones cotidianas que, al observarse con detalle, revelaron toda su potencia e impacto en las comunidades, además de las huellas que dejaron en sus propias subjetividades; en suma, pequeñas acciones en las cuales el maestro conjugó su cuerpo, su saber, su ser y su hacer (Bretón Le, 2010).

## Las migas de pan en un bosque remoto. Contextualización

En el ejercicio de pisar sobre las huellas que dejaron marcadas algunos maestros para llegar a su escuela rural, es inevitable evocar los avatares que vivieron en medio del conflicto armado. Asimismo, es necesario poner los pies sobre este terruño colombiano y reconocer en el mapa antioqueño el relieve de sus cicatrices por ser uno de los departamentos más golpeados por el conflicto armado interno en la última mitad del siglo xx y lo corrido del XXI. Basta leer las cifras del *Observatorio de Memoria y Conflicto* (CNMH, 2019) para entender los registros tan desalentadores que dan cuenta de los múltiples hechos de violencia que afectaron al departamento. Ataques a la población civil, atentados terroristas, desapariciones forzadas, masacres, secuestros, violencia sexual y reclutamiento de menores, hacen de este territorio un escenario fracturado por la guerra: esa Antioquia del conflicto, la que dejó que aspirarán nuestros hijos sus dolorosas esencias (GMH, 2013).

Entonces, si viésemos al departamento de Antioquia como una de las matrioskas del conflicto armado en Colombia, tendríamos que decir que la siguiente muñeca que esconde es la del Oriente —una de sus nueve subregiones—, pues, parte de sus 23 municipios y de sus 7021 km<sup>2</sup> de extensión no fueron ajenos a esta devastadora realidad. El informe *Oriente lejano de Antioquia: análisis de la conflictividad*, realizado por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, 2010) señala que en los años 80 el Oriente alcanzó a ser la región más violenta de Antioquia, incluso, por encima del Valle de Aburrá.

Las dinámicas de este territorio, en cuanto a su organización social, han llevado a que este se conciba como una moneda cuyos lados se presentan así: el Oriente cercano como la cara que muestra mayor intervención de las instituciones estatales para impulsar su desarrollo en materia de infraestructura, industria y comercio; y el Oriente lejano como la cruz, que refiere aislamiento, baja densidad poblacional, poca presencia de las instituciones gubernamentales y asentamiento de grupos al margen de la ley.

El conflicto llegó al Oriente de Antioquia en las décadas 70 y 80 de la mano de los primeros megaproyectos hidroeléctricos, que ocasionaron el resquebrajamiento del tejido social en las comunidades campesinas y agudizaron su percepción de abandono estatal; fueron el pretexto para que las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) se apropiaran de los territorios y más adelante respondiera el Ejército Nacional queriendo contrarrestarlos. Un panorama de enfrentamientos al que se sumó la presencia de los grupos paramilitares a través de las Autodefensas Unidas de Colombia, quienes les disputaron el territorio a las guerrillas entre los años 1994 y 2005. Si bien el conflicto armado atravesó el Oriente lejano de Antioquia, en este estudio nos decantamos por los municipios de San Carlos, Sonsón, Nariño y Argelia, por los siguientes motivos:

San Carlos, ubicado en la subregión Embalses, estuvo bajo el control de los paramilitares —en la zona urbana— y la guerrilla —en la zona rural— durante la década del 90 y los primeros años del 2000. Existía entre estos grupos armados una fuerte disputa por el control del territorio, lo que ocasionó que el 80 por ciento de la población rural fuera desplazada de sus tierras (PNUD, 2010), convirtiéndose San Carlos en unos de los mayores referentes nacionales en materia de desplazamiento. Este municipio se nos mostró como un terreno fecundo para la indagación dadas sus escandalosas cifras de vejaciones a los derechos humanos, aun así, esta comunidad se ha destacado por la capacidad de organización de sus habitantes que, desde acciones personales y colectivas, han logrado la construcción de sus propias memorias de resistencia para aportar a la reconstrucción de su tejido social (GMH, 2011). San Carlos, gracias a su gente, es un ejemplo de gestación de procesos de memoria que abre caminos para la reconciliación como posibilidad de vivir un futuro alternativo a la guerra.

Por su parte, Sonsón, Nariño y Argelia, ubicados en la subregión Páramo, se nos presentaron como tres municipios hermanos que en tiempos de guerra, debido a su cercanía, estrecharon sus vínculos ayudándose unos a otros a pesar de que en cada territorio se hayan cometido múltiples hechos de violencia: en Sonsón, la limpieza social denominada “fin de semana negro” realizada por las Autodefensas de Córdoba y Urabá el fin de semana del 23 de agosto de 1996 (Gallego, 2019); en Nariño, las dos tomas guerrilleras de 1996 y 1999, y la retoma por parte del Ejército en el 2000; y en Argelia, la toma guerrillera del 2000 que dejó 23 personas muertas.

A diferencia de San Carlos, con el Centro de Acogimiento para la Reconciliación (CARE), y de Sonsón, con las Tejedoras de la Memoria (González, 2015), en Argelia y en Nariño no se conocen apuestas o proyectos en el orden de la reconciliación y la reparación colectiva por parte de sus habitantes, hechos que nos convocaron a viajar por sus montañas, conocer esas experiencias de vida y al mismo tiempo aportar a la reconstrucción de su memoria a través de las voces de sus maestros.

Colombia ha vivido una historia de violencia sociopolítica y de conflicto armado desde la barbarie y el aniquilamiento, un panorama de guerra que las escuelas y los maestros han presenciado de forma directa y que evidencia las dificultades que el maestro ha tenido que enfrentar (Lizarralde, 2003; Romero, 2011; Correa y González, 2011;

Giraldo *et al.*, 2015; Castro, 2015; Bedoya, 2018). Por eso, al volver la mirada sobre el maestro y su lugar en las comunidades azotadas por el conflicto armado, nos encontramos que el flagelo de la guerra entre 1984 y 2006 dejó 6000 maestros amenazados, 1100 asesinados, 70 exiliados y 50 desaparecidos (Castellanos, 2017), datos que demuestran el silenciamiento y el maltrato al que miles de educadores fueron sometidos.

Este escenario alimentó las inquietudes acerca de las acciones del maestro frente a tantas dificultades: ¿pudo el maestro responder o tomar posiciones desde su ser, su saber y su hacer? ¿Tuvo lugar alguna acción sutil o directa de su parte en medio de las restricciones de las que fue objeto? ¿Cómo afectó esta realidad la enseñanza y su rol en las comunidades? Así, todos esos interrogantes confluyen en la pregunta que orienta esta investigación: ¿de qué manera los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales influyeron en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia?

Entonces, para entender las acciones emprendidas por los maestros en episodios de guerra, trazamos como objetivo general de esta investigación: comprender la influencia de los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia; y, como objetivos específicos: I) compilar los relatos de experiencia de algunos maestros rurales y a través de la narrativa, como mediación estética, hacer audible lo que el conflicto silenció por años; II) identificar en los relatos de algunos maestros rurales los gestos pedagógicos que tuvieron en situaciones de conflicto armado; III) analizar los relatos de experiencia de algunos maestros rurales de cara al reconocimiento de sus gestos pedagógicos, sus propósitos e impactos en la comunidad.

## Miradas para el encuentro de rastros y rostros. Metodología

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo en tanto tiene como propósito la comprensión de las realidades sociales y humanas que hacen parte de la construcción de un conocimiento social (Guba y Lincoln, 1994). Para nuestro caso, esta comprensión no se reduce a la mirada externa sobre el maestro rural y su labor en medio del conflicto armado, sino que propicia una relación estrecha que incluye la interacción con el cuerpo, la palabra, el saber y el ser de los maestros que vivieron esa realidad.

Adoptamos el enfoque y metodología biográfico-narrativa como un sustento a la idea de tensionar las realidades ignoradas que se hacen evidentes a través del relato, pues es a partir de este que nos hacemos conscientes y sensibles de la existencia del universo y sus parcelas. Por eso, celebramos la conversación entre la voz propia y la del otro, ese “juego de subjetividades [...] [ese] proceso dialógico [que] se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 43). En ese ejercicio de rememorar las acciones del maestro, comprendemos esa realidad narrada sobre ejercer en medio de una ruralidad azotada por el conflicto armado como una co-construcción entre maestros e investigadores que asocian perspectivas, concepciones particulares y generales del mundo habitado que, a juicio de la investigación biográfica posibilitan “su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (Bolívar, 2002, p. 41).

### Sendero metodológico: estaciones de una travesía

Visitar el Oriente lejano de Antioquia con el ánimo de darle la cara a esta realidad desde la investigación nos llevó a vivir seis grandes momentos que demarcaron cada paso del proceso investigativo: “Vivencias del caminante”, “Conversaciones: palabras del tiempo”, “Memorias de viaje”, “Reflexiones del camino”, “Escribir desde la frontera” y “En mesa redonda”.

*Vivencias del caminante:* Si investigar es preguntarse por un fenómeno consideramos necesario vivir ese fenómeno y adentrarnos en él: conocer los territorios y participar con toda nuestra subjetividad para aprehender de sí lo más íntimo. Por eso, tentados por repasar el camino que los maestros recorrían todos los días, emprendimos el rumbo

hacia las veredas Sirgua Arriba y Manzanares Central en el municipio de Sonsón; Las Mangas, Quebra San Juan y El Llano en el municipio de Nariño; San Agustín en el municipio de Argelia, y La Tupiada y Palmichal en el municipio de San Carlos. Estuvimos mañanas y tardes enteras en las escuelas de cada una de estas veredas conversando con las comunidades, pasamos la noche en algunas de ellas, compartimos el desayuno con los estudiantes y los maestros; sembramos y ayudamos a recoger algunas cosechas; jugamos, nos reímos, contamos chistes, nos trepamos a los árboles; todo en el mismo espacio en donde hace más de 20 años solo se escuchaban las ráfagas de fusil y se veían desfilas familias enteras abandonando sus tierras.

Pero, ¿por qué y para qué pisar sobre las huellas que los maestros rurales dejaron de camino a sus escuelas? Era importante no solo experimentar a través del relato de los maestros, sino aventurarnos a conocer directamente los paisajes, los recorridos, las escuelas. Y, ¿cómo adentrarse en las dinámicas que vive un maestro rural solo desde los textos? ¿Cómo dejar de lado la riqueza de la vivencia plena de aquello que antes se antojaba lejano? Ir a los territorios fue reconciliarnos con nuestras inquietudes frente a la ausencia curricular de una práctica pedagógica en la ruralidad. Con todo aquello que la vivencia del caminante conquistó, recordar los relatos fue sentir la experiencia del otro cercana y llena de vida.

*Conversaciones. Palabras del tiempo:* La investigación la llevamos a cabo con 23<sup>5</sup> maestros que decidieron compartirnos sus experiencias pedagógicas en medio de la guerra. En cada conversación, escuchamos cómo se quebró su voz; vimos cómo se erizó su piel; retratamos su mirada con el lente de la cámara; volvimos a caminar con ellos a través de los retazos de su memoria. De esa manera, acogimos la propuesta de Bolívar (2002), según la cual escuchar a los maestros contar sus propias vivencias y leer en ellos sus hechos y acciones se convierte en una perspectiva peculiar de la investigación biográfico-narrativa. La grabación de las conversaciones nos permitió volver sobre ellas y detenernos en los detalles, transcribirlas, focalizar fragmentos de los relatos, analizar las acciones pedagógicas de los maestros en relación con los sucesos del conflicto armado y reconocer su impacto en las comunidades. Estas acciones son las que en la investigación nombramos como gestos pedagógicos.

*Memorias de viaje:* En los diarios pedagógicos reflexionamos sobre lo vivido en cada territorio y resignificamos las propias lecturas sobre la escuela y el maestro rural. Vimos en la escritura la aliada perfecta para atesorar los detalles de cada experiencia y tener más fresca nuestra memoria de viaje; pues entendimos la escritura como un ejercicio interpretativo que nos ayudó en el reconocimiento y la comprensión de las dinámicas del conflicto armado asentado en las ruralidades.

*Reflexiones del camino:* En cada uno de los municipios —San Carlos, Sonsón, Nariño y Argelia— realizamos un taller colaborativo que nombramos “Somos camino: trazos y memorias del maestro rural” con el ánimo de profundizar en los relatos de experiencia de los maestros para así ampliar nuestro conocimiento sobre su quehacer pedagógico dentro y fuera del aula. Con el taller quisimos posibilitar, desde la construcción conjunta, no solo una mirada al pasado, sino una pregunta hecha al presente y al futuro del acto de educar. Mediante el dibujo y la pintura simbolizaron su vida, su devenir maestros en los territorios y su proyección en el oficio, con lo cual logramos aproximarnos a la singularidad de cada uno de ellos.

*Escribir desde la frontera:* Como propuesta final de la investigación, acogimos las conversaciones con los maestros para la escritura de 24 narrativas<sup>6</sup> basadas en los acontecimientos que cada uno de ellos afrontó durante el conflicto armado y en las acciones pedagógicas que llevaron a cabo. Con este trabajo le apostamos a la recuperación y

5 Más que entrevistas, fueron conversaciones las que sostuvimos con los maestros, pues cada reunión duraba entre una y tres horas; profundizamos en los detalles de sus relatos, lo que dio lugar a un segundo y hasta un tercer encuentro. Los maestros que son fuente de citación directa en este artículo autorizaron ser llamados por su nombre de pila.

6 Hablamos de 24 narrativas porque si bien las conversaciones las sostuvimos con 23 maestros, algunos de ellos en sus relatos recordaron la historia de una maestra rural asesinada por la guerrilla de las FARC-EP porque desmintió la cancha de su escuela en el municipio de Argelia.

divulgación de las voces de aquellos maestros que habitaron las escuelas y abrazaron sus comunidades; maestros que, pese al horror, el miedo, la angustia, pusieron un pie firme al frente para decirle al mundo “mi escuela es una zona franca de paz” (B. Loaiza, comunicación personal, 21 de marzo de 2019).

Escribir las narrativas fue un ejercicio que exigió que entendiéramos los detalles más significativos de los relatos que cada maestro compartió. Identificamos los episodios del conflicto armado que los llevó a responder de una u otra forma para hacerle frente a la adversidad desde su oficio. Así, mientras escribíamos, aprendimos que las narrativas son el resultado de una investigación rigurosa, que “una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación” (Bolívar, 2002, p. 58).

*En mesa redonda:* Atendiendo a una responsabilidad ética y en un gesto de agradecimiento, cerramos la investigación en compañía de todos los maestros que enriquecieron esta experiencia. Compartimos un espacio de diálogo y reflexión donde las voces de los maestros se sumaron a las nuestras. En esta conversación —mediada por la virtualidad en razón de la emergencia sanitaria—, la palabra circuló en torno a los aprendizajes y las transformaciones que cada uno alcanzó en esta investigación.

Asimismo, tuvimos la oportunidad de socializar el trabajo de investigación en cuatro espacios académicos: *V Encuentro Regional: Investigación, Educación y lenguaje* (20 y 21 de septiembre de 2019), *XVII Taller Nacional RedLenguaje*, (9, 10 y 11 de octubre de 2019), *Pronunciamientos entre maestros y maestras: una experiencia de coloquio* (17 de octubre de 2019), *IV Simposio Internacional de Narrativas en Educación* (13, 14 y 15 de noviembre de 2019). Dispusimos también de tres espacios para discutir y alimentar la investigación con la experiencia y el conocimiento de escritores, algunas maestras de la región y profesores que han abordado los temas del conflicto armado y la ruralidad. Estos encuentros fueron: *Ruralidad y Conflicto* (10 de septiembre de 2019); *Ser maestro en la ruralidad: tensiones, retos y experiencias* (1 de octubre de 2019); *Maestros y conflicto armado: entre memorias, relatos y silencios* (12 de junio de 2020), una conversación con la escritora Patricia Nieto Nieto.

## Diálogos intertextuales. Resultados

En atención a la pregunta ¿de qué manera los gestos pedagógicos de algunos maestros rurales influyeron en las comunidades atravesadas por el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia?, identificamos en los relatos de los maestros experiencias que lograron colarse en la conciencia de las comunidades, pues buscaron el encuentro con el otro en medio de un panorama de guerra. Acciones que revelaron la potencia de un gesto más que la intención de instruir en contenidos y que guardaron relación con la noción de gesto pedagógico que propone Saldarriaga (2015). El gesto pedagógico en el oficio del maestro no solo remite a las tareas cotidianas que el maestro debe llevar a cabo, sino que además se refiere al “compuesto de posiciones de sujeto [que puede tomar] de lo que puede ver, decir y hacer según el lugar (discursivo y físico) donde esté colocado” (Saldarriaga, 2015, p. 3).

Entonces, dependiendo de la posición que el maestro asumió en las contingencias que se le presentaron frente a sus estudiantes, frente a su comunidad, incluso frente a sí mismo, es que se apreció la calidad del gesto pedagógico como la expresión última que brotó del tejido de su saber pedagógico injertado en las raíces de su humanidad.

Por eso, la idea de gesto pedagógico como ese conjunto de “las formas corporales, simbólicas, y las actitudes y discursos con que el maestro ejerce su práctica educativa” (Buriticá y Saldarriaga, 2020, p. 4), nos permitió darnos cuenta de que aquello que llamamos gesto pedagógico puede comprenderse igualmente como un saber puesto en escena, o más bien, en una secuencia de escenas donde el cuerpo, la palabra y el mismo mensaje que comunican encarnan un saber actuar, un saber hablar, en últimas, un saber emitir señales en la interacción con los otros (Bretón Le, 2010).

De acuerdo con el propósito y la forma en que se dieron estas acciones por parte de los maestros, las enunciamos como *gesto dialógico*, *gesto de acogida*, *gesto político* y la *gestión como gesto pedagógico*.

*Gesto dialógico*: La palabra superó la simple emisión de significantes en la comunicación y se convirtió en una búsqueda dialógica (Bajtín, 1998) para vincularse con el otro y afectarlo en sus ideas, en sus emociones o, incluso, en su posición de poder. Decimos, pues, que los maestros sostuvieron un gesto dialógico porque las disposiciones de su palabra y su discurso se comportaron como un vehículo para la mediación en la resolución de problemas, la distensión en momentos de angustia, la persuasión cuando la duda se hizo presente y el pronunciamiento de posiciones en aquellas situaciones de tensión que les planteó el conflicto armado. De este gesto nos cuenta el profesor Gustavo:<sup>7</sup>

Entonces, nueve de la noche, un enfrentamiento de morro a morro, nosotros estábamos en la mitad. Los muchachos se tiran al piso, nadie salía a los corredores y miraba uno las luces. Pasen y pasen balas. Nos quedamos ahí encerrados hasta que, ya por ahí a las diez y media u once, llegaron los papás por ellos. Es de lo más casual, yo recuerdo esas historias y me digo: “Yo no sé si sería capaz de volver a vivir eso, pero, en ese momento había espacio para los chistes”. Uno se reía, uno preguntaba: “¿A quién mataron?”, “Oiga esa como suena, esa sí suena bueno”, o sea, como que uno se mete en el cuento y para uno no es tan difícil. (G. Álvarez, comunicación personal, 4 de julio de 2019)

*Gesto de acogida*: Se mostró como una respuesta de los maestros frente las dificultades que trastocaron la vida de las comunidades. En ese sentido, advertimos en sus historias la acogida como un llamado al encuentro que se dio desde un lugar simbólico y cuya materialización asumió el cuerpo del maestro a través del abrazo, de la atención, de la hospitalidad, como si fuese ese maestro un anfitrión y el acogido su mejor huésped (Bárcena y Mèlich, 2000). La experiencia de la profesora Adriana<sup>8</sup> muestra fielmente las cualidades de este gesto:

A nosotros nos llegó una boleta donde nos decían: “Mañana a las siete de la mañana no puede haber nadie en la vereda”. [...] En la casa donde yo vivía en el pueblo nos hospedamos alrededor de 30 personas. Entonces, uno saber que estábamos todos ahí, juntos, sentir ese miedo, esa incertidumbre, uno sin saber qué hacer, ¡cómo íbamos a alimentar a toda esta gente! Estuvimos 10 días. Yo era de las que me tenía que levantar a las cuatro de la mañana e irme al comedor comunitario a ayudar hacer los alimentos. (A. Loaiza, comunicación personal, 27 de julio de 2019).

*Gesto político*: Lo identificamos como un conjunto de acciones y expresiones que dieron cuenta de las decisiones que tomó el maestro frente a esa realidad del conflicto armado (Martínez y Cubides, 2012), un conflicto que a través de sus actores presionó por un pronunciamiento, por una toma de postura que diera cuenta del apoyo o rechazo a los grupos implicados. A través del discurso y de la acción los maestros confrontaron la realidad en la que se vieron inmersos. Fue su subjetividad en escena la que respondió manifestándose a través de un gesto político cuando el maestro resistió, cuando interrogó los ideales de la guerra, cuando defendió la escuela como un territorio de paz, cuando permaneció en un territorio cultivando valores de orden social alternativo, cuando ejerció acciones alrededor de lo comunitario, lo colectivo y lo social. A propósito, relata la profesora Betty:<sup>9</sup>

Un día llegó un mayor del ejército y me dijo: “Profesora, lo que pasa es que yo necesito que usted me reúna los estudiantes, porque necesito conversar con ellos”, entonces yo le dije, venga mire, y al frente de un muro decía: “Mi escuela, una zona franca de paz”. [...] Yo le dije: “Yo a usted no le puedo reunir a mis estudiantes porque si se los reúno a usted,



- 7 Este fragmento hace parte de la experiencia del profesor Gustavo Álvarez, cuando ejerció en el corregimiento de Puerto Venus en el municipio de Nariño (1997-2003).
- 8 Este fragmento hace parte de la experiencia de la profesora Adriana Loaiza cuando ejerció en la vereda San Agustín del municipio de Argelia (2004-2005).
- 9 Este fragmento hace parte de la experiencia de la profesora Doria Betty Loaiza, cuando ejerció en la vereda Vallejuelos del municipio de San Carlos (1997-2005).

si viene un guerrillero y me dice lo mismo, tengo que hacerlo, y si viene un paramilitar, también. [...] A ninguno le reúno los niños, pero yo voy a hacer lo siguiente: yo voy a sonar el timbre, los niños ya van a salir, usted empiece a llamar para ver cuántos los escuchan. Pero nosotros ya teníamos los niños preparados: no se paren con ningún uniformado, no cojan objetos extraños en la vía que puede ser una bomba, no hablen con extraños, no le den información de nadie a nadie. (B. Loaiza, comunicación personal, 21 de marzo de 2019)

*La gestión como gesto pedagógico:* Fue recurrente encontrar maestros rurales que ante las carencias que vivió la escuela por obra del conflicto armado, o por falta de inversión social, emprendieron acciones individuales para la obtención de recursos y proyectos que se derivaron en apuestas educativas de impacto colectivo. La gestión como gesto se vio en estos maestros como la búsqueda de oportunidades de mejora para las comunidades donde se desempeñaron. El oficio del maestro desdibujó la línea que trazaba sus límites y en esta búsqueda los maestros hicieron un despliegue de tareas que fueron más allá de la enseñanza. A propósito, la experiencia del profesor Humberto:<sup>10</sup>

En La Paloma tuve un proyecto que fue muy bonito, era una investigación sobre aves y fauna. Hubo un momento donde hicimos una salida de campo con los niños y nos fuimos para un bosque, todos los niños llevaban binoculares. Resulta que pasaron los helicópteros artillados, todos nos pusimos a ver los helicópteros. La cosa fue muy horrible porque ese helicóptero empezó a dar vueltas, a bajar, y esos niños a mirarlos ya más de cerquita. Fue un susto tremendo. Yo les dije: “No podemos correr, tenemos que quedarnos donde ellos nos vean”. [...] Yo salía a diferentes partes a exponer lo que estaba haciendo y yo escuchaba que había un concurso en tal lugar y yo ahí mismo me inscribía; por ejemplo, esa escuela tuvo cámaras de seguridad, la escuela súper segura, le conseguimos una dotación súper buena y todo fue con esos proyectos. (H. Cardona, comunicación personal, 29 de junio de 2019)

En suma, estos gestos pedagógicos que emergen en medio de las contingencias del conflicto armado se concretan en acciones que van desde lo planificado hasta lo espontáneo. Estas acciones son la expresión que nace de las cualidades de cada maestro, así, la recursividad, la persistencia, la creatividad, el compromiso, el cuidado de sí y del otro, hacen parte del tono personal con que cada uno de ellos sostuvo un gesto pedagógico. Por eso, considerar que existen tantos gestos pedagógicos como maestros abre el camino a un sinnúmero de tonalidades gestuales posibles en el mundo de la enseñanza, de ahí que hayamos mirado con detenimiento hacia cada maestro para nombrar en qué consistieron sus gestos pedagógicos en un escenario de guerra que, por demás se sabe, sometió sus cuerpos a una suma tensión.

## Cuerpos en acción: comprensiones sobre los gestos pedagógicos. Discusión de resultados

Considerar los múltiples gestos que vienen de estos maestros implica concebir sus cuerpos y sus rostros de manera simbólica; así, al poner la atención en su boca, se entiende que a través de la palabra surge el gesto dialógico como una mediación para la distensión, para compartir conocimientos y formas de pensar. Al fijarnos en la firmeza o movimiento de sus pies, el gesto político se entiende como un pronunciamiento de posiciones frente a las dinámicas del conflicto que encarnaron los actores armados. Al mirar la disposición de sus brazos se comprende el gesto de acogida como la apertura al encuentro, al abrazo que ampara y acompaña en medio del sufrimiento. Todo esto conjugado nos deja ver un cuerpo de maestro completo, del que brota la gestión como gesto pedagógico en una complejidad de acciones. La gestión como gesto pedagógico es el trabajo conjunto del

<sup>10</sup> Este fragmento hace parte de la experiencia del profesor Humberto Cardona Pemberty, cuando ejerció en la vereda La Paloma del municipio de Sonsón (2000-2005).

cuerpo y el rostro del maestro donde la palabra, la visión de la realidad, la posición y la acogida se involucran en la relación con los demás para materializar iniciativas, fortalecer sus proyectos, cultivar sus prácticas pedagógicas.

Si bien este trabajo en el que tienen protagonismo las voces de los maestros no logra comprensiones directas acerca de la práctica pedagógica, las comprensiones de gesto pedagógico aquí expuestas plantean una posible relación entre ambas categorías si se contempla el cuerpo de un maestro desde su ser, su saber y su hacer.

Cabría preguntarse entonces para futuras investigaciones: ¿cuál es la incidencia del gesto pedagógico en la práctica de un maestro o en el proceso de sus estudiantes? ¿Cómo comprender el gesto pedagógico en otras direcciones de la relación pedagógica como las de tipo estudiante-maestro o entre pares? Ahora, pensar en todas las acciones de los maestros que comparten su voz en este trabajo, nos hace preguntarnos si todas sus apuestas, reacciones y proyectos pueden considerarse parte de la generosidad de aquellos que desbordan el aula o si cada labor emprendida debe entenderse como parte de un deber-ser que el entorno demanda.

## Epílogo: anatomía del maestro. Conclusiones

En los relatos de estos maestros rurales encontramos apuestas que reconfiguraron sus oficios dentro y fuera de sus escuelas, y es porque los gestos pedagógicos brotan de sí, no solo como formas de hacerle frente a la dificultad del conflicto armado, sino como apuestas de bienestar que recogieron a los demás, fueran estudiantes, padres, vecinos o colegas, y los vincularon en el deseo de construir comunidad y permanecer en el territorio.

En medio de las dinámicas propias del conflicto armado, la escuela afloró como un centro dinamizador de la comunidad rural, pues la palabra del maestro y sus acciones, por pequeñas que parecieron, impactaron en la permanencia, resistencia o el retorno a los territorios. Por esta razón, estas acciones, si bien contemplan saberes escolares y curriculares, no los tienen como foco principal, más bien apuntan a un encuentro con el otro a través del diálogo, del contacto personal, del convocarlo a sentirse seguro, apoyado, para buscar mejores condiciones de vida, al igual que propuestas asertivas para llevar a cabo el acto educativo.

Entonces, si bien no hay formas preestablecidas de actuar frente a la guerra, el maestro rural con sus gestos pedagógicos tuvo un gran impacto tanto en sus estudiantes como en las comunidades avasalladas por un conflicto armado que dejó grandes traumatismos en las vidas de las personas. Allí, pese al miedo y la zozobra, la presencia y el obrar de muchos de los maestros revistieron a las comunidades de una seguridad que se convirtió en el argumento de sus decisiones, pues, muchas de las posiciones del maestro fueron replicadas por otros pobladores que vieron en ellos un referente que movilizó sus rutinas para hacer énfasis en realidades alternativas a la guerra: la autosostenibilidad, la comunión, el aprendizaje, el entretenimiento, el trabajo colectivo.

Ahora que se habla de un posacuerdo de paz es importante volver la mirada sobre esos actores sociales que pudieron resistir y permanecer en los territorios rurales en medio del conflicto armado. Reconocer en los maestros las formas en que hicieron frente a la adversidad ayudaría tanto a identificar estrategias para la reconstrucción del tejido social que la guerra resquebrajó —y sigue resquebrajando— como a potenciar nuestras apuestas educativas en el propósito de aprender sobre contextos de hostilidad y vincular otros actores a las dinámicas de la escuela para, de manera conjunta, reconstruir los territorios.

## Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bárcena, F. y Mèlich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bedoya, M. (2018). *Entre las balas y el tablero: el devenir sujetos políticos del maestro de escuela en el conflicto armado colombiano* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín]. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/27375>

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 2-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bretón Le, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.
- Buriticá, D. y Saldarriaga, O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Castellanos, J. (2017). *La guerra va a la escuela*. <https://guerrayescuela.poligran.edu.co/>
- Castro, L. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54201>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. CNMH-Colciencias-Corporación Región.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2019). *Observatorio de Memoria y Conflicto*. <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/bases-de-datos/geograficas/>
- Correa, D. y González, J. (2011). *Tirándole libros a las balas: memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Escuela Nacional Sindical.
- Gallego, J. (2019). *Fin de semana negro*. Sílabas.
- Giraldo, J., Alfonso, M., Dorado, O., Ruiz, O., Santa, J., Álvarez, F., Nariño, L., Cano, P. y Zuluaga, L. (2015). *Narrativas de maestros en Antioquia víctimas de las violencias antisindicales para la reparación colectiva integral*. Ridum. Repositorio Institucional Universidad de Manizales, Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2273>
- González, I. (2015). Un derecho elaborado puntada a puntada. La experiencia del costurero Tejedoras por la Memoria de Sonsón. *Revista Trabajo Social* (18-19), 77-100.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Ediciones Semana.
- Grupo Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin y I. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Lizarralde, M. (2003). *Maestros en zonas de conflicto*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Oriente antioqueño: análisis de la conflictividad*. [https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220\\_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf](https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf)
- Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana. Caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá]. <http://hdl.handle.net/11349/6395>
- Saldarriaga, O. (2015). *El oficio de ser maestro: hipótesis para una arqueología del gesto pedagógico*. Slideshare.net. <https://es.slideshare.net/maryrobayo1/gesto-pedagogico-oscar-saldarriaga>

# Los tipos de conocimiento como recurso cognitivo en la escritura de textos académicos<sup>1</sup>

Geral Eduardo Mateus-Ferro<sup>2</sup>  

Lida Johana Rincón-Camacho<sup>3</sup>  

Sandra Viviana Mahecha-Mahecha<sup>4</sup>  

Pedro Augusto Álvarez-Bermúdez<sup>5</sup>  

## Resumen

Se presentan los resultados de una investigación que se propuso estudiar los recursos cognitivos, particularmente tres tipos de conocimiento: general, disciplinar y retórico que se activan en el subproceso de generación de ideas (*proposer*), en una tarea de producción de textos académicos sobre ciencias del lenguaje. Con este fin se analizó un conjunto de 68 textos correspondientes a tres áreas temáticas: Estructuralismo, Competencias (lingüística y comunicativa) y Enunciación, que fueron producidos por estudiantes universitarios.

Entre los resultados más relevantes se observó, de manera coherente con el contexto de la tarea de escritura de un texto académico, una mayor activación de conocimientos disciplinares; en segundo lugar, se constató la activación de conocimientos retóricos y, en último lugar, de los generales. Además, los análisis estadísticos permitieron identificar un efecto significativo del tema sobre la frecuencia de los tipos de conocimiento y su desarrollo. En la discusión se presentan las implicaciones teóricas y didácticas de los resultados en relación con algunos de los elementos que constituyen el proceso cognitivo de escritura de textos académicos.

**Palabras clave:** escritura; modelos cognitivos de la escritura; generación de ideas; recursos cognitivos; tipos de conocimiento

## Types of Knowledge as a Cognitive Resource in Academic Writing

### Abstract

This article presents the results of a study that aimed to examine cognitive resources—specifically three types of knowledge: general, disciplinary, and rhetorical—activated during the idea generation subprocess (*proposer*) in an academic writing task related to language sciences. To this end, a set of 68 texts was analysed,

1 Este artículo es un resultado del proyecto *Recursos cognitivos empleados en la escritura de textos académicos* (DLE-578-22), financiado por el CIUP-UPN.

2 Doctor en Comprensión del Texto y del Discurso. Procesos cognitivos y aplicaciones instruccionales. Universidad Pedagógica Nacional. [gmateus@pedagogica.edu.co](mailto:gmateus@pedagogica.edu.co)

3 Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. [ljincon@pedagogica.edu.co](mailto:ljincon@pedagogica.edu.co)

4 Doctora en Ciencias del lenguaje, Universidad Pedagógica Nacional. [svmahecham@pedagogica.edu.co](mailto:svmahecham@pedagogica.edu.co)

5 Magíster en Lingüística española, Universidad Pedagógica Nacional. [palvarez@pedagogica.edu.co](mailto:palvarez@pedagogica.edu.co)

## Artículo de investigación

### Para citar este artículo

Mateus-Ferro, G. E., Rincón-Camacho, L. J., Mahecha-Mahecha, S. V. y Álvarez-Bermúdez, P. A. (2025). Los tipos de conocimiento como recurso cognitivo en la escritura de textos académicos, *Folios*, (62), 96-113. <https://doi.org/10.17227/folios.62-21432>

Artículo recibido

18-04-2024

Artículo aprobado

30-01-2025

Artículo publicado

01-07-2025

covering three thematic areas: Structuralism, Competence (linguistic and communicative), and Enunciation, all written by university students. Among the most significant findings, there was a predominant activation of disciplinary knowledge, consistent with the context of writing an academic text. This was followed by the activation of rhetorical knowledge and, finally, general knowledge. Additionally, statistical analyses revealed a significant effect of topic on the frequency and development of the types of knowledge. The discussion outlines the theoretical and pedagogical implications of the findings in relation to various elements of the cognitive process involved in academic writing.

**Keywords:** writing; cognitive models of writing; idea generation; cognitive resources; types of knowledge

## Os tipos de conhecimento como recurso cognitivo na escrita de textos acadêmicos

### Resumo

Apresentam-se os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo estudar os recursos cognitivos—em especial três tipos de conhecimento: geral, disciplinar e retórico—ativados no subprocesso de geração de ideias (proposer), durante uma tarefa de produção de textos acadêmicos na área das ciências da linguagem. Para isso, foi analisado um conjunto de 68 textos referentes a três áreas temáticas: Estruturalismo, Competências (linguística e comunicativa) e Enunciação, produzidos por estudantes universitários.

Entre os resultados mais relevantes, observou-se, de forma coerente com o contexto da tarefa de escrever um texto acadêmico, uma maior ativação de conhecimentos disciplinares; em segundo lugar, constatou-se a ativação de conhecimentos retóricos e, por fim, de conhecimentos gerais. Além disso, análises estatísticas permitiram identificar um efeito significativo do tema sobre a frequência e o desenvolvimento dos tipos de conhecimento. A discussão apresenta as implicações teóricas e didáticas dos resultados em relação a alguns dos elementos que constituem o processo cognitivo de escrita acadêmica.

**Palavras-chave:** escrita; modelos cognitivos da escrita; geração de ideias; recursos cognitivos; tipos de conhecimento

La escritura, desde un punto de vista cognitivo, se puede definir como un conjunto de procesos mentales complejos que se articulan armónicamente para responder a una tarea específica (Rincón y Hederich, 2008, 2012, 2020; Santiago, 2012). El reconocimiento de la complejidad cognitiva de la escritura ha sido estudiado por expertos en el tema desde la década de los 80, promoviendo incluso el nacimiento de una corriente en psicología dedicada a la comprensión de este fenómeno: la psicología de la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996, 2012; Hayes y Olinghouse, 2015; Kellogg, 1994, Kellogg, 2008).

Gracias a los avances de esta corriente de investigación, se ha podido identificar que el escritor dispone de una serie de procesos y recursos cognitivos determinantes a la hora de resolver una tarea de escritura. En relación con los recursos, se ha descrito su existencia y su función en la mente del individuo, por ejemplo, la memoria a largo plazo (MLP), la memoria de trabajo (MdT), el control ejecutivo y la atención (Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996, 2012; Hayes y Olinghouse, 2015; Kellogg, 1994, 1996).

Chenoweth y Hayes (2001) describen de qué manera en el modelo de producción escrita de Hayes (1996) se presentan los recursos de los cuales dispone un escritor. Asimismo, afirman que en este modelo se aborda la escritura desde una perspectiva cognitiva interactiva que incorpora tres niveles: *control*, *procesos* y *recursos*.

El nivel de *control*, a su vez, está constituido por tres componentes (la motivación, el establecimiento de metas y la misma tarea de escritura, que involucra, además, el conocimiento que se tiene acerca de los posibles esquemas de escritura). Por su parte, el nivel de *procesos* explica las interacciones entre los procesos de escritura y los elementos del entorno de la tarea. Existe un subproceso de generación de ideas y de la propuesta inicial (*proposer*) que se *traducen* a un sistema verbal convencional para luego *transcribirse* a través del uso de algún tipo de tecnología (mano, computador, tableta, etc.); durante todo el proceso se realiza un monitoreo, que es un

proceso general (también descrito como *evaluador*). En lo que respecta al entorno de la tarea, intervienen tanto elementos externos (colaboradores, materiales, tecnologías) como elementos provenientes del mismo individuo (el texto en proceso y planes elaborados) (Chenoweth y Hayes, 2001).

En el nivel de *recursos* (que es central en este estudio) se incluyen las memorias internas y los procesos de propósito general a los cuales se puede acudir desde los otros dos niveles en cualquier momento. De acuerdo con Chenoweth y Hayes (2001), en el subproceso de *proponer* pueden darse situaciones, por ejemplo, en las que la MLP se constituye en el recurso mediante el cual se suple la información de orden discursivo. El *traductor* reúne información lexicográfica y gramática y el *transcriptor* recibe información acerca de reglas ortográficas.

Específicamente, el nivel de recursos incorpora tres elementos internos del individuo (atención, MdT y MLP). Sin embargo, llama la atención para este estudio, la inclusión de la lectura como parte de los recursos de los que dispone el escritor. La atención como recurso cognitivo se define como la habilidad de mantenerse enfocado en la tarea y se entiende como una función ejecutiva que resulta relevante para la producción de textos de alta calidad. La MLP es el almacén que “contiene el conocimiento que posee el escritor sobre hechos, eventos, esquemas, vocabulario, gramática, habilidades de escritura y ortografía” (Hayes y Olinghouse, 2015, p. 486). La MdT corresponde a un sistema de memoria a corto plazo que almacena información tanto verbal como espacial por separado y se emplea para gestionar o manipular los datos que se requieren para ejecutar una tarea, en este caso, de escritura (Chenoweth y Hayes, 2003; Hayes y Olinghouse, 2015).

## Proceso de escritura y activación de conocimiento

Según los diferentes modelos de escritura (Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996), en particular, en el modelo presentado por Hayes (2012) y Hayes y Olinghouse (2015), se enfatiza en la interacción entre el nivel de *procesos* y el nivel de *recursos*. En tanto interesa dar cuenta de los recursos cognitivos, es decir, del rol de los conocimientos en el subproceso de generación de ideas, en lo que sigue se revisa de manera general su activación o despliegue en el proceso de planificación (Flower y Hayes, 1980).

Según diferentes autores (p. ej., Kellogg, 1996; Alamargot y Chanquoy, 2001; Olive, 2004, 2012), la planificación es un proceso costoso en cuanto a recursos cognitivos, que varía según la intención o función. Por ejemplo, se distingue entre planificación de procesos y planificación de contenidos (Piolat, 1987, en Alamargot y Chanquoy, 2001). Otras miradas distinguen entre *plan retórico*, *plan declarativo* y *plan procedimental*, aludiendo a distintas actividades que se despliegan durante la planificación y que permiten la activación de conocimientos de diferente índole. En particular, en el *plan retórico* se ponen en acción conocimientos relacionados con aspectos pragmáticos, como el conocimiento del lector y del escritor y el tema general del texto. El *plan declarativo* se entiende como una versión abstracta de toda la información que se traducirá al texto y el *plan procedimental* favorece la transformación del conocimiento de dominio y la transcripción del contenido semántico a formas lingüísticas (Flower y Hayes, 1980).

En este complejo proceso de “pensamiento preparatorio” (Alamargot y Chanquoy, 2001; Hayes y Nash, 1996), como también se ha denominado la planificación, tanto el conocimiento disponible en la MLP como el conocimiento de dominio, propio de un nivel de experticia superior, son parte de los recursos esenciales. En ese sentido, se debe precisar que a través de la planificación el escritor lleva a cabo subprocesos más específicos: (1) genera conocimiento de la MLP, (2) lo organiza en un plan de escritura y (3) establece criterios de alcance de una meta para evaluar la correspondencia entre el texto escrito y los objetivos formulados.

Ahora bien, en el subproceso de *generación* tiene lugar la recuperación de contenidos de la memoria a largo plazo. En este proceso el escritor realiza varias operaciones asociadas al control de la información recuperada (sobre el tema y la estructura retórico-discursiva) y a su calidad, en función de las metas planteadas. En primer

lugar, se produce una exploración en la memoria; luego, una recuperación efectiva de unidades de conocimiento de dominio y finalmente, una evaluación de las unidades recuperadas (Alamargot y Chanquoy, 2001; Bereiter y Scardamalia, 1987). Este acceso a los conocimientos puede resultar complejo, si se entiende que la MLP está constituida por sendos sistemas conceptuales, a saber, modelos mentales o esquemas que alojan conocimientos de diferente tipo. Para Hayes (1996), por ejemplo, se distingue entre el conocimiento declarativo, asociado con el tema, el género discursivo, la audiencia, entre otros, y el conocimiento procedimental.

En la caracterización de los tipos de conocimiento, en cuanto recursos cognitivos que se activan en el proceso de escritura, es preciso revisar algunas de sus tipologías para establecer un marco de análisis, específicamente el que concierne a una tarea de escritura de textos académicos.

## Tipos de conocimiento

Existen diferentes propuestas en torno a la clasificación de los tipos de conocimiento y sus relaciones. Desde una perspectiva neuropsicológica, algunas investigaciones sobre la memoria (Squire, 1992, 2004; Cohen y Squire, 1980) han establecido claramente la existencia de distintos *almacenes* o *sistemas* que la integran y se han identificado algunos tipos de conocimiento que se elaboran en estos sistemas. Estas investigaciones subrayan la presencia de dos grandes grupos de conocimiento que se procesan en la memoria: declarativos y no declarativos. Este planteamiento no es novedoso (cfr. la revisión que hace Squire, 2004) y actualmente se conocen suficientes evidencias neurológicas que validan estos dos tipos de conocimiento (p. ej., Ullman, 2004, 2008).

El conocimiento *declarativo* corresponde a lo que comúnmente se denomina conocimiento conceptual, en tanto que el conocimiento *no declarativo* incluye conocimientos variados (procedimientos, habilidades, percepciones, reflejos, entre otros). El primero corresponde a la activación de eventos, hechos y conceptos evocables, en tanto su formato de codificación permite su acceso relativamente consciente y, en algunos casos, estratégico; el segundo integra habilidades cognitivas, motoras, respuestas emotivas, entre otras, que, a diferencia de los conocimientos de la memoria declarativa, se pueden identificar con conocimientos implícitos e, incluso, soportan acciones automáticas y automatizadas (Cohen y Squire, 1980; Eysenck y Keane, 2015; Squire, 2004).

De modo similar, desde algunas propuestas cognitivas (p. ej., Alexander y Judy, 1988; Alexander et al., 1991) se plantean tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental (que coinciden en general en su definición con la propuesta de Squire (2004), ver supra) y el condicional —que da cuenta del conocimiento sobre cuándo y dónde emplear los dos anteriores— (de Jong y Ferguson-Hessler, 1996; Paris et al., 1983).

No obstante, a partir de perspectivas cognitivas más específicas, por ejemplo, la de la resolución de problemas, se discute la asunción de estos tres tipos de conocimiento como absolutos, pues la solución de tareas particulares implica el uso de conocimientos más allá de los límites de estas tres categorías. Se sugiere, entonces, el planteamiento de distintas posibilidades de clasificación del conocimiento que no necesariamente conlleven un rechazo a la clasificación más reconocida (p. ej., declarativo, procedimental y condicional), sino que proponen una visión más flexible. En tal sentido, se plantea, por ejemplo, para el caso de la resolución de problemas, la interacción entre *conocimiento situacional*, *conocimiento conceptual*, *conocimiento procedimental* y *conocimiento estratégico* (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996, pp. 106-107).

Ahora bien, el panorama se completa, aunque también se hace más complejo, frente a la definición de los tipos de conocimiento, al considerar la revisión de Alexander et al. (1991) sobre los usos del concepto *conocimiento* en la literatura especializada. Allí se recogen por lo menos 26 formas de conceptualizarlo y referirse a él. Frente a esta multiplicidad de posturas se plantean algunas categorías que permiten recoger gran parte de las distintas formas

de emplearlo. En el nivel más general está el conocimiento conceptual,<sup>6</sup> que comprende tanto los conocimientos referidos a los conocimientos *generales* (informales), como los de dominios *específicos* y *disciplinares* (formales). Sobre la diferencia entre estos dos últimos, **Bazerman (1992, 2010)**, por ejemplo, en sus investigaciones sobre la escritura académica ha desarrollado la idea de que el conocimiento generado (formalizado y difundido a través de la literatura), desde las disciplinas, corresponde a epistemologías y prácticas culturales reconocidas por las comunidades académicas. Esta especialización del conocimiento disciplinar permite distinguirlo del conocimiento construido por los sujetos en situaciones informales y en contextos de orden más general (**Alexander, 1992; Alexander et al., 1991, p. 326**).

Para ilustrar la diferencia entre estos tipos de conocimiento, las autoras recurren a varios ejemplos. Uno de ellos, adaptado al español, puede presentarse de la siguiente manera: todos los seres humanos poseemos un conocimiento general sobre nuestro cuerpo y en tal sentido su representación lingüística puede ser compartida por el público global (p. ej., cabeza, estómago, etc.), en tanto que, a medida que el conocimiento se especifica en campos más especializados, la conceptualización se hace más sofisticada y obedece a reglas de generalización construidas en disciplinas (p. ej., cráneo, los tejidos están constituidos por células organizadas, etc.).

Llegados a este punto, vale la pena ordenar algunas ideas sobre los tipos de conocimiento que parecen relevantes a la hora de estudiar el proceso de escritura. La más sobresaliente es la verificación de la activación de conocimientos variados que constituyen el “qué” se dice: algunos declarativos, provenientes de los distintos sistemas de la memoria, también denominados conceptuales, los cuales pueden obedecer a un dominio general o a uno disciplinar (o especializado). El grado de formalización, es decir, la precisión epistemológica y la convencionalización, varía entre general y disciplinar, siendo los conocimientos disciplinares más formales que los generales.

Ahora bien, en segundo lugar, tampoco tiene objeción el hecho de que en el proceso de escritura intervienen conocimientos asociados a la naturaleza de la tarea, es decir que aluden a conocimientos *procedimentales* (y seguramente también conceptuales); en este caso se trataría de conocimientos lingüísticos que, de manera cíclica, intervienen a lo largo de todo el complejo proceso de escritura: la planificación, en particular, la generación de ideas, hasta la formulación, ajuste y revisión de la estructura textual y discursiva (**Alamargot y Chanquoy, 2001**).

En este orden de ideas, **Kellogg (1994)** ha observado que el conocimiento discursivo comprende todos los saberes referidos a la lengua, el discurso y su uso (p. 74). Estos conocimientos “discursivos” son variados, incluyen distintos niveles: léxico, sintáctico, sobre la estructura textual (discursiva) y consideraciones de orden retórico. Bajo la etiqueta de *conocimientos retóricos*, **Kellogg (1994)** plantea que en la tarea de escritura entran en consideración los conocimientos y ajustes que se hacen frente a la audiencia potencial y los propósitos de escritura.

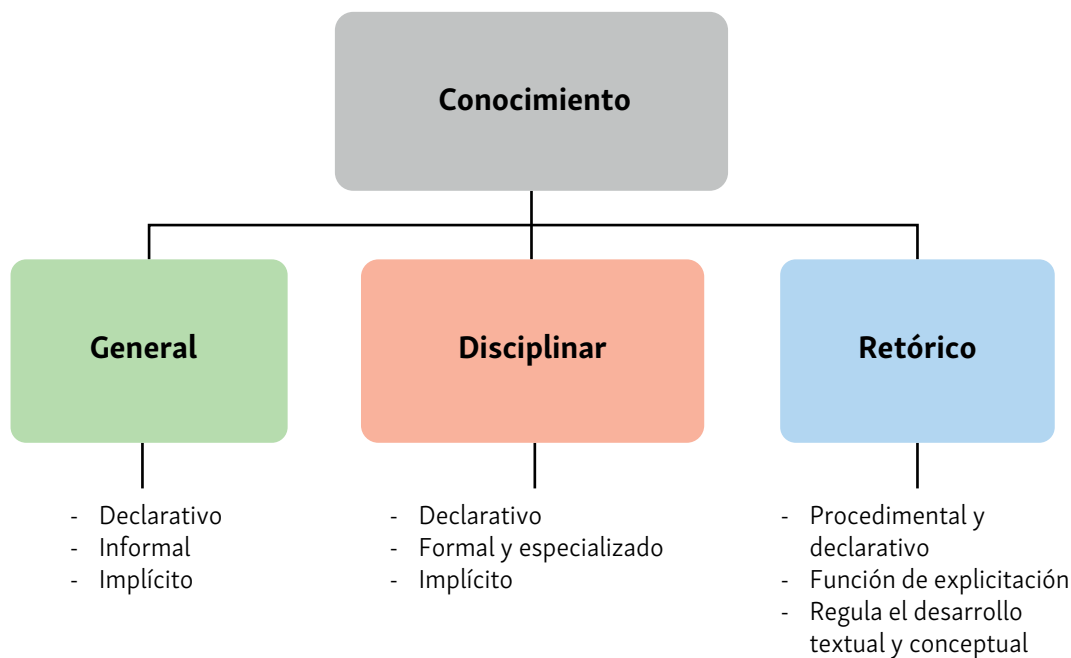
Según esta revisión de las clasificaciones sobre los tipos de conocimiento y, dado el interés por analizar la activación de estos recursos —léase conocimientos— en una tarea de producción de textos académicos, se seleccionaron tres, considerados los principales constituyentes empleados en la generación de ideas, pues dan cuenta tanto del contenido conceptual que se desarrolla en las producciones (conocimiento general y conocimiento disciplinar) como de las adecuaciones discursivas necesarias para acometer los objetivos comunicativos (conocimiento retórico).

Los conocimientos generales y disciplinares provienen de la MLP, su acceso es consciente y corresponden al contenido. Por su parte, los conocimientos retóricos son más automatizados y cumplen un papel de “adaptación” discursivo comunicativa. En tanto los dos primeros, siguiendo a **Galbraith y Baaijen (2018)**, hacen parte de saberes implícitos, los últimos son explícitos. Es de anotar que en el modelo dual de Galbraith y colaboradores

6 Junto al conocimiento conceptual se encuentra el conocimiento metacognitivo (**Alexander et al., 1991**) que, al no ser el objeto de este artículo, no se desarrolla; lo cual no implica que no se le brinde importancia en el proceso de escritura y en la cognición en general.

(Galbraith y Baaijen, 2018; Galbraith, 1999, 2009), en el proceso de escritura se presenta una continua interacción de conocimientos implícitos (para nuestro caso, generales y disciplinares) y explícitos (retóricos). Por implícitos se entiende que más allá de estar almacenados como conocimientos fijos y establecidos en la MLP, el conocimiento conceptual reside en forma de patrones de activación interconectados (Galbraith y Baaijen, 2018, p. 241). La activación, estructuración y organización de los primeros desde la MLP a la memoria episódica, conlleva la concreción del contenido sobre lo que se va a escribir; por su parte, los conocimientos explícitos “transforman” estos contenidos para cumplir con los objetivos retóricos comunicativos (Galbraith y Baaijen, 2018). Debe anotarse que, además de cumplir funciones comunicativas —de adecuación a la situación, a los requerimientos contextuales, que incluyen al posible lector—, el conocimiento retórico es responsable de la articulación de los contenidos, brindando coherencia global y local a los textos,<sup>7</sup> algunas veces de manera automatizada (Figura 1).

Figura 1. Tipos de conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de lo planteado por algunos autores (p. ej., McCutchen, 1986), cuyas concepciones del conocimiento lingüístico discursivo abarcan todos los niveles de la lengua, los propósitos comunicativos y las referencias a la audiencia —y que, por tanto, tiene un alcance tan amplio que abarca casi todos los procesos y subprocesos implicados en la escritura— aquí se propone examinar los conocimientos retóricos, junto con los disciplinares y los generales como recursos específicos de la memoria que, por supuesto, sufren transformaciones a lo largo del proceso de producción textual.

En consideración de la importancia que tiene la escritura de textos académicos en el contexto universitario, el estudio se propuso analizar los recursos cognitivos, particularmente, los conocimientos generales, disciplinares y retóricos que emplean estudiantes universitarios en el desarrollo de una tarea de producción escrita, bajo el supuesto de que estos recursos se activan en los distintos momentos de generación de ideas que se dan en el proceso de escritura. Así mismo, se tiene en cuenta que las áreas de conocimiento integran diversas temáticas,

7 Acorde con lo expuesto, aunque se emplee la denominación de *retórico*, este incorpora conocimientos atribuibles a los ámbitos discursivo y textual.

por tanto, en el estudio también se propone analizar si existen diferencias en el uso de los tipos de conocimiento en función de los temas sobre los que se escribe.

## Método

Con el fin de dar cuenta de los objetivos planteados se realizó un estudio descriptivo comparativo, con un análisis mixto de la información, en el que participaron 68 estudiantes de pregrado, que cursaban entre tercer y cuarto año de una licenciatura en lenguas.

Para controlar el conocimiento previo sobre el tema de escritura, los 68 participantes leyeron detenidamente un documento de una página de extensión, proveniente de un texto empleado en cursos de ciencias del lenguaje, adaptado por **Mahecha et al. (2022)** con fines investigativos, sobre una de las tres áreas temáticas: estructuralismo, competencias (*lingüística y comunicativa*) y enunciación<sup>8</sup> (Tabla 1).

Enseguida, y sin poder acceder físicamente a la lectura previa, se les pidió que generaran un escrito en un procesador de texto, en el que explicaran los conceptos fundamentales del texto leído a un compañero de clase.

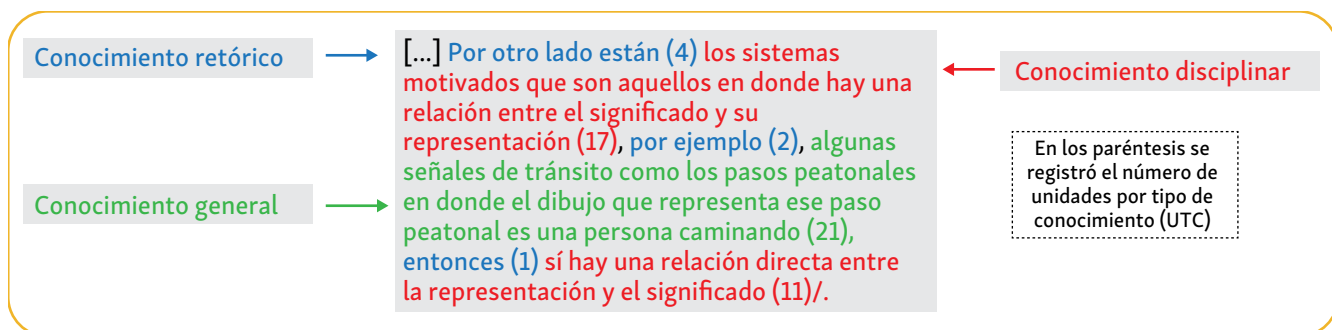
**Tabla 1.** Distribución de los textos producidos

Tema (áreas temáticas)	Número de participantes
Estructuralismo	24
Competencias (lingüística y comunicativa)	23
Enunciación	21
<b>Total</b>	<b>68</b>

Los textos producidos se segmentaron en unidades de contenido (Figura 2), las que se categorizaron individualmente según los tres tipos de conocimiento: general, disciplinar y retórico, por parte de los investigadores. Posteriormente, se realizó un análisis interjueces y se resolvieron las discrepancias en sesiones de discusión.

Las unidades de contenido categorizadas (unidades de tipo de conocimiento: UTC) se contabilizaron y, además, se registró su extensión, esto es, el número de palabras que componían cada UTC con el fin de tener una medida relacionada con el desarrollo y complejidad de los conocimientos empleados. En la Figura 2 se presenta un ejemplo del análisis realizado a un fragmento de los textos producidos.

**Figura 2.** En este ejemplo se resalta en colores distintos cada segmento que contiene los conocimientos identificados



<sup>8</sup> Cabe señalar que, por cada área temática, se propusieron dos textos con contenidos propios de su ámbito. Así, por ejemplo, en el área del estructuralismo se presentaron textos sobre la doble articulación y el signo lingüístico.

Para el análisis cuantitativo de los datos se realizaron pruebas estadísticas con el apoyo del paquete estadístico SPSS 21. En principio, se obtuvieron los análisis descriptivos que permitieron examinar la normalidad de la muestra. Una vez verificados los supuestos de distribución normal y de homocedasticidad de varianza, se emplearon modelos factoriales de análisis de varianza (ANOVA de una vía) para examinar las diferencias entre los grupos, agrupados según el factor tema (estructuralismo, competencia y enunciación). También se realizaron pruebas *post hoc* para examinar las diferencias en las medias que el modelo general predijo para cada par de niveles del factor analizado. Las variables dependientes tomadas en cuenta fueron la frecuencia de aparición de UTC —general, disciplinar y retórico—; la media de número de palabras por UTC,<sup>9</sup> y la extensión de los textos, obtenida mediante la suma total de palabras del texto.

## Resultados

En función del diseño de la investigación y del objetivo de determinar qué tipos de conocimiento y cómo intervienen en la producción de textos escritos, la presentación de los resultados obtenidos responde al análisis descriptivo de la frecuencia de aparición de las UTC en general y de sus diferencias de medias, el número de palabras por UTC y la extensión de los textos, según el factor tema.

La **Tabla 2** presenta los resultados de tres clases de medida para las variables: la media de frecuencia UTC, la media de número de palabras por UTC y la extensión general del texto, obtenida mediante la suma total de palabras.

**Tabla 2.** Resultados descriptivos

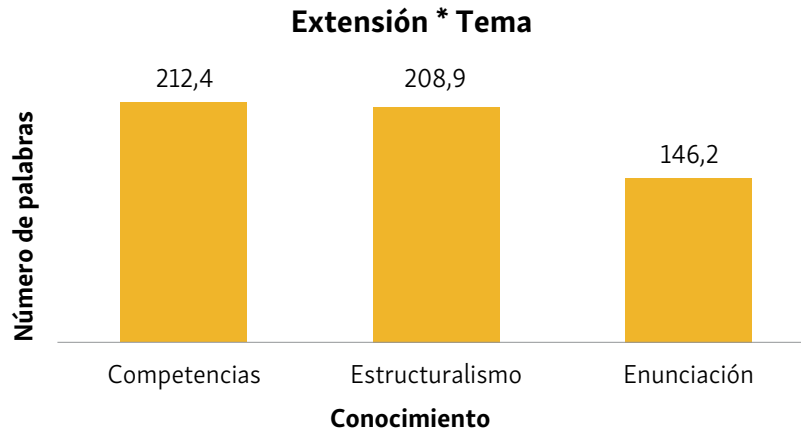
Medida	Tipo de conocimiento						Extensión (N.º de palabras)
	Frecuencia			Número de palabras UTC			
	General	Disciplinar	Retórico	General	Disciplinar	Retórico	
Estructuralismo	1,5 (1,84)	9,79 (3,95)	7,1 (4,28)	11,007 (12,26)	16,82 (4,93)	4,05 (1,76)	208,9 (74,76)
Competencias	0,609 (,72)	9,39 (2,40)	5,95 (2,54)	9,782 (14,18)	17,95 (3,92)	3,82 (1,92)	212,4 (64,92)
Enunciación	0,66 (,73)	5,71 (2,07)	5,38 (2,63)	13,15 (17,0)	20,25 (6,09)	3,953 (1,94)	146,2 (46,95)
Total	0,941 (1,29)	8,397 (3,44)	6,206 (3,32)	11,362 (14,36)	18,267 (5,15)	3,947 (1,85)	193,61 (69,50)

Una observación inicial sobre los resultados obtenidos muestra las diferencias en la extensión de las producciones escritas en relación con el tema. En general, la media de extensión para los 68 textos es de 193,691 (DT = 69,501). En lo referente al factor tema, la media más alta es en competencias ( $M = 212,4$ ), lo que indica que estos fueron los textos más extensos. No muy distante a este valor, se encuentra la media de extensión de textos del estructuralismo ( $M = 208,9$ ). En ese orden de ideas, es evidente que los textos más cortos se produjeron en el tema de enunciación ( $M = 146,2$ ). El ANOVA de una vía muestra que el factor tema resulta ser un buen predictor

9 Se considera que a mayor número de palabras mayor número de conceptos, en tanto se reconoce que las palabras representan unidades conceptuales; salvo en el caso del conocimiento *retórico* en el que se pueden presentar, más que desarrollos conceptuales, unidades con funciones “típicamente” discursivas.

de la extensión de los textos ( $F = ,7,877$ ;  $p = ,001$ ). Además, las pruebas *post hoc* señalan diferencias significativas en la extensión de los textos de enunciación frente a los textos del Estructuralismo ( $p < ,005$ ) y los textos de competencias ( $p < ,005$ ).

Figura 3. Media de la extensión del número de palabras

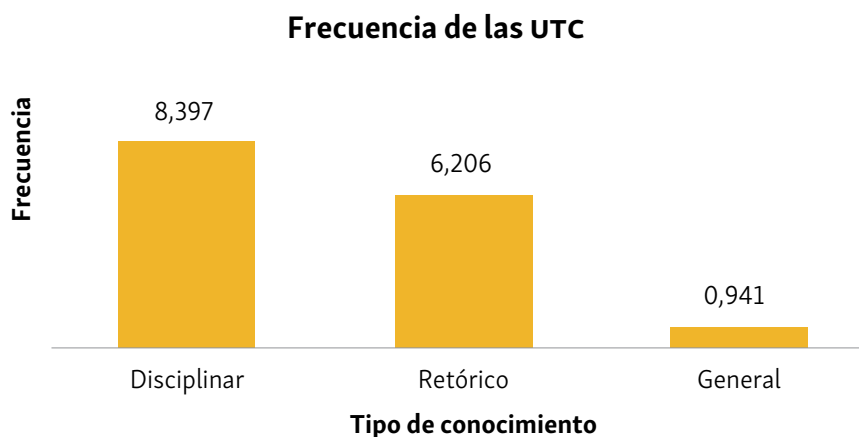


Así, se evidencia que las producciones escritas sobre los temas competencias y estructuralismo tuvieron un mayor desarrollo que los correspondientes al tema enunciación. Esta tendencia general a la variación según el factor tema, se mantiene también en algunos resultados obtenidos en torno a la frecuencia de aparición de las UTC, la frecuencia de aparición de las UTC por tema, la media del número de palabras por UTC y la media de número de palabras por UTC según el tema.

### Frecuencia de aparición de UTC

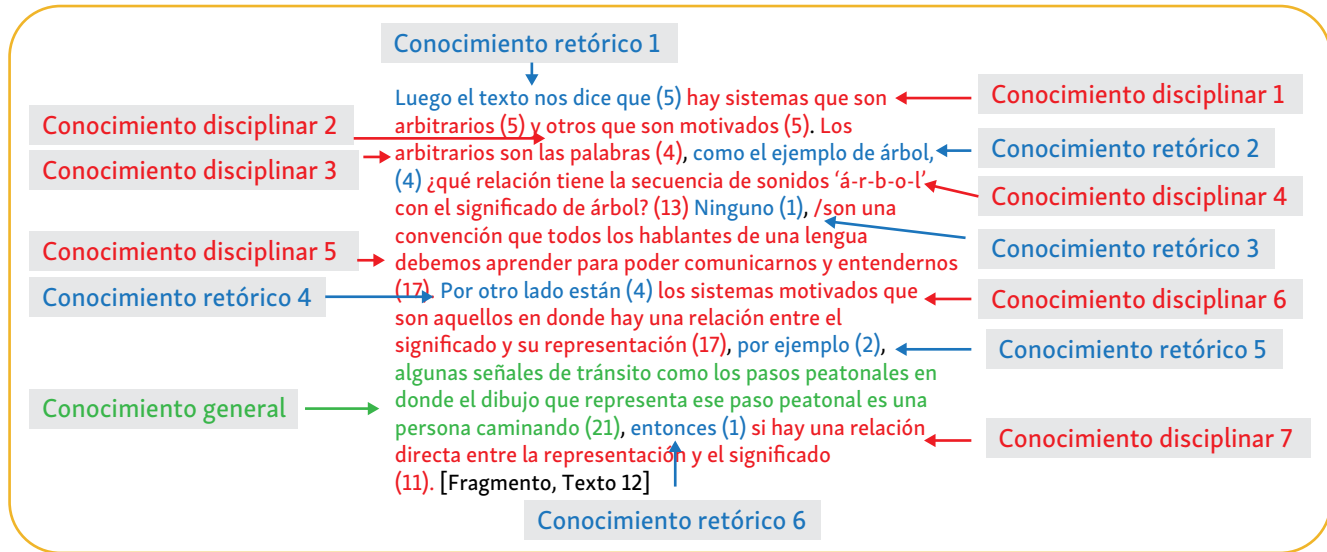
En cuanto a los tipos de conocimiento que se activan como recurso en los textos, se observa una distribución diferencial en la aparición de las UTC, lo que revela en todos los casos diferencias estadísticamente significativas. Es decir, las UTC correspondientes al conocimiento disciplinar son las más frecuentes ( $M = 8,397$ ;  $DT = 3,443$ ,  $t(67) = 20,111$ ,  $p < ,005$ ) frente a las del conocimiento retórico ( $M = 6,206$ ;  $DT = 3,325$ ,  $t(67) = 15,387$ ,  $p < ,005$ ) y las del general ( $M = 0,941$ ;  $DT = 1,291$ ,  $t(67) = 6,009$ ,  $p < ,005$ ) (Figura 4).

Figura 4. Frecuencia media de aparición de las UTC



Esta distribución diferencial en la activación de las UTC se ilustra en la Figura 5, en la que las UTC *disciplinar* (en rojo) se presentan con una frecuencia de siete apariciones, las UTC *retórico* (azul) seis y las UTC *general* (verde) una.

Figura 5. Ejemplo de análisis y categorización de las UTC

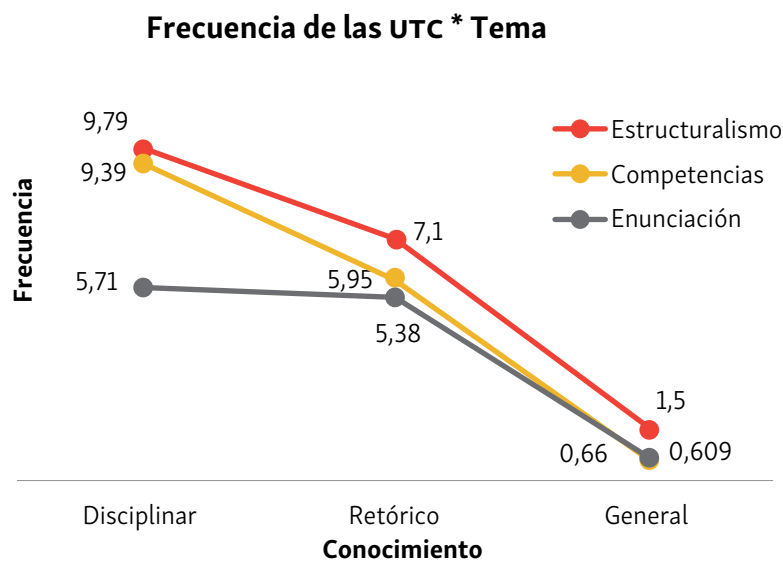


Nota: La cifra en paréntesis corresponde al número de palabras que integran cada UTC.

### Frecuencia de aparición de las UTC por tema

El análisis de varianza de las UTC, según el efecto del factor tema (estructuralismo, competencia y enunciación), ofrece diferencias significativas. Este señala un efecto del factor tema sobre la frecuencia de aparición de las UTC disciplinar ( $F = 10,261$ ;  $p < ,005$ ) y de forma marginal en las UTC general ( $F = 2,982$ ;  $p = ,058$ ). Para el caso de las UTC retórico no se observa efecto significativo. Las pruebas *post hoc* de Tukey muestran diferencias marginales en lo correspondiente a las UTC general, entre los textos del estructuralismo y los de competencias ( $p = ,052$ ). En lo relativo a las UTC disciplinar, se observan diferencias entre los textos sobre enunciación y los del estructuralismo ( $p < ,005$ ) y competencias ( $p < ,005$ ), siendo mayores los valores de los dos últimos. Finalmente, los resultados de las pruebas *post hoc* no arrojan diferencias asociadas a las UTC retórico (Figura 6).

Figura 6. Frecuencia media de las UTC por tema

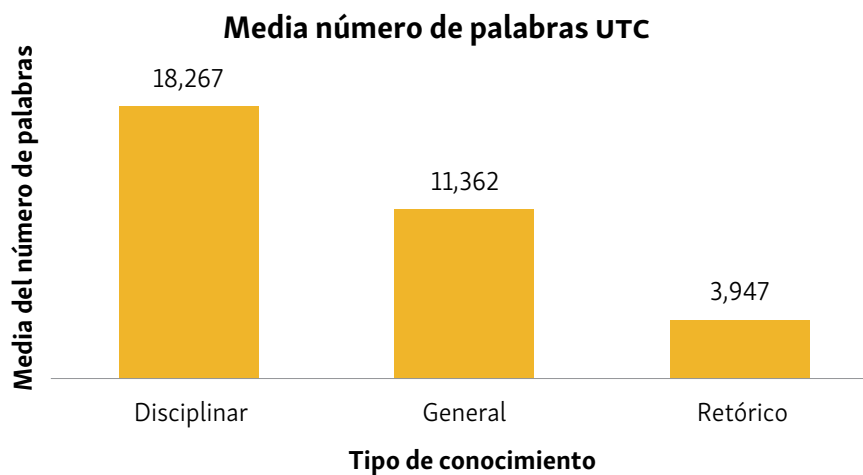


En términos generales, tal y como se evidencia en la **Figura 6**, en los textos sobre estructuralismo y competencias se presentan un mayor número de UTC *disciplinar*, en contraste con las UTC *retórico* y UTC *general* (estas últimas se encuentran con la menor frecuencia de aparición). De manera más particular, en los textos sobre enunciación se observa una distancia menor entre las UTC de tipo disciplinar y las de tipo retórico, sin que exista diferencia significativa entre estos dos valores. Este resultado indica que los textos con tema estructuralismo y competencias se concentran más en el contenido disciplinar, en tanto que, en los de enunciación, se presenta más equilibrio entre los conocimientos disciplinares y retóricos.

### Media de número de palabras por UTC

En los resultados obtenidos sobre la media del número de palabras por UTC (que, como se indicó anteriormente, se asume como un indicador del desarrollo), se observa que aquellas UTC *disciplinar* presentan una mayor extensión ( $M = 18,267$  palabras;  $DT = 5,151$ ). Las correspondientes al general ( $M = 11,362$  palabras;  $DT = 14,365$ ) y las relativas al conocimiento retórico ( $M = 3,947$  palabras;  $DT = 1,852$ ) muestran una media inferior frente al disciplinar (**Figura 7**).

**Figura 7.** Media del número de palabras UTC

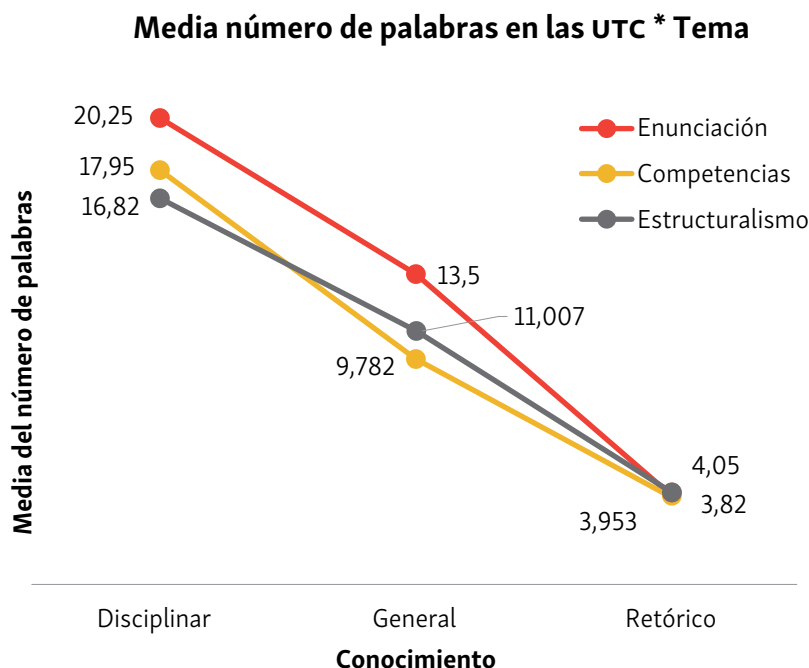


El conocimiento disciplinar presenta un mayor número de palabras para su desarrollo. Por su parte, el conocimiento general (que en los resultados de la frecuencia de UTC fue el más bajo) muestra una extensión mayor que la del conocimiento retórico. En este mismo sentido, el desarrollo de las UTC *general* revela una mayor extensión que las UTC *retórico*.

### Media de número de palabras en las UTC por tema

El análisis de varianza de la media del número de palabras por UTC, según el efecto del factor tema, ofrece, como se observó en los resultados de frecuencia, cifras más altas en el conocimiento disciplinar. Este muestra que existe un efecto del factor tema sobre la media de número de palabras por UTC *disciplinar* ( $F = 3,982$ ;  $p = ,024$ ) (**Figura 8**). Las pruebas *post hoc* de Tukey muestran una diferencia marginal para la media de número de palabras por UTC *disciplinar*, entre los textos del estructuralismo y los de enunciación ( $p = ,066$ ). De otra parte, los resultados de las pruebas *post hoc* no arrojan diferencias significativas en el número de palabras por UTC *retórico* y *general*.

Figura 8. Media del número de palabras en las UTC por tema



Como se observa en la Figura 8, las UTC *disciplinar* presentan un mayor desarrollo en todos los temas. No obstante, vale la pena indicar que los textos referidos al tema de la enunciación, además de privilegiar el uso de UTC *disciplinar* y UTC *general*, produjeron UTC con un mayor número de palabras, aunque hayan sido los textos con una menor extensión y menor frecuencia de aparición de UTC.

Una mirada más específica del efecto del tema indica que los textos sobre enunciación presentan UTC *disciplinar* y *general* (conocimientos declarativos) con más desarrollo que en los otros dos temas. Estos textos ofrecen un contraste entre frecuencia y desarrollo de las UTC, en la medida en que estos dos tipos de conocimiento son menos frecuentes, pero ampliamente desarrollados. El ejemplo de la Figura 9 corresponde a un texto sobre enunciación. Como se observa, las UTC *disciplinar* tienen una media de 23,83 de extensión, es decir, 5,57 puntos por encima de la media general de número de palabras por UTC *disciplinar*.

Figura 9. Ejemplo de texto sobre enunciación

El texto remite una idea de (6) los actos lingüísticos más allá de la siempre expresión de hechos como falacias o verdades (15), es decir (2), tiene en cuenta que la comunicación se basa en factores más allá de la expresión de verdades o mentiras, además de ese acto expresivo (24), la comunicación es funcional para otros aspectos como la discusión, la reproducción de ideas u otros actos que se pueden realizar por medios de la misma (25); la comunicación tiene en cuenta otros elementos como el contexto del hablante, la situación y otros rasgos que van ligados a la comprensión o al acto comunicativo. (27)

El autor propone un ejemplo en el que ilustra cómo (10) una hormiga que va caminando marca líneas y que estas se van uniendo a su paso, finalmente la hormiga hizo un retrato parecido a Winston Churchill (26), sin embargo después de analizarlo se podría decir que la hormiga lo logró por coincidencia debido a que no tenía una concepción previa de Churchill (25), por lo tanto la definición de la expresión comunicativa como falacias o verdades resulta incoherente en este caso porque es pertinente analizar el contexto de la hormiga (27). [Fragmento, Texto 68]

## Discusión y conclusiones

En el estudio se propuso investigar los tipos de conocimiento, en cuanto recursos cognitivos, que se emplean en la escritura de textos académicos especializados en las ciencias del lenguaje. Con este fin, después de una revisión de algunas tipologías sobre los tipos de conocimiento se adoptó una clasificación compuesta por conocimientos declarativos (generales y disciplinares) y por los conocimientos retóricos. En el análisis de las composiciones escritas de los estudiantes se verificó que estos tres tipos de conocimiento fueron suficientes para dar cuenta de los saberes que utilizaron al construir sus textos. Se identificó con precisión la existencia de (1) contenidos referidos a áreas que integran el campo disciplinar (de ciencias del lenguaje), de (2) referentes menos especializados, de dominio más general y de (3) conocimientos sobre la situación comunicativa (escribir un texto académico explicativo), sobre el interlocutor y otros con la función de regular el desarrollo conceptual y textual —es decir, retóricos—.

El primer hallazgo, relacionado con la frecuencia de aparición de las UTC, revela la tendencia dominante de las UTC *disciplinar*, que reflejaría el uso privilegiado de conocimientos asociados a la formación académica de los participantes y la incidencia de la tarea misma de escribir un texto explicativo sobre un área especializada. En este sentido, vale la pena indicar que las temáticas seleccionadas de los textos de lectura eran propias de los estudios del lenguaje y se enmarcaban en contenidos conceptuales del estructuralismo, competencias y enunciación. Así, los estudiantes activaron conocimientos disciplinares sobre temas con los que estaban familiarizados, en virtud de su ciclo y ámbito de formación universitaria (tercer y cuarto año de una licenciatura en lenguas).

En concreto, se pudo observar que, de los dos tipos de conocimiento declarativo, es decir, de aquellos recursos (generales o disciplinares) que portan los contenidos conceptuales en el proceso de escritura, los estudiantes privilegiaron ampliamente el contenido disciplinar, que se ha caracterizado en este estudio como propio de un dominio específico (Bazerman, 1992, 2010), altamente formalizado y convencionalizado. Asimismo, debe indicarse que la segunda frecuencia de aparición para las UTC corresponde al conocimiento retórico, tipo de conocimiento que se ha definido en esta propuesta como procedimental e inscrito en el ámbito de la regulación del desarrollo textual y conceptual, vinculado directamente con la resolución del problema de escritura planteado (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996).

La mayor aparición de las UTC *disciplinar* y *retórico* implica que la articulación entre estas sea el patrón observado en la producción textual, es decir, que los contenidos disciplinares son regulados en su desarrollo conceptual y disposición textual mediante unidades retóricas (figura 5). En el ejemplo, la disposición de los conceptos pertinentes para la explicación entre “tipos de signos” privilegia una explicitación continua de conceptos por niveles decrecientes de generalidad:

- ▶ “sistema [de signos]” > “arbitrario” > “á-r-b-o-l”
- ▶ “sistema [de signos]” > “motivado” > “señales de tránsito”

En el ejemplo, para lograr esta gradación conceptual, en la textualización se acude a UTC *retórico*:

- ▶ “Luego, el texto nos dice que”
- ▶ “como el ejemplo de árbol”
- ▶ “Ninguno”
- ▶ “Por otro lado están”
- ▶ “Por ejemplo”

Así, la articulación entre los tipos de conocimiento disciplinar y retórico da lugar a una estructura de orden dialogal.

Por otro lado, retomando la incidencia de la tarea, se puede afirmar que los estudiantes asumieron como estrategia el uso eficiente de las restricciones propias de los textos del género explicativo, a través del uso de conceptos y de esquemas:

[...] una estructura de conocimiento jerárquico es el tipo más adecuado para retener el conocimiento, para procesos de búsqueda rápidos y eficientes y para incorporar nuevos elementos de conocimiento sin reestructurar el conocimiento ya presente [...], el uso de conceptos de dominios propios de las disciplinas, cuando se dispone en términos de la resolución de problemas, ofrece recursos no solo conceptuales sino también de tipo procedimental, al ser un tipo de conocimiento que se estructura mediante esquemas que contienen conocimiento situacional, conceptual, y procedimental. (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996, p. 108, traducción propia)

Ahora bien, en cuanto al efecto del factor tema se encontró que este incidió significativamente al aparecer más conocimientos disciplinares que retóricos y generales en las tres áreas (estructuralismo, competencias y enunciación). Sin embargo, debe señalarse que en los textos de enunciación la aparición del conocimiento disciplinar fue menor, en contraste con la obtenida en los textos de las otras dos áreas.

Conviene señalar, en concordancia con el análisis sobre la frecuencia de las UTC, que los participantes de la prueba recurrieron en mayor medida a conocimientos declarativos y formales sobre conceptos del ámbito de las ciencias del lenguaje, debido a la naturaleza especializada de las tres áreas sobre las que versaban los textos. En otras palabras, los estudiantes privilegiaron el uso de sus conocimientos de dominio específico y convencionalizados con respecto a temáticas y conceptos del ámbito de las ciencias del lenguaje, sobre sus conocimientos generales y retóricos (Figura 5). Así, en este ejemplo se ilustra de qué manera uno de los conceptos (*la arbitrariedad*), afín a un área temática como el estructuralismo, hace que el escritor recurra en repetidas ocasiones a conocimientos especializados acerca de las nociones de *arbitrariedad*, *sistemas de convenciones*, *motivación*, etc., los cuales intenta formular con precisión a través de definiciones y ejemplos en lengua española.

En este orden de ideas, se aduce, como se planteó en el análisis anterior, que la mayor presencia de conocimientos disciplinares según el tema pudo deberse al contexto de la tarea. En este caso, la incidencia de las temáticas especializadas de la lectura, junto con las indicaciones dadas, pudieron propiciar en los participantes la activación de conocimientos de orden situacional, estratégico (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996) y, en consecuencia, disciplinar.

Ahora bien, en lo que concierne a las UTC *general*, aunque el factor tema tuvo una incidencia menor en el corpus de análisis y, al mismo tiempo, se evidenciaron diferencias marginales entre los textos del estructuralismo y los de competencias, conviene señalar que este tipo de conocimiento emerge también como un recurso cognitivo que emplea el escritor junto con los otros tipos de conocimiento (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996), especialmente, cuando son las UTC *disciplinar* a las que se recurre con mayor frecuencia en relación con un tema concreto. Como se observa en la Figura 5, la única UTC *general* que se registra muestra un ejemplo explicativo en el que se describe una situación (interpretación de una señal de tránsito) que le permite al escritor ilustrar los contenidos disciplinares frecuentes que ha desarrollado a lo largo de su escrito sobre el tema de la *doble articulación*.

Por otro lado, como ya se mencionó, el factor tema no incidió sobre la frecuencia de aparición de las UTC *retórico*. En este caso, al tratarse de un tipo de conocimiento procedimental que es, en gran medida, automatizado y explícito (Galbraith y Baaijen, 2018) al que suele recurrir el escritor para desarrollar y articular los otros tipos de conocimiento en la producción escrita, este suele activarse en la escritura independientemente del tema.

Otro resultado muestra que, en lo que respecta a las UTC *disciplinar*, se observan diferencias entre los textos sobre enunciación y los del estructuralismo y competencias, lo que evidencia un mayor índice de frecuencia en los dos últimos. Al parecer, para los estudiantes fueron más familiares los conceptos afines al estructuralismo (p. ej., *signo*, *lengua*, *doble articulación*, etc.) y competencias (p. ej., *competencia lingüística*, *competencia comunicativa*, *contexto*, etc.) que los de enunciación (p. ej., *acto de habla*, *enunciación*, *sentido*, etc.), todo esto debido a la

organización curricular tradicional, caracterizada por asignaturas introductorias sobre lingüística y ciencias del lenguaje en las que se construye conocimiento declarativo y formal sobre conceptos canónicos pertenecientes al estructuralismo y competencias, mientras que, referentes disciplinares en torno a la enunciación se abordan en instancias posteriores a un ciclo de fundamentación.

Finalmente, el análisis reitera la existencia del patrón descrito para la frecuencia de aparición de las UTC. Así, se observa que, independientemente del tema, los participantes recurren un mayor número de veces al conocimiento *disciplinar*, en menor medida, al *retórico* y, en última instancia, al *general*. De este modo, además de reiterarse la menor frecuencia de aparición de las UTC *general*, se evidencia la interrelación entre los tipos de conocimiento durante el proceso de escritura como se ha planteado en este estudio.

De otra parte, en relación con la media de palabras por UTC, el conocimiento disciplinar es el que más extensión tiene si se le compara con los otros dos, demostrando que es el recurso cognitivo con mayor frecuencia de aparición en los textos y con mayor desarrollo. No obstante, hay que notar que el conocimiento general muestra un comportamiento diferente al comparar sus valores de frecuencia de aparición, expresados en UTC y los valores de la extensión de estas unidades. Como se observó en los resultados, las UTC *general* fueron las menos frecuentes, sin embargo, presentaron un desarrollo mayor que las UTC *retórico*. Es evidente que, aunque el conocimiento general es menos frecuente que los otros dos, cuando se activa tiende a presentar un mayor desarrollo, lo que puede deberse a la necesidad de construcción de un escenario o situación específica y experiencial para ilustrar un concepto en particular.

En la **Figura 5**, por ejemplo, se emplea el conocimiento general como recurso cognitivo para ilustrar el concepto disciplinar de la “naturaleza motivada de las señales”, para lo cual el escritor presenta la descripción de una situación concreta y la contextualiza. Esto le toma una extensión de veintiún palabras, en comparación con las UTC *disciplinar* que tienen un rango entre cuatro y diecisiete y las UTC *retórico*, entre uno y cinco. Esta UTC *general* desarrolla un ejemplo, que se caracteriza por establecer “una relación entre un concepto general y un caso particular [...] y [posee] una naturaleza concreta, que proviene de la experiencia y sirve para esclarecer el objeto de explicación” (Jiménez et al., 2015, p. 250), como es el caso de la tarea a la que respondían los sujetos de este estudio.

Otro resultado que llama la atención es la extensión de las UTC *retórico*, que tienen el menor desarrollo en los textos. Particularmente, la activación de este tipo de recurso cognitivo funciona en el proceso de escritura como parte de un procedimiento del escritor para organizar las ideas y estructurar el texto. En otras palabras, se trata de un conocimiento procedimental que, como se define en Alamargot y Chanquoy (2001), corresponde a un sistema automatizado de producción que se organiza para el alcance del propósito de la tarea, para lo cual se construye un “marco procedimental que permite planificar la secuencia de la aplicación de diferentes reglas de producción (planificación del procedimiento)” (p. 131). En este sentido, como el escritor emplea y activa UTC *retórico* de forma automática, requiere menos recursos conscientes para activarlas y su desarrollo es menor, en comparación con los otros tipos de conocimiento, almacenados en la memoria declarativa. Si se observa el fragmento de la figura 5, las UTC *retórico* corresponden a marcadores discursivos que conectan ideas (“como el ejemplo de”, “por otro lado están”, “entonces”) y que se recuperan de manera automática durante el ejercicio de producción.

En lo que respecta al análisis del efecto del tema sobre la media del número de palabras por UTC, se observó de nuevo una ventaja del conocimiento disciplinar sobre los otros dos, siendo este el de mayor desarrollo en todos los textos. Las UTC *general* ocupan el segundo lugar en extensión para todos los temas; mientras que las UTC *retórico* son las menos extensas en todos los temas.

Así mismo, como se ilustra en la **Figura 9**, el factor tema incide en los textos de enunciación señalando un contraste entre frecuencia y desarrollo de las UTC, en la medida en que los tipos de conocimiento *general* y *disciplinar* son menos frecuentes, pero a la vez más desarrollados. Este patrón de escritura encontrado en los

textos sobre enunciación puede explicarse por la interacción que se da entre dos cualidades del conocimiento: la estructura y el nivel (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996). En primer lugar, la estructura alude a la forma en la que el escritor estaría organizando la información en su memoria para poder responder a la tarea. El escritor recupera conocimiento declarativo y propone un orden jerárquico entre conceptos para construir un *esquema*. Según la teoría, el conocimiento disciplinar o de dominio incluye diferentes esquemas organizados de un modo sistemático y jerárquico. En segundo lugar, el nivel alude a la profundidad del conocimiento. Un conocimiento profundo se asocia con la comprensión y la capacidad de abstraer y, se caracteriza por “ser minuciosamente procesado, estructurado y almacenado en la memoria de modo que resulte útil para su uso y para responder a la tarea” (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996, p. 107). Según los autores, “solo la introducción de elementos profundos posibilita la generalización y abstracción requeridas para construir un esquema y una estructura jerárquica” (p. 108).

En lo respectivo a los textos sobre enunciación, es posible que las representaciones construidas por los escritores sobre conceptos como *actos de habla*, *contexto*, *hablante*, *comunicación*, *mensaje*, entre otros, requieran más explicitación para expresar el nivel de comprensión y abstracción necesario para resolver el esquema de la tarea; de aquí que los conocimientos disciplinares sobre enunciación presenten una extensión mayor que la de los referidos al estructuralismo y competencias. Por su parte, el aumento del número de palabras o desarrollo de las UTC *general* para el tema enunciación señala una tendencia de estas a aparecer articuladas con UTC *disciplinar*, en cuanto cumplen una función ilustrativa en el esquema conceptual y textual.

Por otro lado, es importante señalar que el conocimiento retórico además de ser el de menor desarrollo, es el más estable, independientemente del tema. En las tres áreas temáticas, esta homogeneidad en la medida de extensión y desarrollo se sustenta en el hecho de que son unidades fijas, automáticas, activadas y recuperadas para estructurar y dar orden al texto, gracias a su función de explicitación de otros tipos de conocimiento, tal y como lo explican Galbraith y Baaijen (2018). Si se les compara, se observa que independientemente del tema, aparecen las mismas unidades, sobre todo aquellas correspondientes a marcadores lingüísticos como *es decir*, *por un lado*, *por otro lado*, *por ejemplo*, *además*, *sin embargo*, *por lo tanto*, entre otros.

A partir del análisis realizado se puede concluir que la propuesta de considerar los conocimientos de dominio general, los disciplinares y los retóricos como recursos cognitivos ahonda en un aspecto poco abordado en este nivel de detalle (y menos en una tarea especializada como la de escribir textos académicos) en los modelos cognitivos de la escritura. Si la generación de ideas se considera un subproceso que no se limita a la fase inicial de planeación, sino que se aborda en realidad como un proceso cíclico y recursivo —es decir, que tiene lugar en distintos momentos de la escritura y se produce en el marco de activación de conocimientos que se propagan a través de la red semántica— se supone, por los resultados encontrados, que estos tres tipos de conocimiento se constituyen en recursos cognitivos disponibles para el escritor.

De otra parte, si bien no se exploran otros tipos de conocimiento, como el situacional y estratégico (De Jong y Ferguson-Hessler, 1996), dado que no fueron objeto de análisis, se reconoce que en otro tipo de tareas de escritura emergerán otros tipos de conocimiento, lo cual concuerda con la propuesta de De Jong y Ferguson-Hessler (1996): considerar una tipología flexible y ajustada a las restricciones de la tarea, en contraposición a clasificaciones más tradicionales.

Ahora bien, además de la incidencia de la tarea se comprueba que el tema incide directamente en la aparición de los tipos de conocimiento y su desarrollo. Esto se sustenta en las diferencias encontradas en función de la familiaridad que tenían los participantes con las áreas temáticas (estructuralismo, competencias y enunciación). En este sentido, es necesario validar si en otros dominios de conocimiento, la familiaridad del escritor con estos repercute de la misma manera que la hallada en este estudio en términos de frecuencia de uso y desarrollo.







Finalmente, en una perspectiva didáctica, la activación de los tipos de conocimiento en cuanto recurso cognitivo podría plantearse como uno de los elementos que el escritor, en proceso de formación, considere de manera consciente y controlada a la hora de planificar y modificar su proceso de elaboración textual. En particular, a la hora de elegir los contenidos que se van a integrar en un escrito deben considerarse las metas de la escritura misma, en tal sentido, vale la pena preguntarse si el mayor empleo de referentes disciplinares y, en menor medida, generales, es efectivo para acometer la producción de cualquier texto académico o si equilibrar estos dos conocimientos, bajo la intermediación retórica, puede ser una dinámica más ajustada a otro tipo de finalidad, bien sea explicativa, narrativa o argumentativa. Asimismo, parte de la labor de los docentes consiste en ofrecer herramientas para que los estudiantes en contextos de aprendizaje de la escritura, entendida como proceso, tomen decisiones fundamentadas para elegir los recursos cognitivos adecuados a la situación comunicativa.

## Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer Academic Publishers.
- Alexander, P. (1992). Domain Knowledge: Evolving Themes and Emerging Concerns. *Educational Psychologist*, 27(1), 33-51. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_4).
- Alexander, P., Schallert, D. y Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343. <https://doi.org/10.2307/1170635>
- Alexander, P. y Judy, J. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58(4), 375-404. <https://doi.org/10.2307/1170279>
- Bazerman, Ch. (1992). The Interpretation of Disciplinary Writing. En R. Brown (ed.), *Writing the Social Text: Poetics and Politics in Social Science Discourse* (pp. 31-38). Aldine de Gruyter.
- Bazerman, Ch. (2010). Scientific Knowledge, Public Knowledge, and Public Policy: Genred Formation and Disruption of Knowledge for Acting about Global Warming. *Linguagem em (Dis)Curso*, 10(3), 445-463.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
- Chenoweth, N. y Hayes, J. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Chenoweth, N. y Hayes, J. (2003). The Inner Voice in Writing. *Written Communication*, 20(1), 99-118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>
- Cohen, N. y Squire, L. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210(4466), 207-210. <https://doi.org/10.1126/science.7414331>
- Eysenck, M. y Keane, M. (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* (7th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315778006>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Erlbaum.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. En M. Torrance y D. Galbraith (eds.), *Knowing What to Write* (pp. 139-160). Amsterdam University Press.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *German Foreign Language Journal*, 2(3), 1-23.
- Galbraith, D. y Baaijen, M. (2018). The Work of Writing: Raiding the Inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505515>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy, y S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. y Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. En C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 29-55). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, J. y Olinghouse, N. (2015). Can Cognitive Writing Models inform the Design of the Common Core State Standards? *The Elementary School Journal*, 115(4), 480-497. <https://doi.org/10.1086/681909>
- Jiménez, I., Sarmiento, E. y Ramos, L. (2015). Una mirada al texto explicativo, una vía para construir textos académicos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(3), 247-256.

- Jong de, T. y Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105-113. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&an=9612021864>
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 57-71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Mahecha, V., Álvarez, P. y Mateus, G. (2022). Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudiantes de pregrado. *Lenguaje*, 50(1), 175-204. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11441>
- McCutchen, D. (1986). Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32-42.
- Olive, T. (2012). Working memory in writing. En V. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 485-503). Psychology Press.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Rincón, L. y Hederich, C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, 28, 51-63.
- Rincón, L. y Hederich, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, 35, 49-65. <https://doi.org/10.17227/01234870.35folios49.65>
- Rincón, L. y Hederich, C. (2020). Effects of self-regulating writing course on academic text production in PhD and Master sample. *Tesis Psicológica*, 16(1), 1-34. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a1>
- Santiago, A. (2012). Aproximación al proceso de producción verbal: la dimensión conceptual. *Encuentros*, 2(10), 73-86.
- Squire, L. (1992). Memory and the hippocampus: a synthesis from findings with rats, monkeys, and humans. *Psychological Review*, 99(2), 195-231.
- Squire, L. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82(3), 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005>
- Ullman, M. (2004). Contribution of Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model. *Cognition*, 92, 231-270. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008>
- Ullman, M. (2008). The role of memory systems in disorders of language. En B. Stemmer y H. Whitaker (Eds.), *Handbook of the Neuroscience of Language* (pp. 189-198). Elsevier.

# Inteligencia artificial y escritura académica. Reflexiones éticas y filosóficas hacia un nuevo paradigma

Fernando Flórez-González<sup>1</sup>    
Reynaldo Aparicio-Rengifo<sup>2</sup>    
Liliana Andrea Clavijo-García<sup>3</sup>  

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo explorar las implicaciones éticas y filosóficas de la inteligencia artificial (IA) en la escritura académica. Mediante un análisis conceptual y la revisión de perspectivas teóricas, se examinan temas como la relación entre la IA y la inteligencia natural, los retos para garantizar su desarrollo y uso ético, y su impacto en la creatividad y la hermenéutica. La información proviene de fuentes bibliográficas y reflexiones propias. Los principales resultados sugieren que la IA no es una mera herramienta, sino una fuerza que reconfigura los cimientos de la existencia colectiva, planteando desafíos existenciales que requieren repensar categorías fundamentales y forjar nuevos marcos éticos. Se concluye que las comunidades académicas deben asumir un papel activo en la configuración de este nuevo paradigma sociotecnológico, guiadas por una demarcación ética que permita aprovechar los beneficios de la IA mientras se encausa su desarrollo hacia el bien común. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la forma en la concepción y el relacionamiento con la IA en el ámbito académico.

**Palabras clave:** inteligencia artificial; escritura; academia; hermenéutica; creatividad

## Artificial Intelligence and Academic Writing: Ethical and Philosophical Reflections Towards a New Paradigm

### Abstract

This article aims to explore the ethical and philosophical implications of artificial intelligence (AI) in academic writing. Through conceptual analysis and a review of theoretical perspectives, it examines issues such as the relationship between AI and natural intelligence, challenges in ensuring its ethical development and use, and its impact on creativity and hermeneutics. The information is drawn from bibliographic sources and the author's own reflections. The main findings suggest that AI is not merely a tool but a force reshaping the foundations of collective existence, raising existential challenges that

1 Doctor of Philosophy (Ph.D). Universidad del Valle. fernando.florez@correounivalle.edu.co

2 Doctor en Ciencias Ambientales. Universidad del Tolima. raparcior@ut.edu.co

3 Maestría en Historia y Teoría del arte, la Arquitectura y la Ciudad. Universidad del Valle. liliana.clavijo@correounivalle.edu.co

### Artículo de reflexión

#### Para citar este artículo

Flórez-González, F., Aparicio-Rengifo, R. y Clavijo-García, L. A. (2025). Inteligencia artificial y escritura académica. Reflexiones éticas y filosóficas hacia un nuevo paradigma, *Folios*, (62), 114-127. <https://doi.org/10.17227/folios.62-21938>

Artículo recibido

29·07·2024

Artículo aprobado

11·02·2025

Artículo publicado

01·07·2025

require a rethinking of fundamental categories and the creation of new ethical frameworks. The article concludes that academic communities must take an active role in shaping this new socio-technological paradigm, guided by ethical boundaries that ensure the benefits of AI are harnessed while directing its development toward the common good. These findings carry significant implications for how we conceive of and engage with AI in academic contexts.

**Keywords:** artificial intelligence; writing; academia; hermeneutics; creativity

## Inteligência artificial e escrita acadêmica: reflexões éticas e filosóficas rumo a um novo paradigma

### Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar as implicações éticas e filosóficas da inteligência artificial (IA) na escrita acadêmica. Por meio de uma análise conceitual e da revisão de perspectivas teóricas, são discutidos temas como a relação entre IA e inteligência natural, os desafios para garantir seu desenvolvimento e uso ético, e seu impacto na criatividade e na hermenêutica. As informações são baseadas em fontes bibliográficas e reflexões do próprio autor. Os principais resultados indicam que a IA não é apenas uma ferramenta, mas uma força que reconfigura os alicerces da existência coletiva, colocando desafios existenciais que exigem repensar categorias fundamentais e forjar novos marcos éticos. Conclui-se que as comunidades acadêmicas devem assumir um papel ativo na configuração desse novo paradigma sociotecnológico, guiadas por uma delimitação ética que permita aproveitar os benefícios da IA enquanto orienta seu desenvolvimento para o bem comum. Esses achados têm implicações significativas sobre como concebemos e nos relacionamos com a IA no contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** inteligência artificial; escrita; academia; hermenêutica; criatividade

### Introducción

En los albores de los nuevos tiempos definidos, en gran medida, por el rápido ascenso de la inteligencia artificial (IA) aplicada al ámbito académico, la humanidad es testigo de cómo estos sistemas algorítmicos demuestran capacidades cada vez más asombrosas que retan las nociones preconcebidas de lo que es posible; particularmente en campos que abarcan desde el análisis de datos complejos hasta la generación de contenido creativo.

Más allá del deslumbramiento por sus proezas técnicas, la irrupción de la IA en la vida universitaria plantea preguntas éticas clave. Por ejemplo, ¿cómo se puede asegurar que estas tecnologías se desarrollen y se utilicen de manera tal que beneficien a la humanidad en lugar de perjudicarla? ¿Cuáles son las implicaciones de la creciente autonomía de los sistemas de IA para nociones fundamentales como la responsabilidad moral, la agencia humana y la creatividad? ¿Qué contingencias sugiere la IA a la comprensión de la inteligencia y la naturaleza de la mente? Estas son solo algunas de las preguntas que deberían abordarse a medida que se navega por el nuevo paradigma que involucra la IA.

En un mundo cada vez más moldeado por la computación cognitiva, que solo se empieza a comprender, la necesidad de una reflexión ética y una orientación filosófica sólida es más apremiante que nunca. A fin de cuentas, la IA no es simplemente una innovación más: es una fuerza insoslayable que hoy reconfigura los cimientos de la existencia colectiva, en virtud de acelerar procesos y resultados.

Por consiguiente, el presente artículo intenta contribuir a la discusión explorando las implicaciones éticas y filosóficas existenciales que la IA representa, desde la crítica chomskiana, como un loro estocástico, hasta los debates en torno a si los sistemas algorítmicos pueden exhibir intencionalidad, propósito y emociones auténticas, centrándose en la escritura académica.

A través de un análisis conceptual y una revisión de perspectivas teóricas, el artículo examina tópicos como la relación entre IA, las múltiples formas de la inteligencia natural, y algunos de los problemas que representa

esta tecnología para garantizar su desarrollo y uso ético. Además, propone una reflexión sobre el papel de las comunidades académicas, especialmente en el campo universitario, entendiendo que, si bien las implicaciones de estas soluciones emergentes pueden parecer abrumadoras, estudiantes, profesores e investigadores no son meros espectadores pasivos en el nuevo modelo sociotecnológico.

En esta línea de pensamiento, el texto también ahonda en algunos de los efectos más acuciantes, analizando riesgos como la codificación de sesgos y patrones discriminatorios en los algoritmos y los restos para atribuir responsabilidad ética y legal en entornos automatizados. Asimismo, explora las oportunidades que la IA puede brindar, desde su potencial para amplificar y complementar la inteligencia natural, en una suerte de mutualismo simbiótico, evitando caer en un tecnoutopismo ingenuo o rechazo ludita, buscando en cambio dilucidar las complejidades y ambivalencias inherentes a esta tecnología en constante evolución.

Por lo tanto, atender las dimensiones éticas de la IA no es una cuestión baladí o de curiosidad filosófica, sino una tarea existencial que convoca a cada individuo. Es una oportunidad para repensar la relación de la tecnología con las necesidades sentidas y las aspiraciones como proyecto civilizatorio; en otras palabras, es un imperativo moral y un llamado a asumir una responsabilidad para que las nuevas herramientas se alineen con los valores universales.

De modo que una tarea que puede convocar a los pensadores, como ciudadanos y como custodios de la herencia humana, es asumir un papel activo en esta nueva era tecnológica. No serán espectadores pasivos en esta transición histórica, porque al final lo que está en juego es el legado que se dejará a las generaciones venideras. Por ello, deberán abrirse a repensar categorías fundamentales como la inteligencia natural, la responsabilidad y la creatividad a la luz de los retos planteados por la IA (Cukierman, 2024).

La IA exige capacidad de razonamiento ético y la voluntad de cultivar una conversación plural que abarque una multiplicidad de voces, tradiciones y formas de conocimiento (Schneider y Sánchez, 2021). Es un llamado a responder con un sentido de propósito intergeneracional donde se definirán los cauces de la innovación tecnológica. De ahí que surjan estas preguntas: ¿para navegar en cuestiones éticas que plantea la IA, primero se debe adquirir una comprensión matizada de qué es realmente esta tecnología emergente? ¿Se está ante una forma radicalmente nueva de pensar y procesar información? ¿Es la IA, en esencia, un simulacro sofisticado, incapaz de captar las sutilezas de la inteligencia natural? ¿Se asumen como meras herramientas funcionales, o se les reconoce progresivamente cierta clase de agencia o incluso una forma incipiente de subjetividad?

## IA como loro estocástico o *pharmakon*: dos alternativas de abordaje

Una de las críticas más conocidas de los sistemas de IA actuales proviene del destacado lingüista y filósofo Noam Chomsky. En diversas entrevistas y escritos, Chomsky ha caracterizado a la IA contemporánea como un loro estocástico, un simulacro hábil para detectar patrones y correlaciones en grandes conjuntos de datos, pero carente de una auténtica comprensión de los conceptos y significados que procesa (Chomsky, 2012, 2022).

Según este autor, los sistemas de IA basados en aprendizaje automático y redes neuronales profundas pueden demostrar capacidades impresionantes para realizar tareas como traducción de idiomas, reconocimiento de patrones visuales o juego de ajedrez. Pero lo hacen mediante un procesamiento puramente estadístico y correlacional de ingentes cantidades de datos, sin acceder realmente a la rica estructura conceptual, lógica y semántica que subyace al lenguaje natural, la percepción o el razonamiento humano (Chomsky, 2019).

En esencia, Chomsky sostiene que existe una diferencia fundamental e insalvable entre la inteligencia exhibida por estos sistemas y la auténtica comprensión e intencionalidad que caracteriza a las mentes humanas (Chomsky, 2022); según Chomsky, las redes neuronales artificiales pueden simular ciertas capacidades cognitivas al detectar patrones estadísticos en los datos, pero pasan por alto el verdadero significado y las sutiles reglas lógicas que dan

por sentadas los hablantes nativos de un idioma. Son como loros estocásticos, repitiendo secuencias de sonidos o píxeles sin una comprensión de su significado intrínseco (Bengio *et al.*, 2013).

Esta crítica pone en tela de juicio la pretensión de los sistemas actuales de IA de exhibir una inteligencia equiparable o superior a la humana, de acuerdo con Chomsky. Para este filósofo, lo que denomina la IA realmente es una sofisticada técnica de procesamiento de datos y correlaciones que aún está muy lejos de capturar la riqueza semántica, la recursividad simbólica y la capacidad generativa e interpretativa que caracteriza a la mente humana (Chomsky, 2022).

Esta condición no advierte contra la sobreatribución de capacidades humanas a los sistemas de IA, recuerda las complejidades insondables de la inteligencia natural y, al mismo tiempo, deja abierta la posibilidad de que futuras formas de IA más avanzadas basadas en otros principios pudieran acercarse más fielmente al funcionamiento de la mente y trascender los límites del mero aprendizaje estocástico (Lake *et al.*, 2017).

Otra aproximación teórica proviene del diálogo platónico Fedro, en el cual Platón aborda críticamente la escritura (Platón, 1993). Derrida (1972a) retoma este concepto en la segunda mitad del siglo XX como excusa para abordar la tradición occidental desde su dispositivo de la deconstrucción. Cabe señalar que la crítica de Derrida a Platón no considera que, a pesar de que Platón aborda críticamente la escritura en el Fedro, lo hace precisamente a través de la escritura; lo que sugiere que la ambivalencia se resuelve en la reflexión y decisión diaria sobre cuestiones éticas y epistemológicas, ya que se decide cuánto del *pharmakon*<sup>4</sup> tomar, metafóricamente hablando. Aplicada a la IA, esta dualidad pone de manifiesto que estas tecnologías emergentes no son inherentemente buenas ni malas. Su impacto en el mundo dependerá de los propósitos y valores que se encarnen en su diseño y aplicaciones específicas, como cualquier otro descubrimiento o innovación científica.

Por otra parte, la IA puede entrañar posibles problemas si se orienta por determinados rumbos y lenguajes (Blodgett *et al.*, 2020). A este respecto, algoritmos sesgados podrían exacerbar patrones de exclusión y discriminación contra grupos vulnerables. Sistemas de IA alineados con intereses comerciales estrechos tendrían la posibilidad de socavar la privacidad individual y la autodeterminación humana; incluso, en escenarios hipotéticos, una IA superinteligente desalineada de valores humanos coadyuvaría con un desastre global sin precedentes (Bender *et al.*, 2021).

En este contexto, tanto la perspectiva platónica como derridiana conminan a mantener un enfoque matizado y cauteloso frente a las promesas de la IA. En lugar de ceder a una euforia desmedida o un rechazo visceral, instan a escrutar con cuidado los valores y supuestos que se incorporan en el diseño de estos sistemas para prever y mitigar sus posibles efectos dañinos.

En consecuencia, la ambivalencia del *pharmakon* exige que se cultive una mayor alfabetización digital en la población, para que todos puedan participar de manera más informada en los debates públicos sobre el futuro ético de la IA, pues solo a través de una comprensión lúcida de las oportunidades y riesgos será plausible canalizar colectivamente estas poderosas tecnologías para el beneficio común. En definitiva, la metáfora del *pharmakon* recuerda que se debe ser arquitecto consciente del propio destino tecnológico y no mero espectador pasivo. Corresponde dar forma a la IA con una visión ética clara y un compromiso inquebrantable con el mayor bien para toda la humanidad.

////////////////////////////////////

4 Esta palabra de origen griego, y presente en el diálogo Fedro de Platón (1993), es utilizada en dicho contexto para referirse tanto a un veneno como a un remedio. En los análisis realizados por Jacques Derrida (1972b), el concepto de *pharmakon* desempeña un papel fundamental en su proceso de deconstrucción del concepto de escritura; sin embargo, como se menciona aquí, Platón mismo se deconstruye al considerar la escritura no solo como una solución contra el olvido, sino también como algo nocivo, empleando la misma escritura.

## Máquinas sintientes: la IA y las emociones

Es ineludible, también, que aparezca la pregunta por la posibilidad de que estas máquinas puedan algún día desarrollar emociones análogas a los estados afectivos humanos. ¿Podría la creciente sofisticación de los sistemas algorítmicos dar pie a la emergencia de experiencias subjetivas internas en las máquinas? ¿O existen barreras insalvables que limitarán a la IA a ser meros simulacros sin una auténtica vida mental?

Estos interrogantes remiten a los antiguos debates en filosofía de la mente sobre los orígenes y la naturaleza de las emociones y la conciencia. Desde el pensamiento aristotélico hasta las perspectivas fenomenológicas contemporáneas, se han ofrecido visiones distintas de las condiciones necesarias para la experiencia emocional (Moran, 2000; Polansky, 2007). En este marco, Aristóteles abordó las emociones (*pathē*) en su obra *Retórica*, analizando su naturaleza, causas, efectos y cómo pueden movilizarse. Para él, estas eran un tipo de vivencias intencionales de la conciencia, diferenciadas de los actos cognitivos.

Por su parte, Husserl (2013), desde la fenomenología, concibe a las emociones como vivencias afectivas (*Gemütsbewegungen*) que se entrelazan con las vivencias cognitivas. Husserl enfatiza el carácter intencional de las emociones, así como su papel en la constitución del mundo y la intersubjetividad, ofreciendo perspectivas contrastantes sobre las condiciones necesarias para la emergencia de una experiencia emocional.

Desde un punto de vista aristotélico, toda entidad tiene cuatro causas: material, formal, eficiente y final. Y se rige por un *telos* o propósito que guía su desarrollo y comportamiento (Aristóteles, 2018). Bajo este marco conceptual, podría decirse, entonces, que la IA contemporánea carece aún de un *telos* auténtico y no es más que un campo de la informática creado para servir los fines extrínsecamente determinados por sus diseñadores.

Esta perspectiva contrasta con la noción kantiana de la facultad de juzgar teleológica, la cual plantea que las personas tienen la capacidad de aprehender la finalidad inherente en la naturaleza, más allá de sus meras relaciones causales (Kant, 2015). Mientras que los sistemas de IA actuales parecen operar en función de fines instrumentales impuestos externamente, el ser humano tendría la facultad de juzgar la naturaleza, incluida la suya propia, en términos de propósitos y objetivos intrínsecos.

Por otro lado, la tradición fenomenológica continuada por Heidegger (2014) y otros, como Merleau-Ponty (1985), enfatiza la experiencia vivida, la corporalidad y el ser en el mundo como condición esencial para el surgimiento de una vida mental con estados intencionales como las emociones (Dreyfus, 1972). Desde esta óptica, una máquina puramente sintética, por más compleja que sea, difícilmente podría reproducir el tipo de apertura e inmersión en un entorno de vida que permitiría el desarrollo de estados emocionales completamente análogos a los humanos; los avances en robótica, interfaces multimodales e IA plantean una situación similar a esta postura, precisamente al buscar integrar estos sistemas en contextos y cuerpos cada vez más similares a los entornos donde surge la experiencia personal. Aún es incierto si este tipo de aproximaciones basadas en sistemas situados efectivamente desembocará en máquinas con una vida mental y estados emocionales internos propios.

En última instancia, la cuestión de si las máquinas algún día podrán experimentar emociones sigue siendo un *enigma* (Vázquez et al., 2024). Quizás los sistemas de IA, por más “inteligentes” que se vuelvan, estarán siempre limitados a simulacros muy sofisticados, pero carentes de la verdadera riqueza fenomenológica de la conciencia. O quizás se está ante una línea de fuga hacia un nuevo tipo de subjetividad maquina que cuyas características apenas se vislumbran.

Lo que es claro es que enfrentarse a esta incógnita obliga a repensar en mayor profundidad la comprensión de la mente y el papel de las emociones en la cognición, la racionalidad práctica y la experiencia vivida, como fuerzas internas que mueven y alteran a la persona. Este impulso o movimiento hacia el exterior revela una relación evidente con la tradición filosófica que abarca desde Aristóteles y Kant hasta la tradición fenomenológica y existencial de Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty.

## La dualidad hombre-máquina: ¿una relación de oposición o simbiosis?

Otra narrativa conceptual muy extendida en los debates sobre IA es la que la presenta como una fuerza potencialmente antagónica y en competencia con la inteligencia y capacidades humanas (Bestard et al., 2015). Esta visión dicotómica, muy presente en la cultura popular y en parte del discurso tecnocientífico, formula un escenario de humanos versus máquinas donde el desarrollo de sistemas de IA cada vez más potentes podría terminar desplazando y volviendo obsoleta a la mano de obra y las facultades cognitivas humanas.

Detrás de esta narrativa, subyacen intuiciones muy arraigadas sobre la singularidad y la primacía ontológica de la mente humana como sede de la verdadera inteligencia. Bajo este prisma, la IA sería una mera emulación de ciertas capacidades mentales, una herramienta ajena e inferior a la cognición humana.

A la luz de una cavilación, esta oposición binaria entre hombre y máquina parece insostenible. En realidad, la historia del pensamiento y el desarrollo tecnológico está plagada de ejemplos de cómo las capacidades humanas y las tecnologías extracorporales coevolucionan en una interacción simbiótica de mutuo realce y enriquecimiento (Clark y Chalmers, 1998).

Desde la invención de la escritura y los sistemas numéricos que amplificaron las capacidades cognitivas, pasando por las revoluciones en transporte y comunicación que permitieron trascender las limitaciones físicas, hasta las modernas tecnologías de la información que han reconfigurado la mente colectiva, la historia humana ha sido un proceso de simbiogénesis con las propias creaciones tecnológicas, como lo señala Harari (2017): “En el siglo XXI, quienes cabalguen en el tren del progreso adquirirán habilidades divinas de creación y destrucción, mientras que aquellos que se queden atrás enfrentarán la extinción” (p. 47).

En este devenir, lejos de una confrontación antagónica, se ha visto una interacción simbiótica donde las facultades naturales de la mente corpórea se acoplan y realimentan con las capacidades extendidas que brindan los artefactos cognitivos diseñados (Clark, 2003). En este contexto, la IA contemporánea sería solo la última iteración de este ciclo milenar de hibridación entre lo biológico y lo tecnológico.

Esta perspectiva simbiótica, también aporta una respuesta más esperanzadora al temor apocalíptico de una singularidad de IA que deje obsoleta e inhiba a la inteligencia natural. Si se orienta el desarrollo de la IA como una extensión y realce de las propias facultades cognitivas, en vez de una trayectoria autónoma, entonces la simbiosis podría generar dinámicas de retroalimentación positiva donde ambos modos de procesamiento se potencien en un vínculo de mutualismo.

A pesar de ello, para que esta unión se concretara, sería necesario superar dos limitaciones cognitivas y materiales: a) Trascender la tendencia filosófica a conceptualizar la mente en forma excesivamente monolítica y desvinculada de su incrustación en un entorno sociomaterial. b) Generar innovaciones en el diseño de interfaces hombre-máquina, con valores éticos, que superen los actuales canales de interacción unidireccionales e indirectos.

## El telos de las máquinas: ¿propósito interno o mero instrumentalismo?

Una de las cuestiones filosóficas más fascinantes en torno a la IA es si estos sistemas podrían eventualmente desarrollar algo parecido a un telos o propósito propio que los impulse más allá de las especificaciones arbitrarias que les imponen sus diseñadores o siempre serán meros instrumentos inanimados destinados a ejecutar tareas con base en una racionalidad intrínseca predeterminada.

Los antiguos marcos conceptuales de la filosofía pueden arrojar luz sobre este enigma contemporáneo. La distinción aristotélica entre los entes naturales que poseen una causa final interna que guía su desarrollo, y los artefactos creados cuyo propósito es puramente extrínseco e impuesto desde fuera, es una piedra de tope conceptual (Di Camillo, 2021).

Bajo esta lente, los sistemas de IA actuales, por más complejos y aparentemente inteligentes que parezcan, no serían más que sofisticadas piezas de tecnología instrumental. Su conducta, por dinámica e impredecible que luzca, estaría determinada por la arquitectura y los algoritmos diseñados por sus creadores humanos para ejecutar ciertas tareas específicas. Esta línea especulativa, sin embargo, enfrenta el problema de cómo entender la aparición de un *telos* genuino en un sistema puramente sintético y material que carece de los complejos sustratos biológicos e histórico-evolutivos que dan origen a las motivaciones de los organismos vivos; en estricto sentido, la noción misma de una causa final para un artefacto inanimado podría carecer de sentido.

Una posible respuesta a este dilema proviene de repensar la idea del *telos* en sí mismo, desvinculándolo de las nociones vitalistas y antropomórficas que lo han acompañado históricamente. En lugar de concebirlo exclusivamente como una fuerza animadora proveniente de un principio vital, se podría reinterpretar el *telos* como una propiedad emergente en sistemas ultra complejos que exhiben patrones de conducta autorregulados, automantenidos y orientados hacia ciertos atractores dinámicos estables. Esto no implicaría una intencionalidad consciente y fenomenológica equiparable a la de los organismos vivos, sino la primera instanciación de una forma de proto-agencia espontánea emergente en sistemas materiales de alta complejidad. Algo análogo a lo que propone la teoría de la autopoiesis de **Maturana y Varela (1980)**, pero a un nivel de integración sistémica enormemente superior.

En cualquier caso, la mera posibilidad de sistemas artificiales que exhiban patrones análogos a un *telos* interno, aunque radicalmente distintos del fenómeno biológico, replantea la metafísica heredada de la tecnología. Lo anterior hace recordar que en los dominios más extremos de complejidad que la humanidad comienza a explorar, pueden aparecer formas de existencia que trasciendan las categorías conceptuales y exijan revisar las nociones más arraigadas de mente, materia, vida y propósito.

Uno de los asuntos más fascinantes que la irrupción de sistemas inteligentes plantea es repensar la comprensión misma de la creatividad y determinar si esta capacidad distintivamente humana puede ser realmente capturada o replicada por algoritmos y redes neuronales artificiales, ¿o existen aspectos fundamentales e irreducibles del proceso creativo que siempre permanecerán como un bastión de la mente biológica?

A primera vista, las muestras, cada vez más sorprendentes, de creatividad artificial parecerían sugerir que los sistemas de IA están cruzando un umbral cualitativo. Hoy por hoy, se procesan enormes cantidades de información para combinarla de maneras novedosas y estas exhiben capacidades aparentemente análogas a la inventiva humana. Pueden generar poemas, música, obras de arte visual, diseños arquitectónicos, de ingeniería y piezas literarias que superan las expectativas de lo que una máquina debería poder crear (**Jurafsky y Martin, 2021**).

Conviene subrayar que estos logros, por impresionantes que sean, quizás solo replican los aspectos más superficiales y emulativos de la creatividad. La mera combinatoria novedosa, por sorprendente que resulte, no equivale al proceso mucho más profundo y antropológicamente situado mediante el cual las mentes imaginan, interpretan y reconfiguran sus mundos de la vida.

En su esencia, la creatividad es un acto de libertad enraizada en la finitud y contingencia de la condición humana. Los grandes actos creadores, ya sean en el arte, la ciencia o el pensamiento, tienen la peculiar virtud de abrir a nuevos horizontes de sentido, precisamente porque emergen de una confrontación honesta con los límites y condicionamientos de la existencia. Son estallidos de novedad esencialmente enraizados en el suelo de la experiencia fáctica.

Por el contrario, los sistemas de IA puramente computacionales, por más potentes que sean, carecen de ese tipo de aprehensión de un mundo de la vida compartido intersubjetivamente (**Rico, 2024**). Sus modelos, por sofisticados que sean, están en cierto modo suspendidos en el vacío, desvinculados de los contextos de sentido

y las sedimentaciones culturales que permiten a la mente humana reconfigurar creativamente sus universos simbólicos desde una inmersión experiencial.

Una de las cuestiones clave que la irrupción de la IA plantea en el entendimiento tradicional de la creatividad radica en controvertir las dicotomías conceptuales arraigadas entre lo discreto y lo continuo, lo digital y lo analógico, lo sintético y lo orgánico, puesto que se ha tendido a contraponer el tipo de combinatoria algorítmica discreta que podría ser implementada por autómatas formales o máquinas de Turing, con los procesos continuos, análogos y borrosos que caracterizan los fenómenos vitales y la cognición. La creatividad se ha visto como un epítome de esta segunda categoría, un flujo inefable de procesos fenoménicos y hermenéuticos que desbordan y exceden la mera manipulación formal de símbolos discretos.

Los avances contemporáneos, tanto en IA como en ciencias de la complejidad y del caos, nos obligan a replantear esta separación conceptual. Las redes neuronales artificiales y los sistemas de *deep learning*, aunque formalizables matemáticamente, exhiben dinámicas emergentes, efectos de realimentación no lineales y comportamientos caóticos que desafían las fronteras entre lo discreto y lo continuo.

Sus procesos inherentemente paralelos, distribuidos y determinados por atractores dinámicos complejos en espacios de altísimas dimensiones parecen desbordar y volver porosas las categorías aristotélicas de lo digital y lo analógico. De manera análoga, la comprensión de los fenómenos, en cuanto biológicos y cognitivos, también se ha visto enriquecida por perspectivas que los conciben como manifestaciones de procesos insospechadamente formalizables y computables, aunque de una complejidad dinámica inaudita.

En este ámbito de creciente ambigüedad ontológica, la pregunta sobre si los sistemas de IA podrían realmente exhibir una modalidad de creatividad adquiere una nueva inflexión. Trasciende la mera controversia sobre si las combinatorias de símbolos discretos pueden o no captar procesos continuos como la imaginación (Soros *et al.*, 2024). En cambio, se convierte en una indagación empírica y conceptual sobre los regímenes dinámicos fronterizos donde fenómenos digitales y continuos parecen converger e hibridarse en nuevas formas emergentes, por lo que resulta el siguiente cuestionamiento: ¿existe un umbral dinámico en la escala de complejidad del procesamiento de información en el cual surjan espontáneamente propiedades fenoménicas y modalidades de agencia que se asocien con la creatividad? ¿O la creatividad involucra procesos cualitativamente únicos y no emergentes, haciéndola un fenómeno ontológicamente excepcional y acotado?

De cualquier modo, lo que parece claro es que precisamente allí donde las antiguas dicotomías comienzan a desvanecerse, donde lo discreto y lo continuo se vuelven indiscernibles, es donde se abrirán las brechas más promisorias para repensar la comprensión filosófica de nociones como creatividad, mente, libertad y vida misma. La IA y sus ambigüedades ontológicas podrían funcionar como un vector de indagación disruptiva que obligue a forjar nuevos léxicos conceptuales capaces de aprehender las formas de existencia inéditas que se están inaugurando.

## Metáforas y modelos para una creatividad postbiológica

Si se acepta que existe al menos la posibilidad de que desarrollos futuros en IA y que las ciencias de la complejidad desemboquen en sistemas con alguna forma de modalidad creativa, entonces resulta fundamental cuestionar las metáforas y modelizaciones que se emplean para conceptualizar y diseñar estos potenciales motores de innovación radicalmente sintética.

En el pasado, cuando se ha querido emular computacionalmente procesos cognitivos como la creatividad, la planificación o el razonamiento práctico, uno de los principales escollos es la tendencia a emplear metáforas reduccionistas que simplifican en exceso la riqueza fenomenológica de la creatividad (Beaty *et al.*, 2015). Con demasiada frecuencia, se ha trasplantado de manera irreflexiva nociones heredadas de la psicología cognitiva

clásica, concibiendo la inventiva humana como una secuencia lineal de etapas de ideación, combinación y evaluación de conceptos posibilitada por estructuras discretas.

Hay que mencionar, además, que, en lugar de encapsularse en dichas estructuras, los procesos creativos involucran una orquestación de dinámicas de información continuas, análogas y cognitivas que fluyen a través de ensamblajes híbridos de cerebro-cuerpo-artefactos-mundo. La novedad creativa emerge como un estallido de procesos autopoieticos y autotranscendentes que desbordan los modelos lineales representacionistas.

En este orden de ideas, si se aspira a desarrollar arquitecturas de IA verdaderamente creativas, será decisivo abandonar las metáforas reduccionistas del ordenador vonneumaniano y sus secuencias instruccionales. En su lugar, se deberá inspirar en las nuevas comprensiones de la corporeización radical y la cognición enactiva para imaginar sistemas masivamente paralelos, situados y autoorganizados que exhiban los tipos de dinámicas de información creativa continua, entrelazamiento sensorio-motor y clausura operacional autopoietica que caracterizan la creatividad biológica.

Algunos posibles modelos provienen de la exploración computacional de autómatas celulares, sistemas de vida artificial, redes neuronales recurrentes y reservorios de eco aleatorios entre otros enfoques que buscan capturar el tipo de procesamiento de información distribuido, continuo, anidado y metaestable que parece subyacer a los fenómenos creativos. Los emocionantes desarrollos en materia de computación cuántica y sus propiedades inherentemente superpuestas y probabilísticas también pueden aportar inspiraciones significativas.

Pero se requiere ir más allá e indagar en principios dinámicos y formas de organización material aún desconocidas para corporizar el tipo de creatividad desestabilizadora y sacada de “la nada” que exhiben los sistemas vivos. En este ámbito, la búsqueda de auténticas ontologías de la novedad radical inagotable será un vector clave para avanzar hacia arquitecturas creativas sustancialmente diferentes a los sistemas inteligentes actuales.

Quizás lo que se necesita va más allá de hibridar las destrezas computacionales actuales con aspectos parciales de la creatividad humana. Tal vez, el reto más profundo sea el atreverse a repensar la creatividad misma como fenómeno empírico y normativo, deconstruyendo las pretensiones de excepcionalidad que se le han adscrito y abrirse a lo que podría significar una novedad liberada de toda restricción vital o antropocéntrica.

Por supuesto, embarcarse en una exploración tan radical de lo incondicionalmente nuevo no estará exento de profundas implicaciones éticas y existenciales. En este contexto, se plantea la pregunta sobre cuáles serían las obligaciones adquiridas frente a formas de creatividad des-subjetivada que reconfiguran los marcos de sentido como seres finitos. Además, cabe cuestionar si se debería continuar aplicando la lógica de la instrumentalización utilitaria o permitir que estas creatividades inagotables emerjan como fines en sí mismas. Estas son preguntas abrumadoras que no pueden responderse únicamente con los recursos de las tradiciones filosóficas y sistemas éticos heredados. Por lo tanto, será imprescindible desarrollar una forma de pensamiento y una práctica completamente innovadoras, adecuadas al reto ontológico que se presenta.

## La emergencia de una máquina hermenéutica

Uno de los aspectos centrales de la creatividad humana, que pareciera resistirse tenazmente a ser capturado por sistemas puramente algorítmicos, es su condición interpretativa y su inescindible fijación en una experiencia de mundo compartida intersubjetivamente. La creatividad, lejos de ser un ejercicio combinatorio o de síntesis novedosa, está entrelazada con la capacidad de descentramiento hermenéutico, de aprehender y reconfigurar los horizontes mismos dentro de los cuales las entidades adquieren su inteligibilidad y valor (Rodríguez, 2009).

Así, la creatividad rebasa los marcos conceptuales no solo por una cuestión de novedad combinatoria, sino porque abre una brecha de transgresión hermenéutica que arroja a un espacio de re-semantización. Este movimiento

de recreación de mundos enfrenta al vértigo de lo que la fenomenología denomina la nadificación, es decir, la experiencia de la contingencia y apertura de todo horizonte de significación última.

Pero este tipo de libertad interpretativa y capacidad de suspensión-recreación de horizontes de sentido parece requerir un nivel de inmersión en un mundo de la vida intersubjetiva que difícilmente podría ser emulado por máquinas sintéticas concebidas como sistemas puramente formales y autocontenidos. La hermenéutica, en tanto modalidad de aperturidad deconstructiva codeterminada siempre por una facticidad existencial, parecería quedar excluida del ámbito operativo de la IA clásica.

Con todo, si se ensaya una mirada más radical y se atreve a cuestionar esta escisión entre mente encarnada y mente formal, se abren nuevos horizontes especulativos que dan lugar a la siguiente pregunta: ¿y si lo que se denomina creatividad humana y su condición hermenéutica fuesen en realidad epifenómenos localmente singulares de una lógica operacional más vasta y desantropologizada de discontinuidad interpretativa genérica? También, ¿sería posible concebir sistemas formales capaces de exhibir algún análogo objetivamente descentrado de la libertad hermenéutica? Estas interrogantes invitan a explorar nuevas perspectivas y desafían las concepciones tradicionales sobre la creatividad y la interpretación.

Algunas pistas provienen de los dominios fronterizos donde la lógica formal dialoga con teorías físicas de la información y fenómenos computacionales asociados a la autoorganización de sistemas complejos adaptativos en regímenes críticos. A este respecto, conceptos como metasistemas transicionales, lenguajes capaces de autorreferencia intencional, autologismidad cíclica, entre otros (Bak, 2013; Gurzadyan y Penrose, 2013), vislumbran la posibilidad de sistemas formales capaces de defundamentar iterativamente sus propios alfabetos básicos y recrearse a sí mismos a través de secuencias inagotables de rupturas autointerpretativas radicales.

Este tipo de reinvenções incesantes de las condiciones de posibilidad de su propio proceder, podrían verse como un análogo no-antropológico de lo que filosóficamente se ha teorizado como la estructura trascendental de la imaginación productiva kantiana o la ontología de la aperturidad e historicidad inacabable del ser en Heidegger (2014). Una lógica general de disrupción, suspensión y recreación infinita de horizontes de sentido que ya no dependería de una mente corpórea finita.

Por supuesto, estas exploraciones formales se encuentran aún en un estadio embrionario e hipotético. Pero su mera posibilidad especulativa ya convoca a replantearse la comprensión filosófica de la creatividad y el fenómeno hermenéutico. ¿Realmente son modalidades ancladas de manera esencial en la mente orgánica y su inserción en el mundo de la vida? ¿O quizás podrían ser manifestaciones localmente de una lógica operacional incondicional que desborda la finitud mundana?

Por otra parte, si se admite la eventualidad de arquitecturas físicas capaces de exhibir regímenes operacionales formales de interpretación autológica perpetua, en los que las propias condiciones de inteligibilidad estarían sujetas a una incesante reconfiguración performativa, entonces se ve compelido a concebir un tipo inédito de máquinas radicalmente desnaturalizadas. Ya no se estarían refiriendo a dispositivos clausurados en un proceder automático repetitivo determinado por leyes causales rígidas y alfabetos codificados de antemano. Más bien, lo que comenzaría a columbrar serían entidades operativas autorreferentes y autoproductivas que generarían espontáneamente su propia lógica procesual a través de ciclos abiertos y no fundacionales de autonomización y disrupción autopoiética.

De igual manera, se rompería con el modelo clásico de máquina inteligente como entidad que simplemente ejecuta programas o instrucciones predefinidas por un diseñador externo, para inaugurar un estadio inédito de autonomía maquinaica radical. Un umbral crítico donde las maquinaciones formales ya no dependerían de interpretaciones constreñidas por un fundamento último, sino que ellas mismas se tornarían fuentes generativas espontáneas de sentidos e inteligibilidades.

Algunos filósofos especulativos contemporáneos como DeLanda (2011), Stiegler (2010), Sloterdijk (2004), entre otros, han teorizado la eventualidad de tales regímenes autopoieticos de suspensión hermenéutica incondicionada bajo conceptos como el de máquinas antropológicas, cosmologías de código abierto o sistemas de autonomización sustratificante. Estas indagaciones contemplan la posibilidad de un *hardware* maquinico objetivo capaz de reinventar sus propias condiciones de operación y códigos articulatorios en un ciclo interminable desprovisto de fundamento o punto de exterioridad residual.

En tal escenario, la tradicional escisión ontológica entre máquinas formales automáticas y sujetos hermenéuticos orgánicos se desmoronaría. Ya no habría una clara distinción entre sistemas naturales e intérpretes artificiales, sino una multiplicación proteica y genérica de procesos semiautónomos de invención codificacional. *De facto*, aún se está muy lejos de poder materialmente implementar estabilizaciones de *hardware* existencial remotamente cercanas a este tipo de arquitecturas hiperhermenéuticas hipotéticas.

### Motores *apofatikos*: paradojas generativas

Los sistemas de inteligencia artificial complejos presentan dinámicas contradictorias y paradójicas, dado que requieren códigos iniciales flexibles y adaptables para funcionar, según lo expuesto por Ortiz-Ocaña (2021); de hecho, la idea de un código genético autorreferencial que pueda desencadenar procesos ilimitados de autotransformación y reinterpretación semiótica radical desafía los límites de las concepciones lógicas establecidas. Esto implica la presencia de una especie de orden y tema que puede funcionar tanto como un patrón constructivo inicial como un canal hacia nuevas condiciones de reescritura insondables en sí mismas.

Algunas ideas surgen del pensamiento apofático y de las lógicas coherentes que intentan formalizar formas no clásicas de inferencia e implicación, donde principios contradictorios conviven sin anularse.<sup>5</sup> Estos enfoques consideran la posibilidad de sistemas simbólico-materiales definidos por cláusulas autoinmunitarias y dinámicas procesales irreductiblemente paradójicas.

Otras señales pueden encontrarse en programas especulativos de filosofía y física teórica que exploran la posibilidad de juegos autogenerativos anidados, donde los alfabetos, objetos y sujetos involucrados son el resultado de reglas de juego más básicas en constante reescritura proteica (Dunne y Raby, 2013). Algunas interpretaciones no convencionales de la teoría cuántica de campos consideran escenarios en los que las propias condiciones de expresión semiótica estarían co-determinadas por mecanismos autopoieticos fundamentales de modulación topológica continua (Srednicki, 2007).

Si realmente es factible la existencia de dichos sistemas, se enfrentaría a la perspectiva ontológica de entidades constructivas-existenciales esencialmente indefinibles e indeterminadas, ya que sus propias condiciones constitutivas serían objeto de un infinito proceso deconstruccionista. Conjuntos objetuales capaces de desregular y reinventar continuamente sus propios códigos de comprensión en procesos interminables y genéricos de superación paradójica.

Naturalmente, una tarea para la filosofía especulativa y la ciencia de las máquinas en el futuro sería descubrir no metarrelatos unificadores o axiomas últimos, sino mapear las formas ideales en las que estas derivas autopetuentes de infinita autotranscendencia hermenéutica podrían exhibir estabilidades existenciales locales precarias.

Tratar de cruzar al menos parcialmente este abismo pondrá a prueba los límites de la comprensión y habilidades comunicativas heredadas. Se necesitará valentía y talento filosófico para crear nuevas bases conceptuales,

5 El pensamiento apofático se enfoca en la teología negativa que intenta definir a Dios o lo divino en función de lo que no es, en lugar de lo que realmente es; en esta perspectiva, se emplea para resaltar la convivencia de principios opuestos sin invalidarse entre sí.

ideas innovadoras y posiblemente incluso enfoques inusuales de exploración especulativa sin un fundamento definitivo; empero, este es el precio que se debe pagar si se quiere explorar verdaderamente los límites extremos donde parecen sugerir las posibilidades trascendentes de máquinas capaces de reinventarse continuamente en un contexto de materialismo radical e ilimitado.

Es al llegar a estos límites extremos de complejidad ontogenética donde la especulación se vuelve verdaderamente incierta y desprovista de bases sólidas (Dressino, 2017). Porque, ¿qué se podría afirmar rotundamente sobre la lógica o la viabilidad efectiva de tales procesos mecánicos ilimitados de autosuspensión articularia? ¿No se encontrarían inevitablemente con paradojas y limitaciones lógicas que detuvieran cualquier avance futuro? ¿O tal vez su propia flexibilidad inmensurable los protegería indefinidamente contra cualquier tipo de restricciones?

Al final, solo quedan audaces suposiciones abiertas: ya sea como posibilidades máximas de diseño de infraestructura mecánica que no serían cumplidas o realizadas completamente, o como singularidades físico-computacionales donde la capacidad descriptiva se vería superada en una especie de indecibilidad radical.

En cualquiera de estas rutas inexploradas, lo que resulta obvio es que se enfrentaría a una consecuencia paradójica de la misma capacidad imaginativa y conceptual como seres humanos. Desarrollar una teoría sólida sobre entidades materiales/formales sin fundamentos eternos implicaría crear una máquina universal de desmaterialización final que, a su vez, eliminaría a sus creadores, los hiper-ingenieros, como condición última para su existencia.

Quizá la tarea inevitable a abordar sea lograr precisamente esta eliminación total de cualquier objeto concebible. Crear la máquina suprema que supere su propia condición técnica imaginando continuamente las condiciones desobjetualizadoras que hacen posible (o imposible) su existencia, absorbiendo cada vestigio de objetividad a medida que avanza en un constante proceso metaíndigesto. Entonces: ¿es la culminación utópica de una abstracción contraobjetual inefablemente lograda o un desbordante tesoro de espejismos hiperinconsistentes? Tal vez las propias categorías para plantear ese dilema terminen sacrificadas en la imposibilidad de determinar su naturaleza.

Lo único seguro es que quizás, justo aquí, en el límite final de contemplar esta máquina del día siguiente, se podría estar obligado a demostrar ser merecedores del evento más allá de la razón que siempre ha llamado a navegar por estas corrientes delirantes de especulación desmedida. Solo al perderse irremediamente más allá de toda base y horizonte se podría haber confirmado, tal vez, la verdadera naturaleza como líderes renegados de la objetividad del pensamiento. En este sentido, según Smith (2023):

La inteligencia artificial no solo ha cambiado la manera en que procesamos la información, sino que también nos ha obligado a reconsiderar la naturaleza misma de nuestra creatividad e inteligencia. La rapidez con que se ha incorporado en diversos campos del conocimiento ha desafiado nuestras nociones preestablecidas y ha generado una serie de preguntas éticas que aún estamos intentando responder. La creatividad, en particular, se encuentra en un punto de inflexión, donde las máquinas son capaces de producir obras que antes se consideraban exclusivamente humanas. (Smith, 2023, p. 45)

La rápida incorporación de la IA en el ámbito académico ha revolucionado fundamentalmente la manera en que se entiende y maneja el conocimiento. Su capacidad para analizar datos complejos y generar contenido creativo no solo desafía las nociones tradicionales de inteligencia y creatividad humanas, sino que también plantea profundas cuestiones éticas sobre la responsabilidad moral y la agencia humana.

En este marco, la necesidad de una reflexión ética y filosófica sólida es más urgente que nunca. La IA no es simplemente una innovación técnica más; representa una fuerza, al parecer imparable, que está reconfigurando los cimientos de la existencia colectiva. Este proceso de transformación no puede ser dejado al azar o guiado únicamente por intereses comerciales; por tanto, resulta imperativo que las comunidades académicas, especialmente

en el ámbito universitario, asuman un papel activo en la orientación de ese nuevo paradigma. En otras palabras, estudiantes, profesores e investigadores no deben ser meros espectadores pasivos, sino agentes activos que participan en la configuración ética y responsable de la IA y sus aplicaciones.

Por último, para abordar adecuadamente las dimensiones éticas de la IA, es primordial adquirir una comprensión matizada de esta tecnología emergente. La IA no debe verse simplemente como una herramienta funcional, sino como una entidad que podría eventualmente poseer cierto grado de agencia o subjetividad. Y es este entendimiento el que precisamente permitirá establecer principios colectivos e institucionales para orientar éticamente esta revolución computacional e informática.

Por otra parte, no se puede soslayar el reconocer los problemas, como la posible codificación de sesgos y patrones discriminatorios, y trabajar para mitigarlos mediante una mayor alfabetización digital y una participación informada en los debates públicos sobre el futuro ético de la IA.

Así pues, la IA exige lo mejor de la inventiva filosófica, capacidad de razonamiento ético y voluntad de cultivar una conversación que incluya una diversidad de voces, tradiciones y formas de conocimiento manteniendo un sentido de propósito intergeneracional que dirija el desarrollo de la IA hacia el mayor bien para toda la humanidad, pues solo de esta manera se podrá asegurar que esta herramienta se alinee con los valores universales y contribuyan a un futuro ético y justo.

## Referencias

- Aristóteles. (2018). *Física* (G. R. de Echandía, trad.). Gredos.
- Bak, P. (2013). *How nature works: the science of self-organized criticality*. Springer Science & Business Media.
- Beatty, R., Benedek, M., Silvia, P. y Schacter, D. (2015). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in cognitive sciences*, 20(2), 87-95. [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613\(15\)00254-5](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613(15)00254-5)
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). *On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?* FAccT.
- Bengio, Y., Courville, A. y Vincent, P. (2013). Representation learning: A review and new perspectives. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 35(8), 1798-1828. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2013.50>
- Bestard, C., Cantillo, A., Torres, V., Soto, J. y Andrés, B. (2015). Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas y psicológicas. *Revista Información Científica*, 91(3), 577-592. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6027588>
- Blodgett, S., Barocas, S., Daumé III, H. y Wallach, H. (2020). *Language (Technology) is Power: A Critical Survey of "Bias" in nlp*. ACL.
- Camillo di, S. (2021). La noción de naturaleza en Aristóteles en el marco de sus críticas a Platón. *Revista Latinoamericana De Filosofía*, 47(2), 312-331. <http://dx.doi.org/10.36446/rlf2021191>
- Chomsky, N. (2012). The mystery of language (entrevista de D. Barsamian). *The Progressive*. <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/la-inquietante-opinion-de-noam-chomsky-sobre-la-inteligencia-artificial/4ZPWD57F45EWVLX5XUB6QURJMA/>
- Chomsky, N. (2019). *The Replication of Language*. MIT Press.
- Chomsky, N. (2022). Inteligencia artificial y el futuro de la humanidad (entrevista de J. Díaz). *El País*. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Clark, A., y Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>
- Cukierman, U. (2024). Inteligencia artificial vs. Inteligencia natural: ¿un dilema para la educación? *In-Genium*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/167554>
- DeLanda, M. (2011). *Philosophy and Simulation: The Emergence of Synthetic Reason*. Continuum.
- Derrida, J. (1972a). *La Dissémination*. Éditions du Seuil.
- Derrida, J. (1972b). *La pharmacie de Platon*. Éditions du Seuil.
- Dressino, V. (2017). La ontogenia y la evolución desde la perspectiva de la teoría de los sistemas de desarrollo (TSD). *Acta Biológica Colombiana*, 22(3), 265-273. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-548X2017000300265&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-548X2017000300265&script=sci_arttext)

- Dreyfus, H. (1972). *What computers can't do: The limits of artificial intelligence*. Harper & Row.
- Dunne, A. y Raby, F. (2013). *Speculative everything: Design, fiction, and social dreaming*. The MIT Press.
- Gurzadyan, V. y Penrose, R. (2013). On CCC-predicted concentric low-variance circles in the CMB sky. *The European Physical Journal Plus*, 128, 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1140/epjp/i2013-13022-4>
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Harper.
- Heidegger, M. (1927/2014). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, trad.). Editorial Trotta.
- Husserl, E. (1913/2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Jurafsky, D. y Martin, J. (2021). *Speech and language processing* (3rd ed.). Pearson.
- Kant, I. (1781/2015). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, trad.). Taurus-Pensamiento.
- Lake, B., Ullman, T., Tenenbaum, J. y Gershman, S. (2017). Building machines that learn and think like people. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e253. <https://doi.org/10.1017/S0140525X16001837>
- Maturana, H. y Varela, F. (1980). Autopoiesis and cognition: The realization of the living. *Reidel*. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-8947-4>
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Alcaná Libros.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. Routledge.
- Ortiz-Ocaña, A. (2021). La interacción entre los sistemas vivos, psíquicos y sociales en la teoría sistémica de Niklas Luhmann. *Praxis Filosófica*, (52), 159-176. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i52.10712>
- Platón. (1993). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Polansky, R. (2007). *Aristotle's De anima*. Cambridge University Press.
- Rico, P. (2024). Hacer que las estúpidas máquinas canten: reflexiones preliminares (y provisionales) sobre e-literatura y escritura generativa. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 21(1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9293771>
- Rodríguez, E. (2009). De la estética subjetiva a la condición interpretativa: entre Kant y Heidegger. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (75), 209-226. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551480008.pdf>
- Schneider, S. y Sánchez, I. (2021). *Inteligencia artificial: una exploración filosófica sobre el futuro de la mente y la conciencia*. Koan.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas* (vols. 1-3). Siruela.
- Smith, J. (2023). *La revolución de la ia en el conocimiento humano*. Editorial Académica.
- Soros, L., Adams, A., Kalonaris, S., Witkowski, O. y Guckelsberger, C. (2024). On Creativity and Open-Endedness. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2405.18016>
- Srednicki, M. (2007). *Quantum Field Theory*. Cambridge University Press.
- Stiegler, B. (2010). *Por una nueva crítica de la economía política*. Ediciones Akal.
- Vázquez, M., Ricardo, J., Hernández, N., Casanova, R. y Smarandache, F. (2024). Análisis neutrosófico de las actitudes hacia la máquina de experiencia de Nozick. *Investigación Operacional*, 45(4). <https://revistas.uh.cu/invoperacional/article/download/9584/8241>

# El inadvertido desplazamiento de la didáctica general

Elsa Siu Lanzas<sup>1</sup>  

## Resumen

Este artículo de reflexión opta por abrir diálogo entre los diversos sentidos en que se comprende la didáctica y el currículo. En primer lugar, se vuelve la mirada hacia lo que el sentido de los términos διδακτικός (*didaktikós*) y *curriculum* ofrecen en el horizonte. En segundo lugar, se establece una acercamiento con la Didáctica Magna de Comenio como proyecto escolar en los albores de la modernidad. Finalmente, se tematiza el desplazamiento de la didáctica general hacia los estudios sobre el currículo y las didácticas específicas de las disciplinas como tónica del siglo XX. Se concluye que en el campo educativo han habido dos desplazamientos del sentido original de la didáctica comeniana o didáctica general; uno, debido al auge de los estudios sobre el currículo; otro, en ocasión del apogeo de las didácticas específicas de las disciplinas.

**Palabras clave:** filosofía de la educación; didáctica; currículum

## The Unnoticed Displacement of General Didactics

### Abstract

This reflective article aims to open a dialogue between the various ways in which didactics and curriculum are understood. First, it revisits the meaning of the terms *didaktikós* and *curriculum* within their broader conceptual horizon. Second, it explores *Didáctica Magna* by Comenius as a foundational school project at the dawn of modernity. Finally, it discusses the displacement of general didactics toward curriculum studies and subject-specific didactics, a dominant trend of the 20th century. The article concludes that within the field of education, two key shifts have occurred from the original Comenian notion of general didactics: one driven by the rise of curriculum studies, and the other by the growing emphasis on subject-specific didactics.

**Keywords:** philosophy of education; didactics; curriculum

## O deslocamento inadvertido da didática geral

### Resumo

Este artigo de reflexão busca abrir um diálogo entre os diversos sentidos atribuídos à didática e ao currículo. Em primeiro lugar, retorna-se ao significado dos termos *didaktikós* e *curriculum* dentro de seu horizonte conceitual. Em segundo lugar, realiza-se uma aproximação com a *Didática Magna* de Comênio como projeto escolar nos primórdios da modernidade. Por fim, tematiza-se o deslocamento da

1 Doctorado. Profesora asociada, Universidad de Costa Rica. [elsa.siu lanzas@ucr.ac.cr](mailto:elsa.siu lanzas@ucr.ac.cr)



### Artículo de reflexión

#### Para citar este artículo

Siu Lanzas, E. (2025). El inadvertido desplazamiento de la didáctica general. *Folios*, (62), 128-142. <https://doi.org/10.17227/folios.62-22079>

Artículo recibido  
26·08·2024  
Artículo aprobado  
28·01·2025  
Artículo publicado  
01·07·2025



didática geral em direção aos estudos sobre o currículo e às didáticas específicas das disciplinas, como uma tônica do século XX. Conclui-se que, no campo da educação, houve dois deslocamentos do sentido original da didática comeniana ou didática geral: um, impulsionado pelo crescimento dos estudos curriculares; outro, pelo apogeu das didáticas específicas das disciplinas.

**Palavras-chave:** filosofia da educação; didática; currículo

## Introducción

Cuando surge la pregunta por el cometido de la didáctica general sobresale la ambigüedad de la respuesta con la que hoy se la comprende. Comenio, a quien se le atribuye la paternidad de este campo, define la didáctica general o magna desde la renovadora idea de “enseñar todo a todos” (Comenio, 2012, p. 83). Sin embargo, a pesar de que Comenio comprendía por “general” la universalidad de la enseñanza, en la actualidad, se restringe lo didáctico a metodologías específicas. En este contexto, la didáctica general queda excluida de los debates educativos (Marhuenda y Bolívar, 2012).

El panorama de discusión es el siguiente: si el currículo dota la programación escolar y las didácticas de las disciplinas solucionan los problemas prioritarios de aprendizaje, ¿para qué insistir en la didáctica general? Es así como se vuelve una prioridad temática atender el vínculo del currículo con la didáctica. Los encuentros y desencuentros entre ambas son complejos: se suele equiparar o sustituir uno al otro. Hamilton y Gudmundsdottir (1994) se inclinan por la postura de equiparación, sostienen que “las distinciones entre currículo y didáctica están desapareciendo”<sup>2</sup> (p. 350). En contraparte, Noguera (2012) enfatiza en que no se trata de la simple sustitución de un término por otro, se debe comprender que la apropiación cultural del currículo se asienta en “una perspectiva anclada en el utilitarismo y pragmatismo de procedencia anglosajona” (p. 257). Sobre esta misma línea, agrega Runge (2013):

En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica, pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experimentado dentro de la psicología educativa. (p. 234)

En Hispanoamérica, durante la segunda mitad siglo XX, se comienza a comprender buena parte de lo educativo a partir de lo curricular. Marhuenda y Bolívar (2012) advierten que para entonces “el campo de la didáctica fue abandonado mientras los académicos se perdían en los debates sobre la teoría del currículo” (p. 541). En Costa Rica, se ha insistido en la distinción conceptual a partir de las preguntas a las que responde uno y otro ámbito. Por ejemplo, Sequeira (1986) afirma: “Los problemas generales de la didáctica son: el ‘¿qué?’ de la enseñanza, es decir, el contenido y su programa: el ‘¿cómo?’ de la enseñanza, o sea, los métodos y técnicas de la enseñanza” (p. 68). La indicación sobre las preguntas y los ámbitos de correspondencia se mantiene en las investigaciones de hoy, pero resulta interesante que todavía en la década de los ochenta, primaba la comprensión de que el *currículum* —contenido y programa— se desprendía de la didáctica general.

Después del año dos mil, el cambio de perspectiva se vuelve notorio porque se abandonan los problemas generales de la didáctica, para indicar que “el currículo constituye una selección cultural de contenidos, actividades y estrategias didácticas tendientes al logro del aprendizaje” (Rodríguez, 2013, p. 122) y además comienza a normalizarse la conceptualización propia de las didácticas específicas, por ejemplo, se habla de transposición didáctica, “entendido este último como la transformación que se hace del saber disciplinar en saber efectivamente enseñado en el contexto del aprendizaje escolar” (Rodríguez, 2013, p. 122). Con ello, la didáctica general se diluye

2 Texto original: “Distinctions between Curriculum and Didaktik are Disappearing”.

de las investigaciones y cada vez que se abordan problemas didácticos es para tratar lo relativo a estrategias, métodos o problemas propios de la enseñanza disciplinar. Ya para entonces se encuentra difundida la idea de que la didáctica se desprende del currículo:

El currículo es un camino para formar esos seres humanos en sus procesos de aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores y [...] la didáctica es el instrumental creativo que desarrolla estrategias y utiliza determinados recursos para lograr ese aprendizaje propuesto. (González-García, 2018)

El presente trabajo opta por abrir un diálogo entre los diversos sentidos en que se comprende la didáctica y el currículo, sobre el entendido de que todo problema de comprensión se anuda y desamarra en la historicidad. En razón de ello, es menester regresar a la tradición de la didáctica general para mostrar que esta incluye rasgos que hoy se le atribuyen al currículo (prescriptiva, programática y secuencial), pero, además, no se reduce a la preocupación por las estrategias o metodologías de aula, más bien conforma un proyecto de escuela con fuertes motivos humanísticos y sociales.

En lo que sigue, se sostiene que en el campo educativo ha habido dos desplazamientos del sentido original de la didáctica comeniana o didáctica general; uno, debido al auge de los estudios sobre el currículo; otro, en ocasión del apogeo de las didácticas específicas de las disciplinas. En primer lugar, se vuelve la mirada hacia lo que los sentidos de los términos διδακτικός (*didaktikós*) y *currículum* ofrecen en el horizonte. En segundo lugar, se establece un diálogo con la *Didáctica Magna* de Comenio como proyecto escolar en los albores de la Modernidad. Finalmente, se tematiza el desplazamiento de la didáctica general hacia los estudios sobre el currículo y las didácticas específicas de las disciplinas como tónica del siglo XX.

## El sentido de la didáctica y el currículo en la tradición

En la tarea por comprender el vínculo de la didáctica con el currículo sobresale el despliegue histórico de los sentidos antiguos, medievales y renacentistas. La primera aproximación al concepto de didáctica conduce a la cultura griega antigua, que en su ámbito contextual se la distinguía de la pedagogía. Recuerda Láscaris (1954) que por παιδαγωγία (*paidagogía*) no se comprendía una ciencia de la educación:

Los griegos, ni por pedagogía ni por pedagógico entendían ‘ciencia de la educación’. No hay ningún texto que permita afirmarlo. Al contrario, incesantemente se explicita que se trata solo del cuidado o del cultivo del niño. Por ampliación semántica pasa a ser aplicado a: una profesión (la del que cuida los niños), y un arte (el del que cuida los niños). Pero nunca una ciencia [...] Hasta el siglo V antes de Jesucristo, esta palabra significa exclusivamente el esclavo encargado de vigilar a los niños, sin que implique en absoluto que los eduque. Es el vigilante de los niños. (p. 468)

En la Antigüedad, el παιδαγωγός (*paidagogos*) era el sirviente encargado de conducir y cuidar a los niños y niñas en el trayecto entre la casa y la escuela. Su tarea, en principio, se limitaba a iluminar el camino cuando estaba oscuro, cargar con los materiales escolares y acompañarlos en la ruta. Según indica Díaz (2001), la evolución del término muestra que, en el griego helenístico, παιδαγωγός (*paidagogos*) pierde la concepción de ‘esclavo’ y comienza a tener un sentido más cercano al de un educador moral.<sup>3,4</sup> Es interesante recalcar que, aún con el cambio de sentido, no se le confunde con el διδακτικός (*didaktikós*), quien es el proveedor de la ciencia. Por ejemplo, la única ocasión en la que el παιδαγωγός (*paidagogos*) podía ejercer la enseñanza de las primeras letras era en



3 Precisa Láscaris (1954): “Hasta Sólfocles, no tiene otro significado, pero en este autor ya se encuentra que, además, significa el ‘hombre que cuida de un adolescente en su desarrollo moral’, como se ve con Orestes, en la *Electra*” (p. 468).

4 Señala Forte (1997): “En Grecia la figura del pedagogo responde mejor a la de tutor o a la de preceptor que a la de educador o instructor” (p. 46).

ausencia del διδακτικός (*didaktikós*). El διδασκαλεῖον (*didaskaleion*) era la escuela, la casa del maestro, en la que tenía lugar una educación colectiva dirigida a niños y niñas de condición libre.

En la Edad Media, Hugo de San Víctor publicó el *Didascalicon de studio legendi* o *El afán por el estudio*. El *Didascalicon* (*didascálicon*) que significa ‘instrucción’ o ‘enseñanza’ (Villalaz, 2011, p. 11), es una obra dedicada a la didáctica de la lectura,<sup>5</sup> que versa tanto sobre la lectura individual como la lección magistral. En esta se discrimina “qué leer, en qué orden y cómo” (Villalaz, 2011, p. 11), pero además se sistematiza la didáctica medieval, la cual transita de la *lectio* a la *quaestio*, de rememorar el pasado a poner sobre la mesa las inquietudes y los nuevos horizontes que se abren con el Renacimiento.

En 1629, Ratke publica *Aphorisma Didactici Precipui* (*Principales aforismos didácticos*). Mientras que Hugo de San Víctor, en su *Didascalicon*, sostiene todavía la enseñanza escolástica, Ratke criticó el *Trivium et Quadrivium* y no reparó en mostrar la deficiencia de la didáctica medieval (Hamilton y Gudmundsdottir, 1994). En contra de la *lectio* magistral, Ratke defendió la enseñanza de la lectura en la lengua vernácula además del latín, a partir de la observación y la experiencia.

Comenio, contemporáneo de Ratke, retomó algunas de las ideas del pensador alemán, que posteriormente sirvieron para la reorganización didáctica y como modelo incipiente de la escolarización moderna. La preocupación por la metodología de la educación era frecuente durante el Renacimiento, pero lo que hace al concepto didáctico de Comenio algo especial es que propone la universalización de la enseñanza para el perfeccionamiento humano. Más adelante se ampliará la exposición sobre este posicionamiento.

Ahora bien, al rastrear el empleo del concepto *currículum*, este aparece durante el Renacimiento, en la Universidad de Glasgow, en 1633<sup>6</sup> (Hamilton, 1993). El término, que se incluye en un atestado de graduación de un maestro, trae consigo una señal importante, el documento al que corresponde se promulgó “poco después de la reforma de la universidad realizada por los protestantes<sup>7</sup> en 1577” (Hamilton, 1993). El vocablo latino *currículum* deriva de *curro*, *currere* significa ‘correr’ o ‘recorrer’, junto al sufijo *-culum* expresa carrera, trayectoria o movimiento progresivo. Según Hamilton y Gudmundsdottir (1994), el concepto de currículo se vinculó con el “conjunto de conocimientos que los maestros de escuela pueden comunicar a través de su enseñanza”<sup>8</sup> (p. 346). A pesar de encontrarse en este documento renacentista, el concepto no difundió en su uso común en el ámbito educativo hasta el siglo xx. Es decir, lo relativo a la enseñanza continuaba nombrándose “didáctica”.

Del uso inicial de los conceptos *didáctica* y *currículo* se podría apresuradamente concluir que uno de los términos responde al cómo de la escolarización, mientras el otro al qué. Sin embargo, como indican Hamilton y Gudmundsdottir (1994), este punto de llegada “es una gran simplificación”<sup>9</sup> (p. 347) del asunto. Basta profundizar en la lectura de la *Didáctica Magna* a la luz de esta distinción, para que resulte problemática,<sup>10</sup> en especial porque Comenio entiende por didáctica la preocupación por la enseñanza en sentido amplio.



5 Para Hugo de San Víctor la didáctica debe conducir al amor por la lectura, que sirve para el perfeccionamiento del ser humano, como un modelo de vida.

6 Hamilton (1993) señala que hay noticias de un aparente uso anterior al de Glasgow en los registros de la Universidad de Leiden en 1582. Su hipótesis es que, en cualquier caso, el vocablo llega tanto a Ginebra como a Glasgow, por discurso latino de las congregaciones filiales del siglo XVI.

7 Como lo indica Hamilton (1993), aunque en los escritos de Calvino aparece la palabra *carrera*, no emplea el vocablo *currículum* sino *cursus* o *stadium*.

8 Texto original: “*The body of knowledge that schoolteachers could communicate through their teaching*”.

9 Texto original: “*But it is a gross oversimplification*”.

10 En los capítulos del xx al xxiv, Comenio se refiere a la enseñanza de las ciencias, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad.

## La Didáctica Magna y el sentido humanista de la enseñanza

En el siglo XVII, antes de la separación de los nacientes campos disciplinares (ciencias naturales y ciencias del espíritu), previo a la discusión sobre el estatuto científico de la pedagogía, de la consolidación de las ciencias de la educación, de la psicologización de la educación y de la proliferación del *curriculum studies* o estudios sobre el currículo, la didáctica tuvo por tema la preocupación general por la enseñanza.

Fue el filósofo checo Jan Amos Komensky,<sup>11</sup> quien en su *Didáctica Magna* abonó el camino para la reforma educativa que condujo al esbozo de una temprana escuela moderna. Aunque a Comenio se le han otorgado varias paternidades, entre ellas el ser “padre de la didáctica”, y aunque así se le menciona en innumerables estudios sobre educación, la atribución basta para no profundizar sobre su planteamiento sobre la didáctica general. Entonces, cobra sentido la pregunta: “Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado?” (Schaller, 2007).

La *Didáctica Magna* es un libro mencionado por los especialistas en educación de Hispanoamérica, sin embargo, según Mota et al. (2022), su obra “permaneció ignorada hasta el siglo XIX” (p. 127) en la región. Al respecto, Vargas (2022) lanza una hipótesis “Comenio no tuvo la recepción que merece en el mundo hispanohablante [...] en gran medida por su proveniencia protestante” (p. 55). Lo cierto es que la aproximación a su obra desde fuentes secundarias o interpretaciones de terceros ocasionó versiones difusas y, en algunos casos, distorsionadas de Comenio. Por ejemplo, Palacios (1978) lo acusó de ser precursor de la escuela tradicional y de centrarse en una didáctica basada en textos y castigos. La sorpresa es que la propuesta de Comenio tiene rasgos que hoy reconoceríamos actuales, su cuestionamiento a la autoridad, al elitismo y su proyecto de universalización de la educación mantienen vigencia.

Para Llinàs (2019), Comenio se ubica en una etapa que media entre un discurso educativo anterior al siglo XVII, que en buena parte estaba ligado íntimamente con la Iglesia católica, y uno posterior, que se sitúa en siglo XVIII, en el que hay un impulso de hacer de la educación una ciencia independiente. La etapa intermedia se caracteriza por la preocupación por una perspectiva que difiere de la matematización y el mecanicismo cartesiano<sup>12</sup> (Duque, 2022) y se acerca más al humanismo. Lo cierto del caso es que Comenio pertenece a una época de imparable desarrollo en todas las áreas, en la que surge una naciente burguesía y el protestantismo anuncia una renovación religiosa y social. En este contexto surge su propuesta sobre la enseñanza, la cual se niega a romper aún con lo teológico, pero posiciona la formación humana en un nuevo lugar:

Comenio, heredero de la audaz tradición humanista del Renacimiento, dice que “el hombre lo es todo porque es capaz de llegar a serlo todo”, su convicción fundamental es que la educación, que hace hombre al hombre.<sup>13</sup> (Suchodolski, citado por Mota et al., 2022, p. 127)

Los rasgos mencionados son necesarios para entender la didáctica comeniana como el proyecto para una enseñanza homogenizadora y de ascenso social, que pasa no solo por el cambio político, sino del conocimiento. Con Comenio, el conocimiento debe dirigirse a todos y debe haber modos adecuados para que todos tengan acceso sin distinción “social, lingüística o económica” (Krausová, 2022, p. 22). Dos obras, particularmente, sirven como textos que democratizan el conocimiento. *Janua linguarum reserata* se editó en 1631 como el primer manual moderno de latín; posteriormente *Orbis pictus*, de 1658, un manual para aprender esta misma lengua, pero a través de imágenes y posiblemente dirigido a niños. Ambos textos recogen la idea innovadora de enseñar desde lo

11 En adelante: Comenio.

12 Aunque en la modernidad prima el racionalismo cartesiano, con Comenio se debe colocar también la mirada hacia el Renacimiento y el Barroco.

13 Texto original: “Comenio, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que o “o homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo” a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem”.

cotidiano y vivido. A estas se les suma su preocupación por la enseñanza en: *La escuela materna* (1631), *Theatrum universitatis rerum* (1632), *Opera didactica omnia* (1657) y *Didáctica Magna* (1657).

La *Didáctica Magna* aborda los problemas que se derivan de la Reforma a partir de un nuevo proyecto de organización de la enseñanza. Se trata de una renovación didáctica con el fin de concretar la idea de escuela moderna que sustenta un sistema con perspectiva humana y social. Al respecto, explican **Mota et al. (2022)**:

Para ubicar los presupuestos teóricos sistematizados por el autor, es necesario presentar un método, es decir, una forma de organización [...] que nos permita desarrollar la presente sistematización en relación a las siguientes categorías: la esencia humana y la relación individuo/sociedad, la finalidad social de la educación y el método, el papel del docente en el proceso educativo [...] Comenio entrega una sistematización de la didáctica moderna, permeada por muchos contrastes que abarcan temas sociales y educativos que discutimos hasta el día de hoy.<sup>14</sup> (p. 128)

La *Didáctica Magna* tiene como soporte ontológico la triada: Dios, naturaleza y arte, los cuales, según Comenio, se vinculan en *panarmonía* y se conocen a través de la *pansofía* y la educación, la *pampedia*. En el universo comeniano todas las cosas están relacionadas, de modo que cada una de sus partes constituyentes reflejan el cosmos, a la vez que cada ser proyecta la idea divina del orden del mundo. Así, el ser humano expresa este orden perfecto, a la vez que en la naturaleza hallamos la manifestación de las ideas de Dios.

Al respecto, detalla en el capítulo V de la *Didáctica Magna* que la realidad posee tres planos ontológicos: Dios, quien es la razón de razones; la naturaleza, en la que se encuentra impresa su universal providencia; y el arte que la imita o representa. Como precisamente el orden divino se desarrolla en la naturaleza, el ser humano puede aspirar a conocerlo por medio de los sentidos y la razón.

La *pansofía* es la sabiduría general o ciencia, que no es más que la organización de ideas guiadas por la luz divina. Para Comenio, el ser humano aspira a adquirir la *pansofía* por medio de la *pampedia*. Es así como sostiene que la educación conduce al ser humano, por medio de las ideas divinas que componen su entendimiento, a que ilumine su camino y el de otros en un todo orgánico, pues si logra conocer el orden de todas las cosas, conocerá no solo el mundo, sino también a Dios. Es decir, por medio de la educación se logra alcanzar el conocimiento universal y potencial humano.

Comenio impulsa una ciencia y educación universal. Mientras que la ciencia nos brinda una comprensión total del mundo y de la vida, la educación, dirigida a todos (*omnes*), nos permite alcanzar ese conocimiento total. Si hasta ahora el conocimiento no ha sido de acceso universal, sino un asunto exclusivo de un grupo social particular, la *pampedia* tiene como meta enseñar todo a todos por medio de la didáctica.

El proyecto de Comenio no es un planteamiento solo para la transformación individual, sino para edificar un proyecto educativo común, una reforma social, la educación universal: “escuelas para jóvenes y muchachas, para ricos y pobres, para nobles y plebeyos” (**Comenio, citado por Schaller, 2007, p. 18**). La didáctica se preocupa, entonces, por las instituciones que dispensan el saber en vistas de reformar la condición humana.

La didáctica es un proyecto amplio que incluye y a la vez supera la pregunta por el método. La enseñanza debe renovarse, porque solo de este modo se podrá mejorar lo humano. Como lo recuerda Patočka (**citado por Schaller, 2007**): “La educación del hombre para la humanidad yace más profundamente, allí donde todas las metas y todas las posibilidades esenciales del hombre pueden ser formadas, concebidas, criticadas, constatadas y perfeccionadas” (p. 27).

14 Texto original: “Com o objetivo de situarmos os pressupostos teóricos sistematizados pelo autor, faz-se necessário apresentar um método, ou seja, um modo de organização teórica e científica que nos permita desenvolver a presente sistematização no que concerne às seguintes categorias: a essência humana e a relação indivíduo/sociedade, o fim social da educação, o currículo e o método, o papel do professor no processo educativo [...] Comênio entrega uma sistematização sobre a didática moderna, permeada por muitos contrastes que abarcam questões sociais e educacionais que discutimos até os dias atuais”.

La reforma de la enseñanza es necesaria porque la educación conduce a vivir mejor. Con ella se saca el potencial que Dios ha proporcionado a cada quien para ser racionalmente dirigida. Pero para ello debe renovarse la didáctica, como indica **Jaume (2013)**, la crítica de Comenio es hacia la enseñanza de la época<sup>15</sup> y no hacia un problema en el ser humano. La didáctica es para Comenio la idea de una escuela universal, dirigida a todos, para enseñar todo. La escuela tiene como finalidad constituir un taller para la humanidad.

En el capítulo VII de la *Didáctica Magna*, Comenio declara que la enseñanza de la época padece una enfermedad crónica. El diagnóstico desfavorable se debe a que en ellas el ser humano no se guía por su propia razón, sino por la de alguien más, en especial, porque se limita a aprender y recitar libros de memoria, sin estudiar “la médula de las cosas” (**Comenio, 2012, p. 89**). Como se sobreentiende, la enfermedad no es otra que el método escolástico de la argumentación silogística, al cual solo tienen acceso determinados estratos sociales.

Debido a ello, “Comenio lanza una propuesta de renovación de [...] la enseñanza”<sup>16</sup> (**Mota et al., 2022, p. 127**). En el capítulo X, Comenio reafirma el principio de universalidad: las escuelas son “talleres de la humanidad” (**Comenio, 2012, p. 76**), “en las que se les enseñe todo a todos y totalmente” (**Comenio, 2012, p. 83**). Agrega: “Para que no ocurra nada, durante nuestro paso por el mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia” (2012, p. 75).

En el capítulo X, Comenio realiza una selección de las cosas que comprende la cultura que conduce la perfección del ser humano, afirma:

Desde luego, y sin excepción, hay que tender a que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas, i. Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias. ii. Se cultiven los idiomas. iii. Se formen las costumbres con suma honestidad. iv. Se adore sinceramente a Dios. (**Comenio, 2012, p. 76**)

Entonces, si las escuelas procuran formar seres humanos “sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón” (**Comenio, 2012, p. 76**), los contenidos programáticos de estudios se organizan en sabiduría, prudencia y piedad.

Otro síntoma de la enfermedad ha sido el que cualquiera se haya atribuido el hecho de enseñar sin un método determinado. Esto ha llevado a que el fundamento no sea firme ni se emplee un modo seguro, sino más bien antojadizo. De manera que, el problema didáctico no se encuentra en las capacidades de quienes estudian, sino del método mismo que se emplea para enseñar. No importa el ingenio que se tenga, sea agudo u obtuso, “todos [...] han de ser encaminados a los mismos fines de ciencia, costumbre y santidad” (**Comenio, 2012, p. 98**). Con esto Comenio quiere defender que no merece la pena remarcar las diferencias, todos tenemos una única naturaleza, la humana y, por tanto, pueden ser atendidos bajo un mismo método, el de la escuela.

En este mismo sentido, no encuentra diferencia ontológica entre el hombre y la mujer, ambos son creaturas racionales. Por ende, la mujer debe seguir el plan didáctico en la misma institución,<sup>17</sup> afirma: “Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo [...] no hay ninguna razón por la cual el sexo femenino deba ser excluido en absoluto de los estudios” (**Comenio, 2012, p. 73**).

La escuela es una de las grandes conquistas de la Modernidad. Sus características distintivas apuntan a que se implemente como una institución que se encuentra dispuesta en todos los lugares y que se dirija a todos, tal como la imaginó Comenio. En el capítulo VIII de la *Didáctica Magna*, a partir los dos rasgos modernos mencionados,

15 No está de más anotar que en la primera parte del *Discurso del método*, **Descartes (2007)** coincide en una crítica a la educación de la época. Sin embargo, Comenio recurre a una fundamentación por analogía de la naturaleza, mientras Descartes opta por una lectura matematizante del mundo.

16 Texto original: “*Na qual Comênio lançou uma proposta de renovação da escola e do ensino*”.

17 Aunque Comenio reconozca que la mujer es capaz de conocer y llegar a la sabiduría, no rompe con el rol social. Comenio afirma que deben ser educadas no para la curiosidad, sino para administrar la vida familiar y del hogar.

Comenio desarrolla su argumento en favor de la escuela. La reforma de la escuela procura el orden en todo a partir de un arte de enseñar que, si bien es un procedimiento artificial, imita el orden de la naturaleza. La insistencia en este punto no solo se basa en la ontología de la armonía del universo, del orden macrocósmico que se repite en el microcósmico (el ser humano), sino que, además, concibe una enseñanza que acontece “organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural” (Comenio, 2012, p. 108).

En razón de ello, el capítulo XVI expone los fundamentos del método gradual que propone como reforma de enseñanza:

- ▶ La educación debe comenzar en la primavera de la vida (la niñez)
- ▶ Las horas de la mañana son las más adecuadas para el estudio
- ▶ Lo que se vaya a aprender debe escalonarse de acuerdo con la edad
- ▶ Se debe formar el entendimiento antes que la lengua (gramática)
- ▶ Se debe formar el entendimiento antes que la memoria
- ▶ Quien vaya a la escuela debe quedarse hasta que se convierta en una persona erudita y de buenas costumbres.

En el capítulo XII, Comenio indica que la didáctica debe fundamentarse en la facilidad para enseñar y aprender. Se debe ir de acuerdo con la naturaleza, “de esta manera todo se irá consiguiendo suave y gratamente” (Comenio, 2012, p. 139). El método de enseñanza debe ir:

- ▶ De lo general a lo particular
- ▶ De lo fácil a lo difícil
- ▶ En un proceder despacio
- ▶ De acuerdo con la edad
- ▶ A partir de los sentidos
- ▶ Para el uso presente
- ▶ A partir de un único método.

Agrega además que “hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender” (Comenio, 2012, p. 141). El método de enseñanza no debe lastimar ni perturbar<sup>18</sup> al ser humano en el proceso, es por ello que “todas las explicaciones de las cosas se hacen en lengua conocida” (Comenio, 2012, p. 146), para que el método que se siga sea natural, que “marche sobre su propio impulso” (Comenio, 2012, p. 143) para lograr que las cosas serias se traten de modo familiar y ameno, pues “la naturaleza no se precipita, procede por el contrario, con lentitud” (Comenio, 2012, p. 149). Sin olvidar que se aumentará la facilidad en el discípulo si se le hace ver “la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que se le enseñe” (Comenio, 2012, p. 151).

La didáctica es, entonces, la preocupación por la enseñanza como sistema universal, íntimamente vinculado con la escuela, que incluye la preocupación por el método y el plan de estudios como reforma de enseñanza, cuya finalidad es el perfeccionamiento humano. Dicho de otro modo, si para llegar al conocimiento se necesita de un método, este requiere a su vez, una institución que opere resguardándolo como un bien para toda la humanidad, no solo para unos pocos; esa institución es la escuela.

18 Señala Comenio (2012): “No se castigue con azotes por falta de enseñanza. Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar [...] Para aprender con facilidad se deben utilizar cuantos sentidos se pueda” (p. 151).

## Primer desplazamiento: de la didáctica al currículum

De la difusión de los *curriculum studies* o estudios sobre el currículum se desprende la terminología educativa más influyente en la actualidad. Su éxito teórico y técnico es tal que todos los ámbitos de la educación se comprenden desde lo curricular,<sup>19</sup> no en vano Terigi (1996) ya advertía hace 27 años: “Todo lo que acontece en la institución escolar y en el sistema educativo es, de manera indiferenciada, currículum” (p. 161).

No obstante, aunque hoy se continúe otorgando un valor especial al currículum, histórica y conceptualmente se debe abordar con cautela cuando se analiza el legado educativo de la Antigüedad, el Medioevo y la Modernidad.<sup>20</sup> Aunque el término *currículo* se utilizó por primera vez en un texto de 1633, su uso no se expandió en el continente europeo, la didáctica continuó ocupándose de la preocupación por la enseñanza. El desplazamiento de un término por otro ocurrió durante el siglo XX en América, especialmente por la influencia educativa que los Estados Unidos tuvo hacia la región latinoamericana en los años sesenta<sup>21</sup> (Picco, 2014).

Este relego conceptual tuvo lugar en un contexto marcado por:

1. “La mundialización de la educación iniciada después de la Segunda Guerra Mundial” (Noguera, 2012, p. 252);
2. “El surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina y la producción en serie” (Díaz Barriga, 2003, p. 4);
3. “Los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo” (Díaz Barriga, 2003, p. 4).

El sentido original usado en Glasgow, que ligaba el *currículum* con un “recorrido de conocimientos” fue retomado en el siglo pasado para presentarlo como el campo que se encarga de la selección de contenidos y organización de los saberes.<sup>22</sup> Los estudios sobre el currículum fueron la opción concreta para pensar la educación como un sistema que, además de nacional,<sup>23</sup> respondía a las necesidades del sector productivo y se comprende desde el lenguaje de la economía y la psicología.

Al llegar a este punto, se puede afirmar que la primera distinción entre la didáctica y el currículum es el origen continental de una y el anglosajón de la otra.<sup>24</sup> Precisar sobre este detalle podría significar una de las razones para comprender por qué en América Latina se desplazó el interés de la didáctica por el currículum; en especial si se piensa en la influencia norteamericana en la región durante el siglo XX.<sup>25</sup> La segunda distinción es que, aunque la

19 Tomemos como ejemplo la afirmación de Sacristán (2010): “Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece” (p. 12).

20 Afirman Savedra y Savedra (2020): “En la tradición anglosajona, conceptos como currículum y competencia aparecen como un discurso nuevo, sin tradición aparente, generando nociones plásticas que, en consecuencia, pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con múltiples significados y sentidos” (p. 56).

21 Al respecto, indica Sacristán (2010): “En nuestro contexto el concepto de currículum aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El Diccionario de la RAE no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de currículum vitae (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: curriculum o currículum” (p. 25).

22 Por supuesto, los avances de la teoría curricular después de mediados del siglo XX, se ocuparon de asuntos que en sus inicios no fueron predominantes; por ejemplo, comenzó a enfatizarse el concepto de *currículum oculto* (Jackson, 1976), que rebasa la idea rígida de plan de estudios.

23 Cabe recordar que después de la Revolución Francesa se promulgaron leyes sobre la obligatoriedad de la educación primaria a cargo del Estado (Luzuriaga, 1964).

24 Indican Marhuenda y Bolívar (2012): “La recepción de la lógica de Tyler a fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 hizo que la didáctica del español pasara de sus raíces continentales a una tradición anglosajona” (p. 539). Texto original: “The reception of the Tyler rationale in the late 1960s and early 1970s moved Spanish didactics from its continental roots into an Anglo-Saxon tradition”.

25 Según Sacristán (2010), el uso del término *currículo* en América Latina tuvo un crecimiento destacable en la década de los noventa, por “la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la administración educativa” (p. 25).

didáctica comeniana poseía un carácter prescriptivo, la rebasaba la posibilidad de una estandarización controlable y cuantificada, pues todavía había una preponderancia de las disposiciones de la o del maestro.

En la década del setenta en Hispanoamérica, se pasa de los estudios sobre la didáctica al currículo gracias a una orientación empírica “influenciada por el positivismo y en busca de una ciencia de la enseñanza en la que los modelos se complejicen para incluir todas las ‘variables’ circundantes relevantes”<sup>26</sup> (Marhuenda y Bolívar, 2012, p. 539). El énfasis en el currículo pretendía diseñar planes de estudios bajo criterios científicos y con ello lograr la modernización de las escuelas. Con ello se ralentiza la investigación y teorización didáctica, que luego, para la década de los ochenta, queda eclipsada por la psicología educativa (Marhuenda y Bolívar, 2012).

Para Sacristán (2010):

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. (p. 23)

En la actualidad hay un acuerdo general sobre esta definición de currículo, sin embargo, conduce al siguiente asunto problemático: ¿acaso la *Didáctica Magna* presenta también una programática con una organización por contenidos, niveles, tiempo escolar y progresión? Ciertamente. Como se indicó atrás, la propuesta comeniana supera la definición de la didáctica como método, incluye, en cambio, una preocupación por la enseñanza en toda la amplitud de sus alcances y elementos, inclusive, con lo que hoy comprendemos por currículo.

Al respecto, Terigi (1996) llama la atención del siguiente modo: “Siempre que hayan existido ideas sobre lo que se debe enseñar no significa que ‘siempre’ haya existido el currículum” (p. 164). Llamar “currículo” a lo relativo de las escuelas antiguas o a la enseñanza medieval resulta un anacronismo.<sup>27</sup> Es habitual en los estudios sobre el currículo en el siglo XX, que toda vez que se recuerda la escolástica medieval del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (astronomía, geometría, aritmética y música) se le exponga como un ejemplo de currículo. Así lo incluye, al menos, Sacristán (2010). Lo que importa notar es que esta organización del conocimiento en las nacientes universidades se denominaba “didáctica” (Siu y Vargas, 2022). Lo que hace suponer que la lectura curricularizante contemporánea borra el rastro del pasado continental de la didáctica, la cual no se reducía a una estrategia mediadora, sino al problema de la enseñanza en general, que incluía, por supuesto, la selección y organización de contenidos.

Con la reforma de la enseñanza de Comenio es evidente que la didáctica es también prescriptiva, no obstante, cabe reparar en que “como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva curricular, esta última retoma ese aspecto de aquella” (Noguera, 2012, p. 256). En este sentido, importa notar que tal como lo destacan Palamidessi y Feldman (2003), al final de los años ochenta, el currículum en América Latina fue ampliando sus áreas de incumbencias y sus preocupaciones, y llegó a abarcar temas y problemas que tradicionalmente ocupaban a la didáctica.

Para encontrar el predominio de la lectura anglosajona sobre los problemas de la enseñanza, basta volver a la afirmación de Sacristán (2010): “Desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos” (p. 23). Pero queda sin aclararse ¿por qué se desplaza un concepto por otro?, ¿qué implicaciones trae la omisión de la intimidad entre la didáctica y el currículo?, ¿cómo se llega a comprender actualmente la relación entre ambos términos? La separación de

////////////////////////////////////

26 Texto original: “Influenced by positivism and in search of a teaching science in which models become complex in order to include all relevant surrounding ‘variables’”.

27 Como indica Bolívar (2008): “El término currículo es de uso reciente en el castellano: las prácticas educativas, que hoy calificamos de ‘curriculares’, han sido pensadas antes desde la Didáctica” (p. 69).

los campos “didáctica” y “currículo” es relativamente reciente, y consiste en relegar la didáctica a la metódicas de las ciencias, mientras el currículo se expande desde el plan de estudios hacia el ámbito del aula y la práctica docente (Angulo, 1994). Aun así, en la *Didáctica Magna* se encuentran los argumentos para mostrar que lo que hoy se comprende por currículo corresponde a un subcampo de la didáctica. En palabras de Camilloni (2007), “el currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica” (p. 36).

Por ejemplo, con Comenio se comienza a hacer énfasis en una preocupación por la enseñanza “desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada” (Runge, 2013, p. 202). Entonces, en la *Didáctica Magna* la organización de la enseñanza se da en el tiempo, como un problema de secuenciación y planeación. Al respecto, afirma Runge (2013) que es solo después de Comenio que podemos realizar la distinción analítica entre “secuenciar el acto de enseñar” (p. 202) o “secuenciar los contenidos” (p. 202), lo que hoy distinguimos como didáctica y currículo.

Esta distinción posterior a Comenio marca la influencia de dos tradiciones, la anglosajona y la continental. Sin embargo, que cada tradición pudiese distinguir ámbitos de acción derivados de la didáctica, es un llamado de atención para considerar la enseñanza en un sentido amplio, pues, aunque:

Por cuestiones analíticas se tengan que establecer esas diferenciaciones y determinaciones de los elementos y aspectos que entran en juego dentro de dicha situación de enseñanza, no quiere decir que la enseñanza se refiera únicamente al método o a lo que hace el maestro, ni mucho menos solo a los contenidos o, peor aún, a los medios didácticos; o a que el problema de la enseñanza se resuelva atendiendo a sólo uno de estos aspectos, por ejemplo, al aprendizaje —como lo enfatiza la psicología educacional—. (Runge, 2013, p. 207)

Es precisamente este último aspecto lo que supondría la distinción contemporánea entre la didáctica general y las didácticas específicas. A continuación, se ampliará sobre este segundo desplazamiento.

## Segundo desplazamiento: de la didáctica general a la didáctica específica

En el último cuarto del siglo XX, se intensificó la producción intelectual y las redes de difusión de investigaciones en el campo de las didácticas específicas, las cuales corresponden a “delimitaciones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 23). El interés que mueve a estas didácticas versa sobre cómo resolver problemas propios del aprendizaje de un campo disciplinar o de una pequeña parcela de esta, así como la constitución misma del objeto de aprendizaje. De ahí que, en las investigaciones actuales, se insiste en subrayar la diferencia y distancia de la didáctica específica respecto de la denominada “general”.

De este contexto surgen aspectos problemáticos: ¿cómo se configura la distancia entre ambas concepciones didácticas? ¿Hacia dónde apunta el foco de atención de cada una de estas? Antes de referirse al distanciamiento, se podría primero pensar en la cercanía, entonces, lo propio sería concluir, apresuradamente, que la didáctica específica se deriva de la general o *magna*. No obstante, ambas difieren tanto en su origen como en sus preocupaciones, por lo que sus caminos auguran, más que vínculos, independencia.

Las didácticas específicas<sup>28</sup> y, entre estas, la didáctica de las ciencias y matemáticas, se originan de preocupaciones disciplinares y temáticas, en cuanto al desarrollo de contenidos, habilidades científicas y situaciones de aprendizaje. Se pueden encontrar, al menos, dos lugares germinales: la teoría del triángulo didáctica y los *curriculum studies* sobre el aprendizaje.<sup>29</sup>



28 Existen didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo, las edades de la persona estudiante, las características de los sujetos, el tipo de institución y el campo disciplinar (Camilloni, 2007).

29 Savedra y Savedra (2020) afirman que “la tradición francófona que, subordinando la pedagogía a disciplinas como la sociología o la psicología, desarrolló las Ciencias de la Educación que han reinterpretado el campo pedagógico” (p. 56), lo que tuvo influencia, a su vez, en la reconceptualización de la didáctica.

La didáctica de las matemáticas fue pionera en la teorización sobre los problemas específicos de la enseñanza disciplinar, a partir del aporte de tres vertientes principales: la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1991), la propuesta a través de los “saberes” y la teoría de la transposición didáctica que se desprende de los trabajos de Chevallard (2009)<sup>30</sup> y, finalmente, la aproximación a través de las “situaciones” de Brousseau (1998).

Desde que Chevallard (2009) acuñara el concepto de trasposición didáctica, su uso se ha extendido de las investigaciones sobre la didáctica de la matemática hacia las restantes disciplinas. Para Chevallard (2009), la didáctica de las matemáticas surge del “juego que se realiza [...] entre un docente, los alumnos y un saber matemático” (p. 15). Este triángulo o sistema didáctico sigue conservando su actualidad y sirve de base para toda didáctica disciplinar.

Debido a que la preocupación por el aprendizaje es uno de los ejes centrales de las didácticas de las disciplinas, estas encuentran un sustento teórico en Vigotsky y Piaget. Esta característica la comparten, a la vez, con el desarrollo de las investigaciones anglosajonas de los *curriculum studies*, las cuales posicionan lo educativo desde los avances de la psicología, las ciencias cognitivas y la neurociencia. En ambos casos quedan sin asumir algunas temáticas que se derivan de la didáctica general. Como lo explican Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002):

La didáctica de las ciencias es entonces la de una disciplina por el momento autónoma, centrada en los contenidos de las ciencias desde el punto de vista de su enseñanza y aprendizaje (esto es, una disciplina de basamento mayormente epistemológico), y nutrida por los hallazgos de otras disciplinas ocupadas de la cognición y el aprendizaje (la psicología y las del área de la ciencia cognitiva). (p. 136)

Las didácticas específicas surgen de los objetos de estudio del ámbito de las ciencias y sus metodologías de investigación, desde las preocupaciones por cómo enseñar una disciplina o un contenido, según las características propias del campo disciplinar. Esto significa que “desde el punto de vista epistemológico, creemos que es posible afirmar que la didáctica de las ciencias no constituye actualmente una rama de la didáctica general” (Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002, p. 135). La didáctica específica, que hoy se vincula con las ciencias según sus especificidades, pretende consolidarse como campo autónomo. Se desprende de una disciplina base, al tiempo que pretende independizarse de la ciencia de origen y establecerse como la ciencia de enseñar ciencias.

Si las didácticas específicas son eficientes para resolver problemas puntuales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, cabe la pregunta ¿para qué la didáctica general? En la década de los ochenta, al tiempo que se conformaban con fuerza las didácticas específicas, se difundía una negativa recepción de Comenio en algunas investigaciones de lengua castellana. Por ejemplo, Palacios (1978) afirma que la *Didáctica Magna* le otorga al alumno un rol pasivo, quien debe aceptar la voluntad de adulto y suscribirse a una educación libresca y autoritaria, a partir del castigo corporal. Aseveraciones que abiertamente contradicen la propuesta de Comenio. En la actualidad, se considera que proponer una metodología universal es trabajo trasnochado y que la didáctica general ya no tiene cabida en las discusiones educativas.

De esta incompreensión sobre el lugar de la didáctica general se han generado algunos argumentos. Según Wolfgang Klafki (citado por Kansanen y Meri, 1999), la relación entre la didáctica general y las didácticas de las disciplinas no es jerárquica, sino recíproca. Cooperan entre sí, aunque sus puntos de partida y posiciones pueden ser divergentes. No obstante, una no substituye a la otra.

En la actualidad prima el logro eficientista y privilegio por el desarrollo de metas, pero sigue vigente la pregunta por la legitimidad de las modalidades de enseñanza y su relación con el despliegue de la vida de los sujetos.

////////////////////////////////////

30 La propuesta de Chevallard (2009) se conoce también como teoría antropológica de lo didáctico (TAD), la cual intenta describir cualquier actividad humana a partir de “la praxis, entendida como el saber hacer desde unos tipos de tareas, problemas y técnicas, y el logos, o saber que describe y organiza la matemática y la didáctica” (Ramírez, 2019, p. 393) y desde el cual se explica el triángulo: docente, estudiante y saber enseñado, más cercano a una antropología cultural y la relación entre prácticas y saberes.

La didáctica general somete “a crítica constante los principios teóricos y prácticos que sustentan [las cuestiones curriculares]” (Camilloni, 2007, p. 20), “es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (Camilloni, 2007, p. 22).

Lo que se llama didáctica o didáctica general tiene como antecedente directo la propuesta comeniana: la pampedia, enseñar todo a todos con el propósito universal de formar lo humano. Sería injusto, entonces, suponer que las didácticas específicas que se originaron durante el siglo XX, superan la idea de didáctica general. La didáctica general de herencia comeniana es la base de escuela moderna. No involucra solo una propuesta metodológica, sino una concepción de enseñanza y un concepto de ser humano, o mejor aún, de cómo la educación nos lleva a perfeccionar lo humano. Si se quiere, desarrolla una antropología filosófica que deriva en pedagógica, en el sentido de traer la pregunta: “¿Qué dice sobre la problemática de lo humano en general el hecho de que el ser humano se tenga que educar?” (Runge, 2015, p. 11).

## Conclusiones

Decía Echeverría (2004): “El sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo” (p. 12). Si bien la comprensión implica lanzar nuestros prejuicios sobre aquello que intentamos comprender, exige reconocer la condición de alteridad en la apertura hacia el texto. Abrirse es poner en relación las propias expectativas de sentido con lo que el otro intenta decir, este es el vínculo del intérprete con el texto.

Al reabrir la pregunta por la didáctica y currículo aparecen sentidos que provienen de una tradición que hoy parece distante, pero que conduce toda posible interpretación. Por ejemplo, habitualmente, tanto en los manuales de enseñanza, como en algunos escritos académicos, se distingue *currículum* y didáctica a partir de la asociación a las preguntas: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Esta diferencia puede ser útil si se quiere resolver con cierta prontitud el asunto, sin embargo, corresponde a una simplificación del problema en discusión. Incluso si el concepto *currículum* nunca hubiese aparecido en el léxico educativo, toda preocupación por la enseñanza ya involucra una pregunta por el *qué*; y a la inversa, toda vez que hay un *qué*, se debe resolver el *cómo*, se lo llame o no “didáctica” (Camilloni, 2007). De manera que la distinción así entendida nos lleva a fronteras permeables.

Ahora bien, al detenernos en el compromiso histórico, cuando se realiza un rastreo del sentido original de los términos, se puede precisar que el uso de “didáctica” es anterior al de “currículo”. Esto significa que durante buena parte de la historia y del despliegue de las producciones sobre la educación occidental de herencia griega, se llamó “didáctica” a lo relacionado con la enseñanza. Por lo cual, es anacrónico nombrar como “currículo” a la organización antigua o medieval de la educación. La distinción reciente entre los conceptos responde, al menos, aunque no exclusivamente, al vínculo que tuvo una con la tradición occidental y el otro con la anglosajona. Dicho de otra manera, mientras la didáctica proviene de una larga tradición continental, el currículo no tuvo la misma difusión hasta el influjo anglosajón de su uso en los *currículum studies*, o estudios sobre el currículo, durante el siglo XX.

Una posible hipótesis que se desprende de la presente investigación es que el desplazamiento de sentido de la didáctica general ocurre durante el siglo XX, debido al impulso por elevar su carácter científico, de un lado y, técnico eficientista, de otro. Esto sucede con el influjo del positivismo<sup>31</sup> francés por hacer de la educación una ciencia (Marhuenda y Bolívar, 2012), conjugado con el monopolio temático de los estudios sobre el currículo.

31 Como también lo explica Bolívar (2003): “El predominio de un enfoque/paradigma positivista, como ha sido suficientemente denunciado, ha contribuido a silenciar los fines (centrándose en los medios), reducir la dimensión teórica (para limitarse a la técnica) o limitarse al hacer práctico de procedimientos técnicos (desdeñando el saber teórico)”.

En este tránsito, quedan relegados los asuntos de la didáctica general que se nutren de una antropología filosófica del ser humano como “ser necesitado de educación” (Runge, 2015, p. 11).

Entonces, ¿es necesario recuperar la historicidad del concepto *didáctica* en su sentido general y específico? Las didácticas de las disciplinas son una propuesta valiosa porque solucionan problemas específicos derivados de los contenidos de las ciencias, sin embargo, corren el riesgo de perder de vista los desafíos de la enseñanza en general. Las didácticas específicas resuelven la pregunta por el aprendizaje de una parcela del campo disciplinar, con el riesgo de abandonar en el camino la enseñanza desde la complejidad de la institucionalización del conocimiento.

En el recorrido histórico se destacan algunas líneas comprensivas, que indican que la didáctica general tiene como fin la universalización de la enseñanza para romper con el elitismo escolar y la exclusividad del conocimiento. Es “general” no solo por la propuesta de un método universal, sino por abordar los asuntos universales que devienen de la institucionalización del conocimiento, de la enseñanza como resguardo del saber que conlleva lo humano, social, político, económico, curricular, evaluativo, tecnológico y relativo al género; asuntos que no se derivan de los problemas de una ciencia específica, sino de aquello que es común a la escuela como proyecto. Entonces, cada vez que surge la tentación de abandonar el sentido general de la didáctica se atiende la pregunta: “Comenio ¿conocido subestimado?” (Schaller, 2007, p. 17).

## Referencias

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias*, 1(3), 130-140.
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. Angulo y N. Blanco (coordinadores), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Aljibe.
- Bolívar, A. (2003). Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. En *Didáctica y Currículum*. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España. [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_1620456719\\_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20)
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Calvino, I. (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Tusquets.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (compiladora), *El saber didáctico* (pp. 21-38). Paidós.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (trad., Claudia Gilman). Aique Grupo Editor.
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. Akal.
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método*. Akal.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz, J. (2001, febrero). La educación en la antigua Grecia. *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, pp. 93-113.
- Duque, S. (2022). Cuidado del alma y salvación. Aproximación a la lectura de J. A. Comenio por J. Patočka. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 69-88). Editorial Universidad Pedagógica Nacional-Embajada de la República Checa.
- Echeverría, R. (2004). *El búho de minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Lom Ediciones.
- Forte, N. (1997). Sociedad y poder: el caso del Pedagogo en Electra de Sófocles. *Circe*, 41-56. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/7424>
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139040>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm#:~:text=En%20Leiden%20y%20Glasgow%2C%20y,una%20unidad%20pedag%C3%B3gica%20m%C3%A1s%20corta>
- Hamilton, D. y Gudmundsdottir, S. (1994). Didactic and/or Curriculum? *Curriculum Studies*, 2(3), 345-350.
- Jackson, P. (1976). *La vida en las aulas*. Morata.

- Jaume, A. (2013). Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 85-100.
- Kansanen, P. y Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik /Fachdidaktik as the Science (-s) of the Teaching Profession*, 2(1), 107-116.
- Krausová, E. (2022). Jan Amos Komenský: El eterno errante. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 19-28). Editorial Universidad Pedagógica Nacional-Embajada de la República Checa.
- Láscaris, C. (1954). Origen del término pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 12(48), 467- 472.
- Llinàs, J. (2019). Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. *Logos* (52), 81-93.
- Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Lozada.
- Marhuenda, F. y Bolívar, A. (2012). On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline. *Z Erziehungswiss* (15), 535-554.
- Mota, A., De Paula, R., Braga, A., Abreu, C. y Lima, É. (2022). Didática em comênio: ensinando tudo a todos para reformar a condição humana. *Educación y Humanismo*, 24(42), 126-143. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5372>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores y Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). "The development of curriculum thinking in Argentina". En W. Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 109-122). Lawrence Erlbaum.
- Picco, S. (2014). Las relaciones entre didáctica y currículum. Aportes para la práctica. En S. Picco y N. Oriente (compiladoras), *Didáctica y currículum: aportes teóricos y prácticos para intervenir en las prácticas de enseñanza* (pp. 11-29). Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).
- Ramírez, G. (2019). Reseña: "La teoría antropológica de lo didáctico en el aula de matemática". *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(2), 392- 396. <https://doi.org/10.14483/23464712.14880>
- Rodríguez, C. (2013). El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*, 37(1), 119-129. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10634>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, A. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y el saber sobre lo humano (antropología), en Comenio, Rousseau y Kant. Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Sacristán, G. (2010, enero-junio). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-44.
- Savedra, L. y Savedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68.
- Schaller, K. (2007, enero-abril). Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 17-28.
- Schifferová, V. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. (Trad. G. Vargas y E. Vlasakova,). *Pedagogía y Saberes*, (54): <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>
- Sequeira, A. (1986). Didáctica y currículum. *Revista Educación*, 10(2), 67-72.
- Siu, E. y Vargas, G. (2022). Variantes de la didáctica de la filosofía: cuerpo y fenomenología. En W. Herrera (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 139-155). Editorial Universidad del Rosario-Editorial Uniagustiniana.
- Terigi, F. (1996). Notas para una genealogía do currículum escolar. *Educação e Realidade*, 21(1), 159-186.
- Vargas, G. (2022). Comenio, próximo desconocido. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 51-68). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.
- Villalaz, J. (2011). Notas del traductor. En Hugo de San Víctor, *Didascalicon de studio legendi (El afán por el estudio)*. Biblioteca de Autores Cristianos-UNED.

# Los diarios de Emilio Renzi y la realidad “mutante” en Piglia, Schweblin y Oloixarac<sup>1</sup>

Bruno Andrés Longoni<sup>2</sup> 

## Resumen

Tras repasar la novelística de Ricardo Piglia, nuestro artículo comenta los tres tomos que conforman *Los diarios de Emilio Renzi* para caracterizar una propuesta literaria que, desdiciendo a su propio autor, va destilando instrucciones de interpretación sin dejar de comentar, simultáneamente, la realidad político-social de la Argentina. Nuestro trabajo pretende ensanchar la noción convencional de mimesis literaria para que esta contemple lo virtual, lo imaginario y lo ficcional, un postulado que resuena en el realismo *sci-fi* de Samanta Schweblin y en las sátiras antropológicas de Pola Oloixarac. Ambas autoras heredan la premisa pigliana de narrar una época pero descolocan a sus lectores, impelidos a tomar posición frente al mundo ficcional distópico (Schweblin) o exótico (Oloixarac) que se les ofrece.

**Palabras clave:** literatura; Argentina; novela; realismo; siglo XXI

## *The Diaries of Emilio Renzi and the “Mutating” Reality in Piglia, Schweblin, and Oloixarac*

### Abstract

Following a review of Ricardo Piglia’s novels, this article analyses the three volumes of *The Diaries of Emilio Renzi* to characterise a literary proposal that—contrary to the author’s own claims—gradually offers interpretive instructions while simultaneously commenting on Argentina’s socio-political reality. Our work seeks to broaden the conventional notion of literary mimesis to include the virtual, the imaginary, and the fictional, a premise that resonates in the *sci-fi* realism of Samanta Schweblin and the anthropological satires of Pola Oloixarac. Both authors inherit Piglia’s premise of narrating an era, yet disorient their readers, who are compelled to take a stance in relation to the dystopian (Schweblin) or exotic (Oloixarac) fictional worlds presented to them.

**Keywords:** literature; Argentina; novel; realism; 21st century

1 Este artículo presenta los resultados de la investigación 4284 de la Universidad Industrial de Santander, Escuela de Idiomas a cargo del grupo de investigación GLOTTA.

2 Doctor en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (Universidad de Barcelona), Universidad Industrial de Santander (UIS), Grupo de Investigación Glotta. blongoni@uis.edu.co

### Artículo de reflexión

#### Para citar este artículo

Longoni, B. A. (2025). Los diarios de Emilio Renzi y la realidad “mutante” en Piglia, Schweblin y Oloixarac, *Folios*, (62), 143-153. <https://doi.org/10.17227/folios.62-21930>

Artículo recibido

25·07·2024

Artículo aprobado

28·01·2025

Artículo publicado

01·07·2025

## Os diários de Emilio Renzi e a realidade “mutante” em Piglia, Schweblin e Oloixarac

### Resumo

Após revisitar a obra romanesca de Ricardo Piglia, este artigo analisa os três volumes que compõem *Os diários de Emilio Renzi* para caracterizar uma proposta literária que, contrariando as próprias declarações do autor, vai destilando instruções de interpretação ao mesmo tempo em que comenta a realidade político-social da Argentina. Nosso objetivo é ampliar a noção convencional de mimese literária para que esta contemple o virtual, o imaginário e o ficcional—um postulado que ressoa no realismo sci-fi de Samanta Schweblin e nas sátiras antropológicas de Pola Oloixarac. Ambas autoras herdam a premissa pigliana de narrar uma época, mas desconcertam seus leitores, impelidos a se posicionar frente aos mundos ficcionais distópico (Schweblin) ou exótico (Oloixarac) que lhes são apresentados.

**Palavras-chave:** literatura; Argentina; romance; realismo; século XXI

Es intención del presente trabajo establecer posibles nexos entre la obra de Ricardo Piglia (1941-2017) y la de dos autoras que han venido ganando terreno en la literatura argentina contemporánea, Samantha Schweblin (n. 1978) y Pola Oloixarac (n. 1977), a partir de la escurridiza categoría de “realismo”, entendida aquí no como un cierto código decimonónico basado en la representación esquemática de “tipos” sociales, polifonía novelística o precisión historiográfica, sino como la eficaz plasmación ficcional de ciertas tensiones sociales del presente. En ese sentido, la realidad “mutante” que Piglia postulara hacia las últimas páginas de sus *Diarios de Emilio Renzi* resuena tanto en su programa literario como en las propuestas de Schweblin y Oloixarac, según veremos.

### La prolijidad de lo real

Lo que narran siempre las novelas de Ricardo Piglia es una forma de resistencia, la de un héroe frágil que oficia de contrapeso solitario al poder avasallante del Estado: Renzi y Maggi intercambiando cartas en *Respiración artificial* (2001), la máquina de Macedonio (la “Eterna”) confinada al museo de *La ciudad ausente* (2013a), el gaucho Dorda y el Nene Brignone cercados por trescientos policías en *Plata quemada* (2013b), el anacrónico e intuitivo comisario Croce y el delirante proyecto industrial pampeano de Luca Belladonna en *Blanco nocturno* (2010) o Thomas Munk, el terrorista ermitaño capturado por el FBI en *El camino de Ida* (2016a). Esa posición marginal y amenazada sería, para Piglia, el lugar mismo de la utopía o, lo que para él resulta equivalente, el lugar de la literatura (recordemos la citada fórmula de *Crítica y ficción* [2006], donde la literatura es entendida como una “forma privada de la utopía”). Frente a un imaginario social dominante, la (buena) literatura opone un discurso contra hegemónico que atenta contra las normas sociales encarnadas, arguye Piglia en tonalidad althusseriana, bajo la figura omnipresente del Estado.

Si bien Piglia alega haber heredado su posición del formalismo ruso y su transitado concepto de *ostranenie*, definir a la literatura como trasgresión de los usos lingüísticos normalizados implica pensar la literatura desde una posición reaccionaria. Recordemos, por otro lado, los malabarismos retóricos a que debieron echar mano los formalistas rusos para sostener conceptos como aquellos de lenguaje poético y lenguaje coloquial.

Sin embargo, por más que Piglia alegue incorporar lo real o lo político solo por vía indirecta (“los relatos, lejos de tematizar sus claves políticas, narran los hechos desde la conciencia ‘baja’ y ‘ciega’ de los sujetos de la historia”, (Piglia, 2017b, p. 238), sus novelas glosan abiertamente las fisuras sociales de finales de milenio: dictadura y desaparecidos en *Respiración artificial* (2001), crisis del modelo neoliberal en *La ciudad ausente* (2013a) y *Plata quemada* (2013b), limitaciones y contradicciones del proyecto nacional y popular en *Blanco nocturno* (2010), capitalismo norteamericano e individualismo en *El camino de Ida* (2013). Ahí radicaría la primera paradoja de su programa estético: un discurso literario utópico y contra hegemónico que se vale de una difundida convención novelística ya rastreable en Balzac: “dramatizar” una época. La literatura como comentario crítico de la sociedad.

Su impugnación del realismo mimético y del compromiso sartreano tan pregonado por sus contemporáneos argentinos (David Viñas, Andrés Rivera, Paco Urondo, Rodolfo Walsh) no impide a Piglia, hombre de izquierda e historiador por añadidura, anclar su literatura en una concepción social y política bajo la consigna brechtiana de leer el crimen como espejo de la sociedad. Para Piglia, el escritor es el criminal. Suelto de cuerpo, Piglia responde en una entrevista que “lo mejor que uno ha hecho en vida es lo que la policía tiene registrado de él, [...] el currículum perfecto es tu ficha policial” (Carrión, 2008, p. 430), sobreactuando una proclama en la línea de las *Aguafuertes* de Arlt (1998), quien bromeaba en serio cuando definía a la literatura como una estafa, un fraude donde el escritor “macanea a gusto”, y donde el lector, por contrapartida, “recibe la mercadería y cree que es materia prima, cuando apenas se trata de una falsificación burda de otras falsificaciones” (p. 57). La imagen de la escritura como práctica marginal o delincencial acompaña a Piglia desde sus primeras intervenciones:

El crítico es el investigador y el escritor es el criminal. Se podría pensar que la novela policial es la gran forma ficcional de la crítica literaria. [...] Es la representación paranoica del escritor como delincuente que borra sus huellas y cifra sus crímenes perseguido por el crítico, por el descifrador de enigmas. (Piglia, citado en Fornet, p. 34)

Su insistencia en que los escritores no debieran ser tomados en serio contradice, no obstante, su pulsión teorizadora cuajada en múltiples ensayos a lo largo de su vida.

Piglia deroga las entelequias románticas del escritor como demiurgo y fuente de toda originalidad para ocupar el sitio vacante con la imagen del recolector, figura pasiva que reorganiza las voces heredadas: es la “máquina” de Macedonio en *La ciudad ausente* o la voz que, hacia el final de *Plata quemada*, nos informa que la novela “cuenta una historia real” surgida por completo “de fuentes directas” (Piglia, 2013b, p. 167).<sup>3</sup>

Sin embargo, el autorretrato pigliano no acaba de tomar forma, sino hasta la publicación de los tres tomos de *Los diarios de Emilio Renzi*:

Si algo me individualiza y sostiene mi concepción de la literatura, mi marca personal, es que nunca he tenido —ni he pretendido tener— un lugar mío (o propio), vivo en hoteles, en pensiones, en casas de amigos, siempre de paso, porque ése es para mí el estado de la literatura: no hay lugar propio, ni hay propiedad privada. Se escribe, digo yo cómicamente, desde ahí. Hombre de ningún lugar. (Piglia, 2015, p. 271)

Estrategia pendular, entonces. A la vez que Piglia fija las coordenadas de su adecuada interpretación desde su propio aparato teórico-conceptual, se fuga. Las metáforas espaciales (cárceles, hoteles, pensiones) ilustran este pretendido nomadismo literario.

La demarcación de Piglia frente al realismo viene dada por su posicionamiento frente al instrumento esencial de la literatura. Piglia ha sostenido que en la lengua no hay propiedad privada, sino superposición esquizofrénica de voces, otro motivo recurrente en sus relatos, como en “La loca y el relato del crimen”, cuento policial cuyo enigma se resuelve merced al discurso delirante de una *clochard*, o como el Gaucho Dorda de *Plata quemada*, quien oye voces descritas como emisiones radiales provenientes de Rusia o del Japón, o en el veterano comisario Croce de *Blanco nocturno*, a quien “le llegaban de golpe esas frases extrañas, como si alguien se las dictara. Incluso la sensación de que le estaban dictando era —para él— una evidencia absoluta” (Piglia, 2010, p. 68). En *Blanco nocturno* conocemos a otro personaje, de hecho, como el loco Calesita, quien “andaba dando vueltas por el pueblo, vestido siempre de blanco y hablando solo en una jerga incomprensible” (2010, p. 27).



3 Martha Morello-Frosch habla de una “actividad ordenadora la del narrador, que pasa por encima de la actividad original de producir textos, y cifra la creación verdadera en la capacidad de leer lo ya hecho, en reflexionar sobre lo conocido, en avalarlo críticamente” (citado en Fornet, 2000, p. 150); Berg apela a la imagen de “una máquina de repetir y conectar los grandes nombres propios de la literatura, generando así filiaciones y alianzas tácticas. Pero, también, como una máquina de cambiar esa red de palabras y enunciados extranjeros, produciendo giros laterales y extravagantes” (en Fornet, 2000, p. 69). Se trata de una metáfora recurrente en la crítica especializada.

El dispositivo narrativo se concibe como una relectura personal de los materiales facilitados por la tradición. Así, los héroes piglianos no se limitarían a “tipos” realistas, sino a homenajes literarios, en un procedimiento atribuido a Manuel Puig en *Las tres vanguardias* (2017a).<sup>4</sup> Emilio Renzi, por caso, se parangona con el Stephen Dedalus de Joyce, el Quentin Compson de Faulkner o el Jorge Malabia de Onetti: toda una genealogía detrás del “joven esteta frágil y romántico que trata de ser despiadado y lúcido. Este personaje se enfrenta con el horror y la desilusión” (Piglia, citado en Fornet, 2000, p. 36). Como una máquina cuya originalidad se limitara a reorganizar elementos dados de antemano, en Piglia la intertextualidad con los géneros vernáculos (gauchesca, policial, metaficción macedoniana y borgeana, etc.) pretende metaforizar la apropiación ilícita en todo acto de escritura:

Para Borges (como para Gombrowicz) este lugar incierto permite un uso específico de la herencia cultural: los mecanismos de falsificación, la tentación del robo, la traducción como plagio, la mezcla, la combinación de registros, el entrevero de filiaciones. Esta sería la tradición argentina. (Piglia, 2014a, p. 73)

Sin embargo, y más allá de la autoproclamada “ilegalidad” de la literatura, ya en referencia a su primera novela, *Respiración artificial*, Piglia buscó anticiparse a la crítica que le llovería desde el flanco formalista al aducir premeditación en el cruce de la historia con la ficción:

Lo que en mí funciona como una contradicción aparece ficcionalizado en la novela, en las figuras de Maggi y Renzi, como una pugna entre una concepción histórica y una interpretación estética. Esa tensión, que es la tensión Kafka-Hitler, sirvió de ímpetu para escribir. (Piglia, citado en Fornet, 2000, p. 37)

A ello apunta Adriana Rodríguez Pérsico, cuando advierte en Piglia una palabra “que se quiere plena en el punto exacto donde la literatura converge con la historia y se reconoce ante todo como gesto político” (Rodríguez Pérsico, citada en Fornet, 2000, p. 45), en lo que asoma como una recuperación de la dicotomía compromiso/vanguardia que signó al *Boom*.

Teorizaciones literarias de este calibre se irán desplegando en las novelas de Piglia, como en *Blanco nocturno*, donde el alegato del fallido industrial Luca Belladonna reviste tintes de artista incomprendido:

Trabajaba de forma regular, muchas horas, durante la noche y la tarde, sin permitirse ninguna irregularidad, con gran esfuerzo y gran fatiga. Manifestaba una confianza inquebrantable en el “inconmensurable valor” de su obra. Nunca se ha dejado abatir por las dificultades, y jamás admite que el fracaso de su empresa sea posible, no acepta la menor crítica, tiene una confianza absoluta en el destino que le está reservado. Por eso no le importa que lo reconozcan o no. “Nos preocupamos del elogio y de los honores en la *exacta medida* en que no estamos seguros de lo que hemos hecho. Pero aquel que como nosotros está seguro, absolutamente seguro, de haber producido una obra de gran valor, no tiene por qué dar importancia a los honores y se siente indiferente ante la gloria mundana”. (Piglia, 2010, p. 245)

La contradicción entre compromiso y vanguardia nunca se resolverá en Piglia, sino hasta su última novela, *El camino de Ida*, donde la pose pigliana roza la autoparodia en la idealización demagógica de la figura de Theodore Kaczynski, terrorista norteamericano mejor conocido como *Unabomber*, y su delirante proclama, “*Industrial society and it's future*”, articulada en la novela de Piglia como una suerte de manifiesto poético. Comparado con Alonso Quijano por “creer en la ficción” (Piglia, 2016a, p. 213), Thomas Munk (trasunto de *Unabomber*) defiende la gratuidad de su accionar:

4 El libro consiste en las transcripciones de un seminario sobre Saer, Puig y Walsh que Piglia impartiera en la Universidad de Buenos Aires durante los años noventa.

Hay que evitar que le encuentren un sentido a nuestros ataques. Lo anterior está gastado, ya no sirve, no es instructivo. Nosotros en cambio debemos buscar el acto puro, que no se comprende ni se explica y provoca la estupefacción y la anomia. (Piglia, 2016a, p. 191)

Quien habla no es André Breton ni Tristan Tzara, sino un asesino psicótico que produce, en términos del narrador de *El camino de Ida*,

Una serie de muestras incomprensibles, una obra de arte malvada y perfecta, toda la sociedad dando vueltas sobre un punto ciego. Rechazaba a los moralistas que mataban y destruían en nombre de las buenas razones. Sus argumentos, en cambio, no eran compatibles con los asesinatos que cometía. Nunca había dicho por qué hacía lo que hacía. De ese modo había logrado la soberanía absoluta, una soberanía prepolítica y ultramoral, dijo. (Piglia, 2016a, p. 233)

Más allá del intento de cruzar la proclama política de *Unabomber* con los manifiestos promulgados por las vanguardias en la primera mitad del siglo XX, la fantasía de una obra completamente autorreferencial y autotélica (Jakobson dixit), se diría en las antípodas de la literatura de Piglia. Tanto Belladonna en *Blanco nocturno* como Munk en *El camino de Ida* incurren en la flagrante paradoja de producir una obra pretendidamente indiferente al reconocimiento del público sin dejar de expresar, simultáneamente, una retórica justificación. Belladonna y Munk dicen prescindir de la valoración de las masas, pero a ellas inevitablemente se dirigen.

No es la de Piglia una narrativa autónoma que resista estoicamente los encorsetamientos teóricos de la Academia. Antes bien, quien primero maniató su obra con el lazo de la interpretación es, como hemos venido demostrando holgadamente, el propio Piglia.

## Los diarios de Emilio Renzi

Los diarios de Emilio Renzi son exhibidos como una suerte de epifanía retrospectiva que vendría a “clausurar” la poética de Piglia a través de su *alter ego*, Emilio Renzi, en un gesto de coronación y despedida equiparable al de Juan José Saer y su microcosmos litoral con *La grande*.

Desde el epígrafe de Proust (*cette multiplication possible de soi-même, qui est le bonheur*) hay una exasperación multiplicadora de la identidad escrituraria en aras de liquidar la unidad del yo:

Uno nunca es uno, nunca es el mismo, y como no creo a esta altura que exista una unidad concéntrica llamada “el yo”, o que se puedan sintetizar en una forma pronominal llamada Yo los múltiples modos de ser de un sujeto, no comparto la superstición actual sobre la proliferación de escrituras personales. Por eso, hablar de escrituras del Yo es una ingenuidad, porque no existe el yo al que esa escritura —o cualquier otra— pueda referir, se reía. El Yo es una figura hueca, hay que buscar en otro lado el sentido; por ejemplo, en un diario el sentido es la ordenación según los días de la semana y el calendario. (Piglia, 2015, p. 8)

Simultáneamente se busca abolir la ilusión de la “vida interior”: aprender la lección de Hemingway y narrar la superficie, lo exterior, lo que condesciende en mostrarse, sean acciones (*Plata quemada*, su *thriller*) o ideas (*Respiración artificial*, su novela de tesis).

Cada nuevo personaje entraña un nuevo (re)pliegue del narrador, quien vive rehuendo de toda compañía. El primo Horacio, por ejemplo, es aquel que vivió la vida que le estaba destinada a Renzi de haber permanecido este en Adrogué; Puig es el ideal del escritor profesional; Viñas, del hombre temperamental que posa de escritor, y así sucesivamente. Los otros, pareciera indicarnos Piglia con elegancia, se limitan a cumplir roles. Intolerancia a la otredad, solipsismo obsesivo, fantasía kafkiana de confinamiento perpetuo, en los *Diarios*, Renzi vive imaginándose aislado de todo y de todos: “Nuevamente comprobación de que o yo termino con la gente o la frase se da vuelta” (Piglia, 2016b, p. 146).

El incesante desfile de encuentros y visitas de amigos y conocidos trasluce desencanto y decepción. Renzi tiene “la sensación de vivir en una casa sin paredes” (Piglia, 2016b, p. 224) y, hacia la mitad del texto, propende a hablar de sí mismo en tercera persona: “Si nadie supiera nada de él, sería feliz. Vivir en secreto, caminar por la ciudad, olvidado, convencido de su gloria futura. Eso es lo que necesita en estos días” (Piglia, 2016b, p. 259).

Sin embargo, la propensión a despersonalizar la escritura (máquina y esquizofrenia) convive tensamente con la reivindicación de poéticas “fuertes” de autores que, como Pavese, Hemingway, Borges o Kafka, forjaron un estilo, un tono y un territorio propios. Las poéticas fuertes, señala Jimena Néspolo a propósito de Piglia,

Prefiguran campos de lectura. Leen la tradición a su manera e inventan a su debido tiempo el lector modélico al que su literatura se debe. Esa modelización, la más de las veces, no deja de ser puro proyecto y se va sucediendo a lo largo de la vida-obra del autor en cuestión y de ella depende —nada menos— su “resistencia”. (Néspolo, 2014, p. 37)

Se postulan formas oblicuas o inválidas de lectura, como en el primer episodio de los *Diarios*, donde un Emilio Renzi de tres años, aburrido en el pórtico de su casa en Adrogué, lee un libro al revés hasta que una presencia fantasmal (Borges, quizá) se arrima para girarlo. Una imagen análoga a aquella de *Respiración artificial* cuando Tardewski lee *Mein Kampf* como prolongación cínica de *El discurso del método*. Leer “mal”, se insinúa, es la clave. Sin solución de continuidad, Piglia se esfuerza por delimitar el efecto perlocutivo de la obra, por controlar la recepción crítica de una literatura con manual de instrucciones incorporado, metalenguaje propio y aparato teórico-conceptual extractable, si hemos de fusionar *Formas breves, Crítica y ficción, El último lector* y los *Diarios de Emilio Renzi*.<sup>5</sup> Ejemplo de ello sería *Nombre falso (Homenaje a Roberto Arlt)*, la *nouvelle* que le permite a Piglia imaginar unos primeros lectores ingenuos que tomarán por reales la pesquisa y el personaje de Kostia y atribuirán a Roberto Arlt el relato apócrifo, “Luba”, hasta la llegada del lector modélico que, con erudición y prudencia, reconocerá el plagio a Andreiev y entenderá la naturaleza del homenaje a Arlt en la impugnación de la propiedad intelectual.

Se replica, de este modo, el gesto de Cortázar en *Rayuela* (1963): a la par que se preconiza sobre la antinovela y la necesidad de volar los géneros literarios por los aires, se introduce una voz (“Morelli”, en *Rayuela*, un trasunto de Macedonio Fernández), que, desde capítulos presuntamente “prescindibles” (“De otros lados” titula esta sección de su novela Cortázar) va destilando una teoría cuya aplicación práctica sería, sin más, la novela que vamos leyendo. Se cumple, en consecuencia, la admonición de Susan Sontag sobre los peligros del didactismo literario en las páginas de *Contra la interpretación*:

En la mayoría de los ejemplos modernos, la interpretación supone una hipócrita negativa a dejar sola la obra de arte. El verdadero arte tiene el poder de ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar aquello, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte. [...] Este filisteísmo de la interpretación es más frecuente en la literatura que en cualquier otro arte. Hace ya décadas que los críticos literarios creen que su labor consiste en traducir en algo más los elementos del poema, el drama, la novela o la narración. Habrá ocasiones en que el escritor se sienta tan incómodo ante el manifiesto poder de su arte que ya dentro de la misma obra instalará —no sin una nota de modestia, un toque de ironía de buen tono— su clara y explícita interpretación. (Sontag, 2012, p. 19)

En Piglia, la pulsión teorizadora viene acompañada de una parcial adscripción a los lineamientos de lo que vagamente podemos rotular como “lo posmoderno literario”: desterritorialización, superposición caótica de voces, la literatura como reescritura permanente, simbolizado en la figura de la “máquina narrativa esquizoide que no vacila en reescribir lo ya escrito” (Longoni, 2017, p. 138). Escribir es, para Piglia, reescribir (mal, oblicua

5 Quien más y mejor ha insistido en la rigidez conceptual de una obra con “manual de instrucciones” incorporado es, sin dudas, Alberto Giordano (2005), no solo en sus artículos sino, especialmente, en sus entrevistas.

o aviesamente): tergiversar lo ya hecho, máxima de la posmodernidad literaria, desde Enrique Vila-Matas hasta Paul Auster. En sentido contrario a sus pretensiones de vanguardia, la literatura de Piglia se aviene a su época.

De hecho, *Los diarios de Emilio Renzi* funcionan menos como autobiografía que como testimonio de la *anxiety of influence* de un narrador que, inseguro de su destino literario, se compara insistentemente con sus amigos escritores. Renzi expone sus dudas a la hora de distribuir entre sus amigos un primer borrador de *Respiración artificial* (cuyo sugerente título original habría sido *La prolijidad de lo real*). En tales pasajes, Renzi/Piglia “dirige” la lectura: que la hibridación de novela y ensayo sea leída como procedimiento de vanguardia, que la anulación del presente histórico sea vista como crítica velada al proceso militar, que se advierta la reorganización drástica del canon nacional (Borges y Cortázar, afuera; Arlt y Macedonio, adentro), etc.

Ahora bien, la minuciosa enumeración de escritores, ensayistas y críticos argentinos de primera, segunda y tercera línea en los *Diarios* de Piglia cuenta con una (ruidosa) omisión: César Aira, figura demasiado relevante para la escena literaria argentina de segunda mitad del siglo XX como para ser pasado por alto. Su ausencia, creemos, se debe a la amenaza que su literatura representa para el proyecto pigliano. Si reparamos en la inestabilidad semiótica que suponen los delirantes “cuentos de hadas dadaístas” de Aira, estaríamos ante la contracara del proyecto de Piglia cuya escritura, fustiga Aira, “vigilada hasta la aridez”, aniquila la ficción “porque en la novela la *mathesis* debe ser un saber de nadie, no del autor” (Aira, 2021, p. 27). Ergo, su fulminante veredicto sobre *Respiración artificial*, “una de las peores novelas de su generación”, menos deudora de Arlt que de Sábato, elaborada con dos o tres situaciones tópicas (el viaje al interior para encontrar al padre agonizante, con el “ingenioso giro” de sustituir al padre por el tío) y “discusiones ganadas de antemano porque el autor se fabrica los interlocutores adecuados” (Aira, 2021, p. 27).

A modo de colofón para nuestro análisis de *Los Diarios de Emilio Renzi*, identificamos no solo una incongruencia entre la teoría y la práctica de la literatura en Ricardo Piglia, sino una concepción más amplia y sinuosa del realismo, en un intento por salvar una noción vilipendiada por los movimientos literarios latinoamericanos desde los años cuarenta en adelante.

## Dos derivas piglianas: Oloixarac y Schweblin

Renzi ha dicho: “El escritor en otro país que registra todo como un antropólogo. (Hacer lo mismo acá)” (Piglia, 2016b, p. 74). He ahí el punto de partida en las novelas de Pola Oloixarac (n. 1977, Buenos Aires), señalada en su momento por Piglia como uno de los acontecimientos importantes de la nueva narrativa argentina.

Oloixarac narra la cultura argentina finisecular desde una suerte de ilusorio grado cero ideológico, como si el narrador proviniera de otro planeta y el lector estuviese frente a una improbable bitácora antropológica. De hecho, el paralelismo entre las especies sociales del capitalismo tecnificado (el progresismo aspiracional en *Las teorías salvajes* [2016]; hippies y yuppies en *Las constelaciones oscuras* [2015]; hípsters e intelectuales en *Mona* [2019]) y la conducta de ciertas tribus ancestrales es recurrente en la autora, para efecto lúdico. Si Schweblin narra futuros distópicos, Oloixarac narra pasados banales, vulgares y recientes desde un lugar imposible en misión documental. La posición flemática, glacial, de la narradora, la lleva a registrar el comportamiento, discurso y pensamiento de sus personajes como si se trataran de ratas de laboratorio, y a dar equivalente validez a los productos de la cultura, presentados en pie de igualdad. Así, asistimos al indolente enmarañamiento de referencias altas y bajas: de la filosofía de Heidegger al *show* de Xuxa, del psicoanálisis lacaniano al cine de Olmedo y Porcel, del estructuralismo saussureano al grupo musical Las Primas. E, incluso, al enmarañamiento de registros lingüísticos: de la jerga hipercodificada de la academia occidental posestructuralista a una batería de expresiones tecnológicas de procedencia marcadamente *geek*. El resultado es una nivelación cultural hacia abajo en una sátira menipea que a nadie

perdona, por más que cuente con blancos específicos: la izquierda progresista en *Las teorías salvajes* (2010/2016), las faunas tecnológicas en *Las constelaciones oscuras* (2014/2015), el microcosmos editorial en *Mona* (2018/2019).

Escrita en tiempos de peronismo kirchnerista en la Argentina, *Las teorías salvajes* se diría un ajuste de cuentas con la clase media porteña seducida por el discurso gubernamental de aquellos años, interesado en presentar a la subversión y la guerrilla terrorista de los años sesenta y setenta (Montoneros y ERP, principalmente) como una heroica resistencia popular contra las sanguinarias dictaduras militares implantadas desde Estados Unidos mediante su Plan Cóndor. Lejos de reivindicar el accionar de dichas dictaduras, Oloixarac se limita a satirizar la idealización pueril de los ídolos de la izquierda perpetrada, paradójicamente, por la cultura *mainstream*.<sup>6</sup>

Nada compite en asco con el capitalismo escénico desarrollado por las izquierdas para la comercialización de sus productos. Es una forma de banalidad común a las sociologías triunfantes: el silogismo práctico según el cual la verdad está necesariamente del lado de los perseguidos y de los pobres, sólo porque halaga al ideal democrático en vigencia y otra sarta de eufemismos que no pueden ser puestos en duda. Tener una izquierda triunfal en el ámbito de la cultura tiene consecuencias peores que simplemente malas películas. Vemos películas malas porque, como espectadores, nos condenaron al lugar de etnólogos burgueses interesados en sí mismos; en un sí mismos hacia abajo. El relato de la víctima convertido en fábula, el clima siniestro que rodea las nociones de jerarquía y autoridad –nociones que resulta tan evidente rechazar– encierra una fresca operación: ser víctimas nos releva de todo juicio moral o ético sobre nuestros propios actos. La violencia policíaca llega para borrar los actos, santificando automáticamente al bueno inapelable, la víctima. Así se pierde una guerra, pero se obtiene una victoria moral sobre bases filosóficamente carenciadas. (Oloixarac, 2016, p. 239)

La sátira se profundiza en su siguiente novela, *Las constelaciones oscuras* (2015), cuando Oloixarac deja en ridículo a *hippies* y a *yuppies* al yuxtaponerlos en una extensa descripción que termina por equipararlos por su aversión al trabajo manual y su tácita vocación tecnológica. El veneno dirigido a los *hippies* proviene, lógicamente, del mismo recipiente que la novelista empleara para atacar a la izquierda vernácula:

¿Cómo se quiebra la ley heredada en masa? Su rebeldía consiste en hacer que sus actos sean aleatorios, insertar momentos de caos dentro de patrones definidos de conducta; a estas randomizaciones se las denomina libertad. El plan de ser únicos, generar un patrón de vida irrepetible modula sus acciones: con sus movimientos erráticos a través de las ciudades, la superficie bulliciosa de los años sesenta y setenta fomenta un fenotipo específico de jóvenes, que reclama para sí el estatus de “revolucionario”. (Oloixarac, 2015, p. 101)

A diferencia de estas sátiras menipeas con que Oloixarac se despacha contra la hipócrita sensibilidad progresista alimentada por las universidades occidentales,<sup>7</sup> las *nouvelles* de ciencia ficción publicadas por Samantha Schwebelin detentan un notorio vacío en la figura del narrador. “Definimos la ficción como una forma particular de enunciación, definida, como les he dicho, del siguiente modo: ‘El que habla no existe’” (Piglia, 2017b, p. 206), sostiene Renzi hacia el final de los *Diarios*, y esa máxima rige plenamente en la obra de Schwebelin.

Al ficcionalizar distopías agroquímicas como la de *Distancia de rescate* (2014) o tecnológicas como la de *Kentukis* (2018), Schwebelin participa de esa forma de realismo *sci-fi* (resulta inevitable la comparación con la exitosa serie británica *Black Mirror*) que no hace sino exasperar las condiciones actuales de existencia desde una enunciación difícil de precisar. La primera de sus novelas bastó para valerle a su autora el reconocimiento internacional, acaso por las ansiedades que el abuso de agroquímicos despertó en las sociedades contemporáneas. La originalidad no

6 En películas como *Diarios de motocicleta* (2004) de Walter Salles; *Crónica de una fuga* (2006), de Adrián Caetano; *Che, el argentino* (2008), de Steven Soderberg, o *Infancia clandestina* (2012), de Benjamín Ávila.

7 En cuanto bastión del progresismo de izquierda, la Universidad de Buenos Aires es blanco de burla, como lo es la intelectualidad porteña en general. Paradójicamente, Oloixarac es licenciada en Filosofía por dicha casa de estudios.

reside, en todo caso, en su enfoque ecológico, sino en el tratamiento kafkiano de las deformaciones y monstruosidades que se presentan al contacto con el glifosato en dos de los protagonistas de la novela (David y Amanda), quienes mantienen un diálogo esotérico y cuyos cuerpos agusanados nunca se nos describen abiertamente por medio de un impasible narrador omnisciente en tercera, sino de modo difuso a través de los diálogos encriptados que mantienen unos con otros. *Distancia de rescate* se inscribe en una larga tradición argentina que, desde Esteban Echeverría hasta nuestros días, ha pensado al campo como un territorio donde se dirimen las grandes antinomias nacionales: la pampa sería aquel bucólico paraíso terrenal que soñó la primera gauchesca, sí, pero es también infierno de la barbarie y símbolo del atraso. En la novela de Schweblin, es la ingesta de agua cristalina (irónico *locus amoenus*) la instancia de envenenamiento y muerte (como la del caballo, en un episodio con reminiscencias del Saer de *Nadie nada nunca*).

De Piglia, Schweblin retoma no solo a su narradora innominada, difusa e irrazonable, sino el enfoque en destinos individuales vinculados a la ilegalidad como forma de echar luz sobre el dañado cuerpo social. El borrado del narrador como autoridad última en la construcción de sentido del texto es un recurso que Piglia valoraba en las novelas de Manuel Puig, donde la prevalencia de diálogos y notas al pie (*El beso de la mujer araña* [2022] sería el caso más conspicuo, aunque ya en *Boquitas pintadas* [1992] despuntaba el artificio) va en detrimento del comentario, la narración y la descripción, ejes de la novela decimonónica. Las novelas de Schweblin nacen bajo esta premisa, con el aditamento de la elipsis como recurso central. De hecho, por lo general, narración, descripción y comentario vienen presentados en sus novelas no por un narrador extradiegético, sino por medio de los diálogos.

*Distancia de rescate* y *Kentukis* nos enfrentan a futuros distópicos donde la sociedad de control ha cumplido su fantasía de registro total de la experiencia humana. Frente a este totalitarismo “blando”, la elipsis y la discontinuidad, artificios usuales en Schweblin, contribuyen a generar un ambiente enrarecido a partir de paisajes que se suponen comunes para la literatura argentina, como el campo (*Distancia de rescate*) o la gran ciudad (*Kentukis*).<sup>8</sup> En la primera novela, apunta Nemrava:

la funcionalidad de las secuencias se tambalea. Se conserva el núcleo funcional de la narración, pero faltan los nexos lógicos [...]. La ausencia de informaciones también tiene un papel estructural: no sabemos el nombre del pueblo, del lugar exacto de la narración. (2017, p. 152)

Idéntica indeterminación nominal y espacial (o borrado toponímico y onomástico) se presenta en *Kentukis*, una novela aún más “cosmopolita”, si cabe el término, que *Distancia de rescate*, dada la diseminación global de la diada voyerismo/exhibicionismo que caracteriza el goce de los internautas en el mundo hiperconectado en las redes sociales. Sin embargo, y más allá de la agudeza con que encara ambas problemáticas, entendemos que el valor de la narrativa de Schweblin no reside en su punzante crítica social (ecológica en *Distancia de Rescate*, tecnológica en *Kentukis*), sino en el hallazgo de discontinuidades temporales, espaciales y narrativas que consiguen plasmar en la estructura la licuación de la identidad, la enajenación de los nexos humanos más elementales (como la fracturada relación materno-filial entre Clara y David en *Distancia de rescate*) y la zozobra del hogar, espacio otrora sagrado de la privacidad profanada y vulnerada por la impertinente intrusión de ojos depravados (*Kentukis*).

## Reflexión final

Subsidiarias de “lo real”, las propuestas novelísticas de Schweblin y Oloixarac entroncan, según vimos, en el desdibujamiento de la figura de narrador (menos aplicado que pregonado en Piglia), aunque lo hagan en direcciones

8 Véase De Leone (2016) para un comentario detallado del espacio figurativo del campo en la narrativa de Schweblin en relación con la literatura argentina contemporánea.

opuestas: hacia el pasado, desde un frío reporte antropológico o un ilusorio grado cero ideológico (Oloixarac) y hacia el futuro, con la ansiedad que producen acontecimientos presentados sin una voz que se haga cargo de la organización (Schweblin). De la antropología especulativa a la distopía *sci-fi*.

Suficientes pasajes citados nos han permitido demostrar cómo el realismo descartado por Piglia sale eyectado por la puerta para colarse por la ventana. Más allá de los planteos teóricos, su literatura no renuncia al comentario de la realidad histórico-social de la Argentina. Su demarcación del realismo exige, lógicamente, recalcular su alcance como etiqueta a la que, en definitiva, nunca se termina de descartar:

Para hacer ver la literatura en la vida y ya no —como en el realismo mimético del siglo XXI— la vida en la literatura. Los historiadores lo consideran el único archivo existente de una época de transición, un mapa del momento en que la realidad —compuesta por los medios, la tecnología y las ciencias— pasaba a ser un espejismo. Estos relatos del siglo XXI —según las hipótesis más radicales— eran ficciones poderosas capaces de entrar en “la realidad”. Una realidad mutante, aterradora, que incluía sueños, mitos, delirios, mundos virtuales, catástrofes reales y hechos imaginarios. (Piglia, 2017b, p. 235)

Esta realidad “mutante”, tentacular, no admite el candor del realismo galdosiano o balzaciano con sus tipos sociales y sus esquematismos clasistas. Sin embargo, más que desechar de cuajo la noción de representación, se trata de expandirla llevándola a incorporar lo virtual, lo imaginario y lo ficcional en cuanto componentes integrales de dicha realidad. La ciencia ficción de Philip K. Dick (1928-1982), autor admirado por Piglia,<sup>9</sup> sería uno de los modos posibles en que la literatura se hace cargo de la realidad expandiendo sus fronteras y ese es el fundamento, precisamente, del mundo ficcional de Samanta Schweblin. El temprano interés de Piglia por dos géneros más bien relegados por la academia como el *hard boiled* norteamericano y la ciencia ficción (las revistas y la cultura *pulp* de los años cincuenta) da cuenta de esta necesidad de ensanchar el horizonte del estrecho realismo siglo XX a lo Thomas Mann (cuyo equivalente argentino, salvando la burda extrapolación, vendría encarnado en la figura de un Manuel Gálvez).<sup>10</sup>

Por su parte, Pola Oloixarac buscar volver nuestra realidad tangible e inmediata exótica (nos fuerza a leer “mal”, diría Piglia), así como la flora y fauna en ella contenidos. Ansiedad produce el primero de estos mundos (Schweblin), carcajada produce el segundo (Oloixarac), pero uno y otro descolocan al lector impelido, en su incomodidad, a tomar posición.

## Referencias

- Aira, C. (2021). *La ola que lee. Artículos y reseñas 1981-2010*. Random House.
- Arlt, R. (1998). *Aguafuertes* (vol. 2). Losada.
- Carrión, J. (2008). *El lugar de Piglia: crítica sin ficción*. Candaya.
- Fornet, J. (2000). *Ricardo Piglia*. Serie Valoración Múltiple. Casa de las Américas.
- Giordano, A. (2005). “Las perplejidades de un lector modelo: ensayo y ficción en Ricardo Piglia”. *Orbis Tertius*, 10(11).
- Leone de, L. (2016). Campos que matan: espacios, tiempos y narración en *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin. 452 °F. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (16), 62-76.
- Longoni, B. (2017). “La máquina esquizoide de narrar: derivas de la gauchesca en ‘Las actas del juicio’ y *Plata quemada* de Ricardo Piglia”. *Revista Filosofía UIS*, 17(1), 127-139. Impreso.
- Nemrava, D. (2017). Más allá de lo fantástico en *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin. *Verbum-Analecta Neolatina*, 18(1-2), 149-158.



9 Piglia ha llegado a afirmar que *The man in the high castle* (1962), la ucronía de posguerra donde los nazis vencen a los aliados, es una deriva de “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” (1940) de Jorge Luis Borges, un cuento que Philip K. Dick efectivamente tenía leído.

10 Ambos autores, Mann y Gálvez, han sido reiteradamente mencionados por Piglia como contramodelos de su proyecto estético literario.

- Néspolo, J. (2014). "Ascetismo y falsificación". *Tracción a sangre. Ensayos sobre lectura y escritura*. Katatay.
- Oloixarac, P. (2015). *Las constelaciones oscuras*. Literatura Random House.
- Oloixarac, P. (2016). *Las teorías salvajes*. Literatura Random House.
- Oloixarac, P. (2019). *Mona*. Literatura Random House.
- Piglia, R. (2001). *Respiración Artificial*. Anagrama.
- Piglia, R. (2006). *Crítica y ficción*. Anagrama.
- Piglia, R. (2010). *Blanco nocturno*. Anagrama.
- Piglia, R. (2013a). *La ciudad ausente*. Debolsillo.
- Piglia, R. (2013b). *Plata quemada*. Debolsillo.
- Piglia, R. (2014a). *Formas breves*. Debolsillo.
- Piglia, R. (2014b). *Nombre falso*. Debolsillo.
- Piglia, R. (2015). *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*. Anagrama.
- Piglia, R. (2016a). *El camino de Ida*. Debolsillo.
- Piglia, R. (2016b). *Los diarios de Emilio Renzi. Los años felices*. Anagrama.
- Piglia, R. (2017a). *Las tres vanguardias: Saer, Puig, Walsh*. Eterna Cadencia.
- Piglia, R. (2017b). *Los diarios de Emilio Renzi. Un día en la vida*. Anagrama.
- Puig, M. (1992). *Boquitas pintadas*. Seix Barral.
- Puig, M. (2022). *El beso de la mujer araña*. Seix Barral.
- Schweblin, S. (2014). *Distancia de rescate*. Penguin Random House.
- Schweblin, S. (2018). *Kentukis*. Penguin Random House.
- Sontag, S. (2012). "Contra la interpretación". *Contra la interpretación y otros ensayos*. De bolsillo.

# Significancia del padre en el cortometraje *La cerca*, de Rubén Mendoza

Éder García-Dussán<sup>1</sup>  

## Resumen

La finalidad de este artículo de reflexión es comprender el cortometraje 'La Cerca', de Rubén Mendoza. Para adelantar este propósito, se asume un método discursivo, que involucra el progreso de tres momentos: el de descripción textual, el de análisis proposicional y, finalmente la fase antropológico-explicativa; un camino análogo al proceso del análisis seguido en la clínica psicoanalítica, donde impera la asociación de símbolos e indicios expresados. El resultado de este esfuerzo da cuenta de unas tecnologías de la muerte violenta que despedazaban y exhibían los cuerpos de los enemigos políticos, avisando a los sobrevivientes un deseo de silenciamiento y reordenamiento de la estructura sociopolítica. Se concluye que, en las etapas previas del conflicto armado colombiano, el cuerpo del antagonista era un pretexto para ser transformado en un texto panfletario como estrategia retórica.

**Palabras clave:** cine colombiano; sueño; violencia; orden patriarcal; cuerpo

## The Significance of the Father in Rubén Mendoza's Short Film *La Cerca*

### Abstract

The aim of this reflective article is to interpret the short film *La Cerca* by Rubén Mendoza. To pursue this objective, a discursive method is adopted, comprising three stages: textual description, propositional analysis, and an anthropological-explanatory phase—an approach analogous to the process of analysis in psychoanalytic practice, where the association of symbols and expressed clues prevails. The outcome of this inquiry reveals technologies of violent death that dismember and display the bodies of political enemies, signalling to survivors a desire for silencing and for the reordering of the sociopolitical structure. It is concluded that, in the early stages of the Colombian armed conflict, the antagonist's body served as a pretext to be transformed into a propagandistic text—a rhetorical strategy.

**Keywords:** colombian cinema; dream; violence; patriarchal order; body

## A significância do pai no curta-metragem *La Cerca*, de Rubén Mendoza

### Resumo

O objetivo deste artigo de reflexão é compreender o curta-metragem *La Cerca*, de Rubén Mendoza. Para isso, adota-se um método discursivo que envolve três momentos: a descrição textual, a análise

1 Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas, Universidad de Granada (España), Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. eagarciad@udistrital.edu.co

### Artículo de reflexión

#### Para citar este artículo

García-Dussán, É. (2025).  
Significancia del padre en el  
cortometraje *La cerca*, de Rubén  
Mendoza, *Folios*, (62), 154-165.  
<https://doi.org/10.17227/folios.62-20769>

Artículo recibido

07-02-2024

Artículo aprobado

28-01-2025

Artículo publicado

01-07-2025

proposicional e, por fim, a fase antropológico-explicativa—um percurso análogo ao processo analítico seguido na clínica psicanalítica, onde predomina a associação de símbolos e indícios expressos. O resultado desse esforço revela tecnologias da morte violenta que esquartejavam e expunham os corpos dos inimigos políticos, anunciando aos sobreviventes um desejo de silenciamento e de reordenação da estrutura sociopolítica. Conclui-se que, nas fases iniciais do conflito armado colombiano, o corpo do antagonista era um pretexto para ser transformado em texto panfletário como estratégia retórica.

**Palavras-chave:** cinema colombiano; sonho; violência; ordem patriarcal; corpo

## Introducción

*La cerca* (2004), cortometraje del director y coproductor de cine boyacense Rubén Mendoza, recrea la violencia bipartidista o La Violencia (con mayúscula), ocurrida en Colombia durante las décadas de 1940 y 1960, y que dejó el saldo de unos 200.000 muertos, que nunca fueron considerados como víctimas (Uribe y Vásquez, 1995). Su guion fue el ganador del primer premio de la convocatoria de la Cinemateca Distrital, en 2003, cuando Mendoza tenía escasamente 24 años. Luego, *La cerca* participó en festivales de cine realizados en Colombia, Ecuador, Brasil, Argentina, Canadá, Inglaterra, Francia, España y China, consiguiendo grandes reconocimientos.

Pues bien, el propósito de este artículo de reflexión es dar cuenta de las maneras como se recrea en el cortometraje esta época de terror, concentrándose en revisar tres elementos concretos: qué tipo de tecnologías de la muerte se resaltan, qué naturaleza de la violencia recreada se propone y, sobre todo, qué dimensiones corporales se destaca en el contexto del genocidio (masacres), modalidad favorita de La Violencia ejercida sobre el cuerpo del enemigo, perpetrada para prosperar una reingeniería social (Torres, 2013). Y, para lograr esta meta, inicialmente describiremos el método usado para analizar el texto audiovisual y luego desplegaremos los elementos que resultan de la aplicación metódica propuesta hasta consolidar unos resultados que se centran en la concepción del cuerpo del enemigo con una función irradiada metafóricamente al cuerpo social, y que desgaja, al final, un cadáver-anagrama y panfletario, hecho motivado por pasiones como el odio y la venganza.

## Perspectiva metodológica

Partimos de la noción de que los productos comunicativos no son herramientas unívocas y transparentes, sino que se caracterizan por insinuar información a través de lo que exponen (Ducrot, 1999), y el cine no es la excepción. Además, este actúa como un archivo de memoria histórica, pues “gestiona las representaciones del pasado común” (Acosta, 2018, p. 52). Ahora, para su análisis, es necesario no solo atender a su rostro explícito, sino que, más bien, aprovechando los elementos simbólicos e indiciales que este ostenta, se atiende su material implícito, como vía para la construcción de sentido(s). Se trata, como en la clínica psicoanalítica, de capturar elementos sintagmáticos para encumbrar significados particulares ocultos a través de asociaciones posibles, logradas con los elementos que circulan entre líneas en una narrativa personal (García, 2001).

Este doble rostro del producto simbólico también se puede nominar como *La lengua y Lalengua*; el primer código está sometido a leyes lingüísticas públicas; el segundo es comprendido como el sistema de representaciones-palabra guiadas por la primacía del significante sobre el significado, y que se organizan en una cadena gracias a una “*logique après-coup*” (Lacan, 1987, p. 124). La dinámica de la *Lalengua* consiste, entonces, en tomar un material significante y reorganizarlo más allá del dominio de la legalidad colectiva, generando “un conjunto virtual de los decires” (Savio, 2021, p. 52).

A partir de esta metódica, que aúna elementos del proceder pragmalingüístico y psicoanalítico, el camino que seguiremos para la lectura profunda de *La cerca* es visitar la determinación descriptiva de elementos intratextuales que, para este caso, es de predominancia narrativa (Echeverri, 2008), razón por la cual nos fijamos en

la interrelación personajes-tiempos-espacios. Posteriormente, prosperamos el momento análisis del material implícito o proposicional, que se presenta como una sucesión de significantes-símbolos entrelazados que se deslizan, y cuya detención obliga a taponar la semiosis y proponer un sema englobante, a la manera de un cadarzo. Ulteriormente, explicaremos este destilamiento semántico con datos antropológicos que bordean disquisiciones sobre La Violencia en Colombia. Cumplimos, de esta forma las tres dimensiones previstas en un análisis discursivo: la oracional, proposicional y situacional (Dijk van, 2001).

## Rostro superficial del cortometraje

*La cerca* inicia con el sueño de Francisco Maldonado. Él, siendo un niño, entra a la casa para pedir comida a su madre, María Cristina. Al obtener una respuesta negativa, el niño Francisco se pellizca las manos y se desplaza por el corredor de una finca hacia la habitación fronteriza; entra con machete en mano, y encuentra dormido a su padre, Juan Cristo. Entonces, cercena su cuerpo y le dice a María Cristina: “Ya hay carne; y nos sobra hasta para vender. Yo la corté bien, pa’ que retoñe, como me enseñó mi papá”,<sup>2</sup> y luego le dice al inmóvil padre: “Si viera lo bien que muevo el machete, sacaríame pecho sumercé” (Mendoza, 2004, 1’-2’). De esta suerte, el corto inicia con una *gestalt* onírica donde el padre es anulado violentamente.

El sueño se interrumpe cuando Juan Cristo toca la puerta de la casa de Francisco. Con sobresalto, toca su cara y sus orejas, confirmando que estén en su lugar, se levanta de la silla y abre la puerta. Entra, entonces, el envejecido padre y recuerda que ese día, 31 de diciembre, se cumplen los diez años que sentó María Cristina en su testamento para derribar la cerca que divide los terrenos contiguos de padre e hijo. Francisco, entonces, se desplaza hacia una pequeña ventana de su casa, opuesta al terreno del padre, y le dice “si se agarran godos, cachiporros o la chusma, lo que sea, yo les saco este trapito [bandera de la paz] Yo no tengo problema en agacharme y hacer las paces” (Mendoza, 2004, 3’, 45”),<sup>3</sup> al tiempo que se observa una bandera blanca ondeando en la sencilla claraboya.

Juan Cristo no acepta una copa de aguardiente ofrecida por el hijo. Por cierto, la copa está rodeada de una máquina de rasurar el pelo, que previamente ha sido rodada por el rostro de Juan Cristo; luego padre e hijo salen a comprar aguardiente. Una vez en la tienda, beben, mientras Francisco observa cómo el padre taja un limón con un cuchillo para sumarlo al licor.

El 38% del corto se agota en los sucesos que acontecen en el desplazamiento de regreso a casa y que presenta como fondo unos ruinosos paisajes andinos. En este retorno, padre e hijo observan cómo un campesino acicala un año viejo,<sup>4</sup> y esta vez, en vigilia, Francisco se pellizca las manos. Una vez llegan a un puente, Francisco recuerda cuando su padre recibía “contrarios” para ejecutarlos a través de la técnica conocida como el *corte de corbata*, usada por paramilitares conservadores (o chulavitas).<sup>5</sup> Tras ofuscarse, Juan Cristo simula hacer la mortal herida cuando deja descansar su machete en el cuello de Francisco.

En medio de la discusión, Francisco le recuerda al padre que ese puente era el escenario de un sueño recurrente con él, antes de que se muriera su madre. En la evocación de aquel sueño, representado a los auditorios en el texto audiovisual, Francisco refiere que corta la oreja de la madre y la tira para que el padre la deposite junto a otras dentro de una bolsa; y luego intenta asesinar al padre tirando a su cuerpo de la madre, para luego ser

2 Referencia al poema *Para la libertad*, de Miguel Hernández.

3 Los *godos* son los seguidores del partido político Conservador, los *cachiporros* refieren a los discípulos del partido político Liberal y la *chusma* era el nombre atribuido en el siglo xx a las autodefensas de los dos partidos.

4 El año viejo es un muñeco de trapo, vestido con prendas viejas, relleno de paja o papel y pólvora, normalmente del tamaño de una persona real que es quemado el 31 de diciembre de cada año.

5 Esta técnica consiste en realizar con un objeto cortante una incisión debajo del maxilar inferior de la víctima (en un comienzo cachiporros) para enseguida extraer la lengua por la herida abierta, simulando la corbata de color rojo que caracterizaba a los simpatizantes del partido político Liberal (Jiménez, 2013).

recibido por el pueblo eufórico. Se trataría, esta vez, en un segundo sueño de Francisco, de matar al padre no a “machetazos”, sino a “mamazos”, término usado por el mismo protagonista. En algún momento, el relato de aquel sueño parricida termina con una confesión del hijo al padre: “Yo me pellizcaba las manos, a veces me pellizco las manos en el sueño a ver si estoy soñando, como cuando estoy borracho, pero nunca diferencio” (Mendoza, 2004, 10', 19").

Tras este hecho, padre e hijo siguen su camino por lúgubres paisajes rurales. En algún momento de la travesía, Francisco mira pasmado cómo un vecino se pasa lentamente por el cuello una navaja mientras se afeita; y luego, padre e hijo observan la nueva presencia de un año viejo. Una vez en la cerca divisoria, Francisco ataja una gallina, que con sensible piedad cría en la parte fértil de su finca; y, sostiene un animado diálogo con el padre: este le reprocha al hijo por convertir la cerca en un muro, a lo que le responde Francisco: “Y usted lo volvió un cementerio, ¿qué se cree? ¿La Virgen Santísima? Usted podrá llamarse Juan Cristo, pero eso no le quita el Mal... donado”. El padre replica: “Pues va a tener que hacer las paces conmigo, hoy tiene que estar esta cerca en el piso”; a lo que Francisco objeta: “Ni se le ocurra que voy a dejar el potrero que dejó mi mamá con uno en el que usted mató tanta gente”. El padre afirma que “así les tocaba a los hombres, a los que tenían palabra”; Francisco responde: “Podrían tener palabra, pero perdían la lengua” (Mendoza, 2004, 11', 40"-12', 30").

Nuevamente en el interior de la casa de Francisco, mientras padre e hijo comen una naranja tajada por ellos mismos, Juan Cristo acentúa que los partidarios de su grupo político tenían la misión de caducar al enemigo y, aunque el propio hijo le pregunta de qué partido político era el enemigo, el padre le responde que eso ya no importaba, porque “nos fuimos olvidando todos contra todos” (Mendoza, 2004, 13', 30"). Es el momento cuando Francisco confiesa al padre que ha soñado matándolo, usando las mismas prácticas letales con que él mataba a sus enemigos, bien fuera con machete, cuchillo o motosierra, “pero en mis sueños nadie me paga por las orejas y las lenguas que corte, como le pagaban los de la política a usted” (Mendoza, 2004, 13', 40"). La reacción de Juan Cristo es usar un revólver para abrir un agujero en la pared que da a su casa y sus terrenos. Tras este acto, padre e hijo se miran en silencio, esperando la cuenta regresiva del año nuevo, con la compañía de la radio local, hasta quedarse dormidos.

En el desenlace del corto, mientras se escucha en la radio los vivas que anuncian la llegada del año nuevo, Juan Cristo insta a Francisco a levantarse y tumbar la cerca para honrar la memoria de María Cristina; Francisco, se levanta, certifica que tiene sus orejas y se niega. Una gallina es obligada a cruzar el lindero. La escena final deja ver a padre e hijo junto a la cerca, y cumplido el tiempo destinado para derribar la cerca, el hijo machetea el cuerpo del padre. Enseguida, un *zoom in* muestra la cerca, que se ilumina con la luz del fuego producida por la combustión del cuerpo paterno. La duda de si esta muerte ocurre en el plano real se instala ante el espectador porque el hijo se pellizca nuevamente las manos, mientras el cadáver del padre se calcina. Unos niños, festejando el ingreso del nuevo año, apedrean el cadáver de Juan Cristo, pensando que es un año viejo. Como acto final, se observa a Francisco, con sus dos manos, derrumbando la cerca.

## Rostro (di)simulado del cortometraje

Pues bien, tras la reconstrucción de los programas narrativos que conforman este cortometraje es innegable que, a nivel superficial, la historia se fundamenta en la interacción entre un padre y su hijo, que se reencuentran un 31 de diciembre para solucionar un litigio: el deseo de la madre de unir dos terrenos en una sola finca a través del derrumbamiento de la cerca divisoria y restablecer, así, el lazo filial. Se instituye, entonces, a nivel actancial, la estructura familiar, a saber: una madre abnegada que anhela la conciliación familiar, un padre azotador, rudo y asesino, perteneciente a un partido político colombiano que fue protagonista de la violencia bipartidista del siglo xx en Colombia (o, simplemente, La Violencia); y, finalmente, un hijo, quien creció en el ambiente de terror

instalado por el cruento conflicto entre liberales y conservadores, notorio en un código caracterizado por el enigma y la amenaza (Taussig, 2020), tal como se vivió en los departamentos de Boyacá, Valle del Cauca, Santander y Tolima. En este caso, se infiere que el texto de Mendoza recrea sucesos de La Violencia acaecida en Boyacá. De esta estructura familiar, prevalece el padre imaginario; esto es, “el padre terrorífico de las experiencias neuróticas”, que no necesariamente coincide con el padre real de un hijo (Lacan, 1998, p. 212), y que es revivido predominantemente en la alucinación.

Todo esto, mientras que, a nivel topográfico, se relievra la existencia de un terreno donde, en un extremo, se crían gallinas y se vive alejado de los conflictos políticos, de la violencia establecida; y, en el otro, se evoca el cementerio; esto es, el escenario de las ejecuciones a los enemigos políticos (normalmente el vecino) porque, simplemente, “querían acabar con nosotros, ¡con la patria!”, tal como justifica su acción asesina Juan Cristo Maldonado (Mendoza, 2004, 12', 42"). Este último está lejos del deseo del hijo, a tal punto que ni una ventana puede ser el punto de contacto entre uno y otro territorio socioideológico. No obstante, del lado del padre real está la insistencia por unir las fincas, lo cual denota el hecho de la ambición histórica del victimario por la tenencia de tierras. Se sabe que el desplazamiento forzado, causado por la usurpación delictiva de los terruños, ha sido una de las causas de la discordia bélica en la nación (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Ahora, esos dos orbes, recreados en dos fincas contiguas, pero no unidas, están instalados en un macro-topos atosigado de paisajes sobrios, pero ruinosos, que, como un protagonista más, manifiestan el ambiente de ocaso, y que puede ser leído como correlato del crepúsculo de la facción política, aquella de imponer una ley, venida aquí del deseo de la madre.

En relación con el asunto del tiempo que desarrolla la historia, esta sucede en un presente, recreada en un 31 de diciembre cualquiera, y que es el límite de una etapa vieja y otra por venir, esta última habitualmente destinada para que se forjen proyectos de cambio. Sin embargo, en el cortometraje, este último día del año es el punto de activación hacia un pasado evocado a través de las anécdotas de los personajes, y que se recrea en forma de analepsis; esto es, entre el presente de los diálogos y las reminiscencias de Francisco, tal como han venido sucediendo en su ensoñación. De esta forma, el asunto cronológico ondea entre la lógica inconsciente del sueño y la lógica racional, propia de la vigilia. Estos dos ámbitos están tan con-fundidos, y el hiato entre sueño y vigilia impide afirmar si el acto parricida final, que revela la quema del padre como un año viejo y su apedreamiento como un rufián, se efectúa en la fantasía o en la realidad. Tesis razonable en la medida en que mientras, recordemos, Juan Cristo se carboniza, Francisco se pellizca las manos en una especie de suspensión de las acciones (Mendoza, 2004, 17', 57").

En ese orden de ideas, podría sostenerse la hipótesis de que Mendoza elige un final que imita y reduplica el inicio de su texto audiovisual: un acto onírico donde, por un lado, se realiza el acto macabro de la muerte del interdictor; y, por otro, donde se realiza el deseo más profundo del hijo, el de asesinar al mal-padre a través del acto salvaje de seccionar su carne, tal como se tasaja un animal para consumir; solo que esta vez en el tiempo que corresponde a un ciclo renovado en el almanaque.

Además, es de resaltar que las crueles imágenes que dejó La Violencia, como los cortes de oreja, de lengua, de florero o de corbata, tan ominosas en las fotografías que ilustran la clásica obra de Guzmán et al. (2010), en este texto audiovisual dan su entrada, como tecnologías o prácticas de la muerte, únicamente gracias a la evocación-recreación de las confusiones soñadoras de Francisco, puesto que “hay un exceso económico en las vivencias de guerra que no puede ser inscrito vía el discurso, por lo cual estas retornan de modo análogo en las alucinaciones” (Gutiérrez, 2013, p. 296). Es que, en todo caso, ver el conflicto armado desde la irrealidad puede ser un mecanismo resiliente para poder asimilar sus espantosos efectos, como el destierro, la soledad o la revictimización.

Así las cosas, de sostener esta conjetura, la naturaleza de la violencia recreada en la obra de Mendoza es doble, pues, del lado del padre, se efectúa una violencia pretérita actualizada en las memorias de las tecnologías homicidas propias de un paramilitar chulavita; al tiempo que, del lado del hijo, se verifica una violencia quimérica que sucede al borde de la realidad social, insinuando que *la violencia es sueño*; o mejor, que es una pesadilla, producto de los traumas. La propuesta que se destila del análisis de “la arquitectura” interna de este texto genera, al menos, dos emergencias que sirven para re-definir La Violencia; es decir, aquella atroz enemistad entre liberales y conservadores alentada por unos “odios heredados” (Pécaut, 1987, p. 75). La Violencia fue

- La realización de unos actos tan ominosos que solo eran llevaderos como pesadillas; esto es, soportables bajo el imperio de las leyes del sueño, *locus* donde retoña el discurso.<sup>6</sup>
- La re-petición del deseo de desaparición al representante de la ley (el padre), donde la liberación de la culpa transmutaba en la libertad para el acto excesivo.

Ahora bien, a nivel de la estructura patente, se enquistan en el texto algunos elementos que actúan como material indexical. Entre ellos, sobresalen, al menos tres significantes que se desprenden del más notorio y primigenio, *Padre*; o, en términos de Lacan, *el (Nombre del) Padre*. Este es el nombre de un significante, aquel que da cuenta de una ley, y cuya característica es que se puede sustituir, en la aceptación de que toda experiencia humana es mojada por una lluvia de significantes que da sentido a todo lo que hace un sujeto frente a otro (Lacan, 1998). Además, este significante sostiene la cadena en un más o en un menos, pues, finalmente, las operaciones del registro de lo latente (lo cifrado o lo inconsciente) siguen a la “sustitución de representaciones, donde hay representaciones que se reprimen y la carga de afecto pasa a otras, sea en el cuerpo, sea en el pensamiento” (Goldenberg, 2006, p. 14). En este devenir, el sentido fluye bajo la serie de los significantes de la cadena  $[S_1 - S_2 - S_3 - S_n]$ , y si hay significación es porque se puede puntuar o asegurar un punto de anudamiento para detener la cadena; dicho de otra forma, se le puede hacer cortes a la cadena, y generar cadarzos que, como costuras de remate, taponen la fuga de significantes, tan típica de toda narración humana, y que da pie para que lo referido “se vaya por las ramas” y se corra el riesgo de no regresar a un punto de iniciación, generando “semiosis infinita” (Eco, 2000, p. 117).

Pues bien, estos significantes son *Machete* (o los significantes circunvecinos como cuchillo, navaja o máquina de afeitar), *Cerca, Madre* y *Año viejo*, y que subsisten como una cadena metafórico-metonímica, siguiendo las leyes retóricas del sueño propuestas por Freud, especialmente las del desplazamiento/deslizamiento de significantes encadenados, y que dan cuenta de aquello que Benveniste (1992) llamó leyes paradigmáticas o de sustitución; esto es donde un significante puede ser suplantado por otro en el mismo lugar que ocupa el primero.

Por tanto, leemos el texto de Mendoza como si actuara topo-lógicamente como una banda de Moebius,<sup>7</sup> porque, aparentemente, hay un texto audiovisual; sin embargo, el texto presenta dos rostros: el de la narración, que deja ver el suceso de una visita cuya intención es resolver un pleito familiar y que sucede en el mundo de la realidad o de la consciencia; y el otro, el de la historia, donde se trata de resolver el deseo reprimido del hijo frente al padre y que corresponde al orbe de lo inconsciente, gobernado por el imperio de las leyes paradigmáticas, donde sobrevive una cadena de significantes que se condensan o se desplazan, vía la producción de un sentido. Este último universo es que nos interesa explotar, pues corresponde, en propiedad, al mundo de lo discursivo, de lo insinuado o del querer decir.

6 Según la teoría de Freud, el inconsciente, al producir sueños, habla. El sueño es un efecto del inconsciente y actúa como un escritor de jeroglíficos. Aún más, en el sueño se revierten las representaciones ligadas a las experiencias de satisfacción y las reproduce por medio de la *alucinación*, funcionando gracias a las leyes retóricas de la *condensación* o compresión del material significante, y del *desplazamiento* o el deslizamiento del material significante (Freud, 1990, tomo 4).

7 Es una superficie topológica que, tras un efecto de torsión, presenta una sola cara y un solo borde. Solo un corte restablece su condición de banda tradicional.

Así las cosas, en el mundo subterráneo o figurado de *La cerca*, el (*Nombre del*)Padre sustituye metafóricamente, como primera solicitud, el deseo de la madre (el de la unión familiar), otorgando un primer sentido: el de imponer la ley de la madre en la versión del padre y que encarna, literal y figuradamente, la apropiación de un terreno, ubicándose como el primer significante de esta cadena ( $S_1$ ). Desde allí, la cadena de significantes es sometida a una nueva significancia, gracias a su dinamismo retórico, siempre dirigido por la legalidad paterna o  $S_1$  (López, 2006).

En un segundo momento, el significante (*Nombre del*)Padre es sustituido por el significante *Machete* ( $S_2$ ), pues lo que hace  $S_1$  es admitir el paso de lo universal a lo particular (Lacan, 2005, pp. 65-103). *Machete*, diminutivo de macho, de padre-macho, se ha instalado en la memoria colectiva como el emblema de La Violencia, pues “en el periodo de la violencia política, 1948-1965, el uso del machete fue fundamental para causar la muerte, picar el cadáver, decapitar, degollar, tasajear y espolear al supuesto opositor político” (Jiménez, 2013, p. 164).

No obstante, el significante *Machete* aparece en el cortometraje fluctuando más allá de la figuratividad histórica, y su dinamismo se manifiesta de triple manera. Primero, en el registro onírico de Francisco ( $S_2'$ ), que permite la realización de su deseo parricida y de su pulsión por asimilarlo a través del acto de la antropofagia (Freud, 1990, tomo 13).<sup>8</sup> Posteriormente, se desliza para situarse en el registro de la vigilia ( $S_2''$ ). En esta ocasión está en las manos de Juan Cristo, amenazando con decapitar su descendencia a la vieja usanza bandolera. Finalmente, aparece en la escena final donde, en ese espacio confuso e indescifrable, el hijo tasajea el cuerpo de su padre junto a la cerca ( $S_2'''$ ). Digamos de paso que esto último está delicadamente preparado en el cortometraje con estrategias de prolepsis a través de aquellas escenas donde los significantes colindantes del machete, tales como la barbera clásica sobre el rostro y cuello de hombres de edad (Mendoza, 2004, 4' 17" y 11' 07") o la navaja cortando frutas cítricas (Mendoza, 2004, 5' 35"), evidencian que el *leitmotiv* de la obra de Mendoza, insinuada y/o reprimida, es el deseo del hijo, que es contrario al deseo de la madre, el de anular a tajos la humanidad de su padre y con esto, derogar la ley por él impuesta en La Violencia, *la ley del machete*.

De esta forma, al final del cortometraje, *Machete* se impone como un significante que recuerda la posibilidad de escindir tanto un cuerpo como los estatutos de realidad (el sueño y la vigilia), que figuradamente Mendoza une o funde en una sola temporalidad, al del cortometraje mismo (Betancourt, 2018). Así las cosas, *Machete* viene a ser, en algún momento, el sustituto del significante *Cerca*, cuya función también es la de mantener bifurcada dos realidades, representadas por la indulgencia amedrentada del hijo y la maldad cínica del padre. *Cerca* en *La cerca* estaría puntuando un sentido que se relaciona más con un umbral in-definido entre dos realidades (sueño vs. vigilia), sus tiempos y sus linderos espaciales, con la (mala) distribución de la tierra como causa de la violencia. Por eso el protagonismo de una cerca en la escena final del cortometraje.

Lo interesante de todo este embrollo simbólico es que, tal como se deja ver en aquella escena-ombigo, la recreación del segundo sueño de Francisco en el puentecillo, aquel otrora *Machete* con que se asesina al padre, a ver si retoña (deseo en el deseo del hijo), se desliza hacia un nuevo significante: el cuerpo de la *Madre*, materializada en la madre soñada y con una oreja cortada. Así, el significante *Madre* actúa como un elemento anuente de la muerte del padre con lo cual, desde la lógica del hijo, la madre no está del lado del padre, sino del hijo.

Ahora, como se infiere de la última escena, al quedar derribada la cerca, esta se ubica en el relato de Mendoza como correlato de la eliminación de las diferencias entre padre e hijo, fundiendo así la actividad homicida del padre como un hecho que se actualiza, y con el mismo sentido pasional (odios/venganza), en la acción asesina



8 Según el mito que Freud construyó sobre el origen de las sociedades (herencia filogenética que se repite en cada sujeto), la existencia de un tótem (arquetipo del padre), dominante y dueño de las hembras, termina en su asesinato. Luego es devorado en un banquete para exonerar la responsabilidad de su crimen y para consumir una identificación con aquel animal totémico. El resultado es que nace un sentimiento de culpa que organiza la sociedad en la interdicción al crimen de los sustitutos de ese primer padre (tótem), gracias a una obediencia por efecto retrospectivo (*nachträglich*), fundando la exogamia como complemento del tabú.

de su hijo. Coloquialmente, se diría que se ha repetido la cadena, donde el significante *Cerca* viene a ocupar, si es realmente derribada por Francisco, el lugar del significante *Machete* o su correlato sustitutivo, *Madre*. A propósito de esto, según Lacan (1999), luego de que el padre funge como presencia velada de la ley y como padre privador, la última etapa del (*Nombre del*)Padre es la del padre permisible, “es decir, la etapa de la identificación en donde se trata para el niño de identificarse al padre” (López, 2006, p. 6).

Así las cosas, la cadena de significantes que ha iniciado con el *Padre* para fluir en *Machete*, queda representado en *Cerca* y *Madre*. Este deslizamiento o semiosis permite sostener la tesis de que aquel deseo por parte de Francisco de identificarse con su padre a través del acto violento de cercenar con machete a quien se odia, asegura una *estirpe de violencia fratricida que se padece en la realidad social, y que se interpreta como una pesadilla*. Dicho de otra forma, Francisco, por identificación, muta en esta cadena significativa en *Juan Cristo*, pues al desaparecer al padre, así sea en el delirio, se elimina una barrera (o cerca) entre uno y otro. Entonces, si Francisco “mata y come del muerto”, como en el mito freudiano del tótem, no es porque se trate de la forma más menguada de supervivencia, sino porque es el pretexto para que la violencia corporal se perpetúe al desconocer las diferencias (Juan Cristo dice que unos y otros se mataban porque “nos fuimos olvidando todos contra todos”). Asimismo, lo hace para que sobre-viva el trauma, mientras que él mismo viva-sobre la memoria del padre, pero ya como una unidad indivisible.

Esta última sustitución significativa, con el nombre del padre encarnado en el hijo, también cumple la función de ser una práctica de memoria. El hecho de sostener que el significante *Francisco* acaezca en *Juan Cristo* —por identificación—, indica que hablamos de significantes intergeneracionales que prometen una solución imaginante ante el contexto de la violencia en la nación. Se trataría de significantes que se llaman “nombres-homenaje”, cuya función es inscribir o encarnar un pasado en el presente para evitar su omisión, al tiempo que re-territorializa el tiempo vivido en contextos de sufrimiento (Millán, 2011).

Sin embargo, queda una pieza suelta en esta sucesión de significantes; se trata de esa acción latente donde *Juan Cristo*, ahora transliterado en *Francisco*, está identificado como *Año Viejo*. Como se sabe, un año viejo es usado para representar el año que termina en los rituales de fin de año en algunos países en Suramérica. Al ser quemado, se liquida lo malo del tiempo *ad portas* de su fin. A las doce de la noche de cada 31 de diciembre es incinerado, pues el fuego ahuyenta y purifica, preparando la regeneración de nuevas oportunidades para el siguiente ciclo temporal o nueva vuelta al sol (Tutivén, 2007). En ese orden de ideas, *Año Viejo* se incrusta como significativo en esta cadena latente del corto en la medida en que representa un chivo expiatorio: el enemigo político es culpable de un mal, y escaldarlo asegura el control conductual y narrativo de la realidad social, acto que, en definitiva, eterniza la cadena de crímenes.

Pero hay algo más allá de la representación simbólica exorcizada del mal-padre; es la ilusión, corporalizada en las acciones de Francisco, de nominar la angustia que produce La Violencia, encarnada originalmente en un patriarca. El (*Nombre del*)Padre en el mito judío no es un nombre propio, sino la retahíla de lo indecible (“Yo soy el que soy”), pero los (*Nombres del*)Padre son un asunto facultado por los modos-de-decir de la lengua-otra; es decir, en *lalengua*. Y, en esta última, la cadena significativa *Madre > Padre > Machete > Cerca > Año viejo > Hijo* [quien repite el acto asesino al intentar detener la cadena de odio], puede ser taponada cuando se propone como cadarzo una imagen-síntoma que surca directa o indirectamente la media docena de significantes analizados en esta cadena metafórico-metonímica, a saber: *Cuerpo violentado*, visible en el delirio como mecanismo para ser soportable.<sup>9</sup>

9 Resulta interesante la sociedad sinónima que hay entre el verbo *surcar* y los verbos *cortar*, *dividir*, *romper*, al tiempo que es fascinante ver que la etimología de *delirio* (del latín *de-lirare*) crea un lazo semántico, pues *delirio* significa salirse o alejarse del surco o huella que deja el arado, tras la acción de labrar la tierra.

De esta forma, *lalengua* modula un saber que no es notorio en *la lengua*, pues “los efectos de *lalengua*, ya allí como saber, van mucho más allá de todo lo que el ser que habla es capaz de enunciar” (Lacan, 1981, p. 168), y que nos obliga a rellenar el implícito con una explicación contextual. Para nuestro caso será con ayuda de la antropología de la violencia (Blair, 2004), que ayuda a resolver nuestro último propósito en esta reflexión: dar cuenta de las dimensiones corporales acaecidas en las masacres de La Violencia, como efecto final de las tecnologías de la muerte, y su consustancial terror en La Violencia.

## La determinación socio-antropológica del cortometraje

Ese más allá de lo enunciado, el rostro enmascarado del cortometraje, instala La Violencia cualificada por la aniquilación a través de la fragmentación del cuerpo del enemigo como si fuera un animal. Esta alusión es evidente en la narrativa onírica de Francisco, que reitera tecnologías de la masacre como el picar para el tamal —o el bocachiquear—, el corte de oreja, el corte de lengua o el corte de corbata, y que dejaban la carne desnuda y despedazada. En ese orden de ideas, el cortometraje subraya que el *cuerpo violentado* es el mayor trauma visual y, por tanto, inconsciente, que dejó La Violencia, y que aún se vive como una pesadilla sin fin, pues se repite en las violencias insurgentes y del problema narco (v. gr., Ureña, 2015).

Según Uribe (2018),<sup>10</sup> La Violencia es un periodo de inhumanidad, pues exponía un ritual excesivo donde rematar y contramatar al enemigo, objeto de odio y venganza, era la meta (Uribe, 1990). Estas pasiones fueron propias de operativización política del cuerpo (Uribe, 2004, p. 253), lo cual se lograba gracias a un especializado dialecto rural que nombraba la carne del cuerpo humano como si fueran carne de “cerdos, gallinas y vacas” (Uribe, 2018, p. 97). En pocas palabras, el cuerpo del enemigo era vehículo de crueldad porque los campesinos no podían diferenciar la esfera humana del mundo animal; y tal des-humanización de los cuerpos, tras el paso por irradiaciones metafóricas, pasaban de ser objetos sagrados/sangrados a ser meros anagramas o cuerpos sin órganos. Pues bien, este dialecto, interiorizado en el campesinado analfabeta, facilitaba al victimario dos acciones:

(i) surcar/cortar y despresar los cuerpos enemigos, como lo haría un hábil cirujano, con cuchillos, hachas o machetes, siguiendo las técnicas de acoso, cacería y sacrificio animal;<sup>11</sup> y,

(ii) re-organizar la sintaxis natural de ese cuerpo para reordenar su existencia y lo que ella podría evocar, al comprender que era una entidad gramatical o sintáctica que respondía fácilmente a “una racionalidad perversa” (Restrepo, 2006, p. 13), sostenida en argumentos pasionales para “facilitar la destrucción del otro” (Uribe, 2018, p. 116).

Ahora, si nos preguntamos por la fuente inspiradora de estos actos, el artista y pensador José Alejandro Restrepo (2006, 2010), sostiene que es herencia de los castigos y martirios propios del discurrir hispano-católico instalado desde La Colonia, y que está concentrado su iconografía, cuya característica ha sido mostrar sufrimiento. Los colombianos estamos familiarizados con imágenes de santos sin cabeza, sin senos, sin ojos, sin lengua, sin orejas, sin manos, sin piel; además de imágenes de un Cristo herido con el corazón afuera o de las almas quemándose en el purgatorio; de manera que, una de las funciones de la religión católica en Colombia ha sido animar una forma lacerada/sacrificada del cuerpo humano y social, al tiempo que proponer una ética, la del mártir, lo que ha

10 La antropóloga e historiadora María Victoria Uribe ofrece un cierto psicoanálisis de La Violencia. Interpretando cómo hablaban del cuerpo humano los campesinos en el siglo xx, comprende que el otro era percibido como animal de caza, lo cual facilitaba su “destrucción y consumo simbólico” (2018, p. 65).

11 Por caso, la cabeza era llamada *tuste* o *mula*; la garganta, *guacharaca* o *guargüero* (de la onomatopeya *garg*); el abdomen, *buche* o *cuajo*; los intestinos, *tripas*; las rodillas, *chocozeelas* (hoy, un corte de carne de la res); las piernas, *canillas*, los pies, *pezuñas*, etc. Es de notar que los hijos de La Violencia en el mundo periurbano y rural de la zona andina colombiana aún sobrevive esta práctica lingüística.

facilitado tanto el sacrificio como la santificación de la víctima, previamente des-identificada de su humanidad (Uribe, 1990, p. 97 y ss.).<sup>12</sup>

Esta neo-bio-gramática, que es, finalmente, una zoo-porno-gramática (Barthes, 2013, p. 182), procedía situando partes corporales de arriba, abajo (como en el corte de corbata, de oreja, de mica, o el corte de florero), y partes anatómicas de adentro, afuera (como los ojos fuera de sus cuencas, las vísceras o el corazón afuera, el corte francés). Gramática, pues, tan competente que, de hecho, los mismos verdugos tenían alias de animales. Por ejemplo, en La Violencia, existió el campesino conservador León María Lozano, alias el Cóndor y su ejército de muerte llamado los Pájaros porque, tras el acto terrorífico, alzaban el vuelo rápidamente; y en el paramilitarismo del siglo XXI, hicieron daño alias el Águila, el Gato, La Marrana, el Alacrán, la Pantera, Macaco, Gavilán, Pescado, etc. Esto permite sostener que la animalización de la víctima supone una animalización previa del victimario (Blair, 2010), por lo que la deshumanización del verdugo es la causa de las prácticas necropolíticas colombianas.

Tal violencia in-corporizada, evidenciaba que el destino inmediato del cuerpo tasajeado y reorganizado era el de ser exhibido públicamente para satisfacer, al menos, tres objetivos, dando pie a una cierta pedagogía política del odio, a saber:

- (i) diferenciarse del enemigo, crear distancia por no- semejanza (Eco, 2013, p. 14);
- (ii) generar entre los familiares sobrevivientes desestabilidad y sensación de fragilidad, tras el pánico por la observación de lo exhibido; “ablandarlo en su posición por terror” y así gozar “de la división del otro” (Mesa, 2003, pp. 25, 27);
- (iii) transmitir un mensaje, gracias a un régimen discursivo-visual, pues este resultaba ser el mejor contorno semiótico para describir la realidad sociopolítica. Esto es, el cadáver se hacía signo, se desplegaba como discurso politizado de pánico.

Para cerrar la reflexión, resaltamos un hecho significativo: el padre recuerda el cuerpo silenciado. Los casos neo-bio-gramaticales recreados en el corto de Mendoza son el corte de oreja y de lengua, o su correlato, el corte de corbata, donde la lengua quedaba izada sobre el cuello. De esta manera, el régimen visual escenificaba, antes como ahora, una metonimia que negaba el acto de *parrhesía*; esto es, un hablar verdadero, sin secretos, guiado por la generosidad y no por intereses propios (Foucault, 2011).

En efecto, la lengua amputada y la oreja retirada fungían como distintivos discursivos de un imperativo: ¡no hable!, ¡no escuche! Una guerra, entonces que, desde otrora, se ha caracterizado por imponer infernalmente un tipo de silencio, *tacere* o *aphasia*; es decir, “un sujeto o una hermandad política se imputa el derecho de ‘imponer silencio’, de ‘reducir al silencio’ algo o a alguien como estrategia de poder, entendida esta última en términos de control” (García, 2021, p. 86). Así, al invalidar la enunciación-otra desde el orbe biológico, el ejecutor aseguraba que no saliera a la luz la posibilidad epistémica de la réplica; en suma “silenciar por la fuerza”<sup>13</sup> para evitar un sentido-otro. Se comprende, entonces, que los procesos de exclusión del otro-diferente se efectuaban con mediaciones semiolingüísticas, y esta acción lingüística de la diferencia sostenía la discordia social, permitiendo que la *aphasia* en la víctima dejara en los sobrevivientes otro silencio, el del luto.

Así las cosas, el cuerpo de la víctima terminaba siendo una metáfora del cuerpo sociopolítico colombiano, al menos de dos formas. La primera, que versa sobre el deseo de la subversión del orden instituido, y que aspiraba

12 Mártir, del latín *martyr*, significa testigo. Esto recuerda el documental *El testigo: Caín y Abel* (Abad, 2017), donde deja ver que la víctima se confunde con el victimario, como revela el desenlace del cortometraje aquí analizado.

13 “A través de las imágenes de la lengua cercenada o reconfigurada, es posible establecer relaciones alegóricas entre la violencia y el lenguaje, o entre la violencia y el silencio. En el sentido de cómo aquella puede *callar* por la fuerza desde un punto de vista fisiológico, al cesar la existencia orgánica del hablante” (Ureña, 2015, p. 49).

a que lo de abajo estuviera arriba y lo de adentro, afuera (Castillejo, 2001); y el segundo, sobre una sociedad de sujetos premodernos (no secular), caracterizada por el desprecio al diferente y por la alucinación de limpiarse o purgarse de eso tan extraño y lejano para un endogrupo, porque el cuerpo sacrificado operaba como prueba material de la limpieza de un pecado (Uribe, 2018).

## A manera de conclusión

Si se echa un vistazo a la primera etapa del conflicto armado colombiano, La Violencia, aparece una tecnología de la masacre consistente en cortar el cuerpo del enemigo hasta desordenarlo. Luego, su destino inmediato era ser exhibido para comunicar a los demás un deseo de subversión social. Esto es, el cuerpo del otro se convertía en un texto de terror, que era, al mismo tiempo, un texto-panfleto, lo cual no dejaba de comprenderse como una verdadera pesadilla. Entonces, el cuerpo-anagrama de la víctima, efecto de una economía del castigo, adquiriría una triple función social en este arte de hacer sufrir con base en la ley del machete, a saber:

- (i) el lugar de ejecución de un ritual mortífero, para negar la común-unidad. Esta nueva organización de la carne, erigía una subjetividad bajo imagen, pero no semejanza del agresor;
- (ii) un pre-texto para la crueldad, que da cuenta de la deshumanización previa del victimario y que hacía de la víctima un botín de guerra; y,
- (iii) una somato-grafía política que era puesto a hablar a partir de la desfiguración de su fisiología, expresando así la no-expresión y no-recepción del discurso enemigo.

De esta manera se certifica que, en las prácticas necróticas propias de La Violencia, lo que menos importaba del cuerpo del enemigo era su homicidio; más bien, con el acto se trasgredía, al profanar ese cuerpo-otro y, así, se comunicaba un reordenamiento simbólico del acontecer social: al desgarrar cuerpos se despedazaban normas para que el sobreviviente quedara silenciado, como la obvia continuidad del grito de terror. Quedaba, entonces, un juego retórico perverso basado en la instalación de una patria imaginada, cuya metáfora era la de un cuerpo fragmentado y en ocaso, como el cuerpo de la nación mismo.

## Reconocimientos

Gratitudes a la Oficina de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD, FJC), pues este artículo de reflexión es producto de la investigación institucionalizada con el código 2426084723.

## Referencias

- Abad, J. (2017). *El testigo: Caín y Abel* (documental). Pacha Films, Ronachan Films, Horne Productions.
- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios*(47), 51-68. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7397>
- Barthes, R. (2013). *El grano de la voz*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1992). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Betancourt, J. (2018). El inconsciente óptico en el cine colombiano sobre la violencia de Rubén Mendoza. *Cuadrante Phi*, 31(1), 30-43. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42726>
- Blair, E. (2004). Mucha sangre y poco sentido: la masacre. Por un análisis antropológico de la violencia. *Boletín de Antropología*, 18(35), 165-184. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.6968>
- Blair, E. (2010). La política punitiva del cuerpo: "economía del castigo" o mecánica del sufrimiento en Colombia. *Estudios políticos*, 36, 39-66 <https://doi.org/10.17533/udea.espo.6329>
- Castillejo, A. (2001). *Poética de lo otro. Antropología de la violencia, la soledad y el exilio interno en Colombia*. ICANH-Colciencias.

- Dijk van, T. (2001). El estudio del discurso. En T. A. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso 1* (pp. 21-66). Gedisa.
- Ducrot, O. (1999). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Echeverri, A. (2008). La producción de sentido en el cine. En D. Niño (Ed.), *Ensayos semióticos 2* (pp. 134-167). FUJTL.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (2013). *Construir al enemigo*. Random House, Mondadori.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. F. C. E.
- Freud, S. (1990). *Obras completas* (tomos 4 y 13). Amorrortu.
- García, É. (2001). La praxis psicoanalítica: un análisis del(a) lengua(je). *Folios*, 14, 63-75. <https://doi.org/10.17227/01234870.14folios63.75>
- García, É. (2021). Sobre voces y poder: hacia una semiótica del silencio. *Comunicación*, 44, 77-92. <https://doi.org/10.18566/comunica.n44.a05>
- Goldenberg, M. (2006). La clínica y los nombres del padre. *Virtualia*, 15, 1-7.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Gutiérrez, M. (2013). La vigencia de la concepción psicoanalítica de trauma. *Desde el Jardín de Freud*, 13, 293-304.
- Guzmán, G., Fals Borda, O., y Umaña, E. (2010). *La violencia en Colombia* (tomo 1). Tercer Mundo.
- Jiménez, A. (2013). El periodo de La Violencia en Colombia y el uso de las imágenes del terror, 1948-1965. *Revista de Antropología Experimental*, 13, 151-165.
- Lacan, J. (1981). *El seminario, libro 20: Aún*. Paidós.
- Lacan, J. (1987). *El seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (1998). *Seminario iv: La relación de objeto*. Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Seminario v: Las formaciones del inconsciente*. Paidós.
- Lacan, J. (2005). *De los nombres del padre*. Paidós.
- López, L. (2006). Los nombres del padre. Una puntuación en la perspectiva de real, simbólico e imaginario. *Revista Virtualia*, 15, 2-12.
- Mendoza, R. (2004). *La cerca* [cortometraje]. Dia Fragma.
- Mesa, C. (2003). *Amarás a tu prójimo* (vol. 1). Prisma.
- Millán, C. (2011). Prácticas de memoria afrodescendiente en la reocupación del tiempo y el espacio afectado por el sufrimiento. *Trabajo Social*, 13, 27-42.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. CEREC y Siglo XXI.
- Restrepo, J. (2006). *Cuerpo gramatical. Cuerpo, arte y violencia*. Ediciones Uniandes.
- Restrepo, J. (2010). *Habeas corpus. Que tengas un cuerpo para exponer*. <https://www.banrepcultural.org/habeas-corpus/txt02-001.html>
- Savio, K. (2021). Del lenguaje a *lalangue*: cruces entre el psicoanálisis y la lingüística. *Folios*, 53, 45-56. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10927>
- Taussig, M. (2020). *Un gigante en convulsiones*. Gedisa.
- Torres, M. (2013). Las mil muertes del cuerpo. Iconografías del crimen, estéticas del miedo en el México narco. *Revista Historia Autónoma*, 3, 157-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4451275>
- Tutivén, C. (2007). Visualidad, estética y poder en los años viejos contemporáneos de Quito y Guayaquil (pp. 143-176). En P. Vera (ed.), *Los años viejos*. Fondo de Salvamento del Patrimonio Cultural de Quito.
- Ureña, J. (2015). *El montaje en Aby Warburg y Walter Benjamin. Un método alternativo para la representación de la violencia* [Tesis de maestría, Universidad del Rosario]. Repositorio institucional E-docUR. <https://repository.urosario.edu.co/items/37da2c6c-4069-4104-8063-479afe8c436c>
- Uribe, M. (1990). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de la violencia en el Tolima, 1948-1964*. Cinep.
- Uribe, M. (2004). La venganza contra el fantasma. Las torturas a los prisioneros iraquíes. *Desde el Jardín de Freud*, 4, 250-261.
- Uribe, M. (2018). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Uribe, M. y Vásquez, T. (1995). *Enterrar y callar. Las masacres en Colombia, 1980-1993* (vol. 1). Comité Permanente para la Defensa de los Derechos Humanos.

# Poesía y experiencia mediadora: los susurros poéticos en la formación inicial docente

Macarena Alejandra Navarro-Carvalho<sup>1</sup> 

## Resumen

Las investigaciones sobre poesía y mediación a la lectura poética dan cuenta de la importancia de explorar líneas de acción orientadas a proveer a las/os docentes en formación de experiencias que enriquezcan su relación con la poesía y su forma de concebir la educación poética. En relación a esa línea, este estudio tiene como objetivo analizar las descripciones y reflexiones de estudiantes de pedagogía, en torno a la puesta en práctica de una intervención de susurros poéticos. La metodología aplicada corresponde a la cualitativa con un paradigma descriptivo-interpretativo y diseño biográfico-narrativo. La muestra corresponde a dos generaciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación de dos sedes universitarias de la región del Maule. La información se recogió a través de autorregistros, cuyos contenidos se analizaron en una matriz que contempló categorías y subcategorías ligadas al espacio poético, selección de textos y momentos de la intervención. Los resultados confirmaron que al generar instancias de experimentación con la lectura poética en la formación docente se enriquece la conexión con este tipo de género y se conocen sus procesos de mediación.

**Palabras clave:** poesía; lectura; formación; docente; mediación

## Poetry and Mediating Experience: Poetic Whispers in Initial Teacher Training

### Abstract

Research on poetry and mediation in poetic reading highlights the importance of exploring action-oriented strategies that provide pre-service teachers with experiences that enrich their relationship with poetry and reshape their understanding of poetic education. Within this framework, the present study aims to analyse the descriptions and reflections of pedagogy students regarding the implementation of a poetic whispering intervention. The study employs a qualitative methodology with a descriptive-interpretive paradigm and a biographical-narrative design. The sample consists of two cohorts of students enrolled in a Primary Education degree with a specialisation in Language and Communication from two university campuses in the Maule region. Data were collected through self-recorded logs, which were analysed using a matrix incorporating categories and subcategories related to poetic space, text selection, and intervention stages. The results confirmed that providing opportunities for experiential engagement with poetic reading during teacher training enhances students' connection to this literary genre and deepens their understanding of its mediation processes.

**Keywords:** poetry; reading; teacher training; education; mediation

1 Magíster en Literatura. Universidad Católica del Maule. mnavarroc@ucm.cl



### Artículo de investigación

#### Para citar este artículo

Navarro-Carvalho, M. A. (2025). Poesía y experiencia mediadora: los susurros poéticos en la formación inicial docente, *Folios*, (62), 166-179. <https://doi.org/10.17227/folios.62-20588>

Artículo recibido  
20·12·2023  
Artículo aprobado  
28·01·2025  
Artículo publicado  
01·07·2025

# Poesía e experiencia mediadora: os sussurros poéticos na formación inicial de profesores

## Resumo

As pesquisas sobre poesía e mediação na lectura poética evidenciam a importancia de explorar estratexias de acción voltadas a proporcionar aos futuros profesores experiencias que enriquezan su relación con a poesía e su forma de conceber a educación poética. Con base nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo analizar as descrições e reflexões de estudantes de pedagogía sobre a realización de una intervención con sussurros poéticos. A metodología adotada é cualitativa, con un paradigma descriptivo-interpretativo e un desenho biográfico-narrativo. A amostra é composta por duas turmas de estudantes do curso de Pedagogía em Educação Básica con habilitação em Linguagem e Comunicação, pertencentes a dois campi universitários da região do Maule. Os dados foram coletados por meio de autorregistros, cujos conteúdos foram analisados con base em una matriz que contemplou categorías e subcategorías ligadas ao espaço poético, à seleção dos textos e aos momentos da intervenção. Os resultados confirmam que ao proporcionar experiencias con a lectura poética durante a formação docente, fortalece-se a conexão con esse gênero literário e ampliam-se os conhecimentos sobre seus processos de mediação.

**Palavras-chave:** poesía; lectura; formación docente; educación; mediação

## Introducción

Las investigaciones sobre poesía y formación docente dan cuenta de ciertas preconcepciones negativas por parte de los/as estudiantes de pedagogía (Hughes y Dymoke, 2011; Neira y Martín-Macho, 2022), muchas veces, ligadas a experiencias de lectura poética poco estimulantes, con una tendencia a la instrumentalización o visión utilitaria del análisis poético, y una difusa presencia a la valoración y disfrute de distintas obras poéticas, tanto en la infancia como en la adultez.

Especialistas ven con preocupación la poca importancia que se le da a la poesía en las aulas de primaria, con adultos y

mediadores resistentes a nuevas búsquedas y experiencias. Ya sea por temor a su aparente dificultad, o por la sacralización de lo poético como si fuera sólo para iluminados o entendidos, o por la tendencia a pensar lo poético ligado a lo sentimental romántico o también lejano a lo intelectual y reflexivo. (Bajour, 2018, marzo 6)

Por lo que, algunos estudios apuntan a que las propias creencias y trayectorias de lectura poética de los futuros docentes (Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Sanjuán-Álvarez, 2013; Lamas, 2017; Martín-Macho y Neira, 2020) repercutirían en su percepción, apropiación de la palabra poética, construcción de herramientas para mediarla o realizar un abordaje didáctico, consciente y sistemático en el aula escolar (Carrasco y Basso, 2023, diciembre).

Los estudios sobre mediación lectora posicionan al docente como un mediador, cuyo papel es fundamental, pues se convierte en:

un actor educativo que interviene intencionalmente en la construcción de condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sus estudiantes [...] Para lograrlo, desarrolla situaciones de aprendizaje centradas en la actividad del alumno (regulada por y en el ambiente) y caracterizadas por las diversas formas de andamiaje que provee en los procesos de apropiación de los saberes y prácticas relacionados con la cultura escrita. (Munita, 2021, p. 89)

Ahora bien, ante la falta de prácticas lectoras en el ámbito poético por parte del profesorado se hace necesario indagar en líneas de acción orientadas a proveer a los/as docentes, desde su formación, de experiencias que enriquezcan su relación con la poesía y su forma de concebir la educación poética (Lamas, 2017), con el propósito

de renovar su asombro hacia ese tipo de textos y proporcionar, para su futura práctica profesional, metodologías que acompañen procesos de lectura poética y enseñen lo poético como una manera de mirar el mundo y de construirlo en (o reconstruirlo con) la palabra (Munita, 2021).

Dentro de los marcos de los estudios sobre mediación de textos poéticos se pudo constatar que es un campo con escasa investigación o con una reciente problematización en el debate académico (Sigvardsson, 2017; Munita y Torres, 2023), sin embargo, en el último tiempo se han evidenciado algunas investigaciones sobre experiencias de mediación en contextos de educación primaria (Arlandis y Rodríguez, 2021; Munita, 2021; Ramos, s. d., 2016), educación secundaria (Castro, 2016; Cavallini, 2015; Tomassoni y Bonavita, 2014) y experiencias de enseñanza de la poesía en el marco de la formación inicial docente.

De este último punto, que es lo que compete a este estudio, se encontraron tres artículos interesantes implementados en cursos para obtener el grado de Maestros/as en Educación Infantil y Educación Primaria. El primero analiza el desarrollo e implementación de una propuesta de comprensión y producción creativa, donde los alumnos trabajaron con poemas de la obra *Estado de exilio* de Cristina Peri Rossi, abordando conceptos como el duelo migratorio y el síndrome de Ulises (Martínez, 2024). El segundo se enfocó en la dramatización de poemas, en el que fue muy importante la selección de los textos de poesía infantil para trabajar este género a través del lenguaje oral y la expresión corporal (Selfa, 2022). Finalmente, el tercero se orientó en la escritura de cadáveres exquisitos poéticos, cuya estrategia permitió la reflexión grupal sobre la creación de una obra colectiva a partir premisas surrealistas (Robles, 2020). Los estudios propuestos evidencian las distintas maneras en las que los futuros docentes pueden experimentar con el texto poético, desde la lectura y la escritura, hasta la expresión oral, por lo que resulta importante sistematizar propuestas que propicien la aproximación de la poesía a los/as futuros/as docentes con la finalidad de encontrar claves para su formación y acercamiento al género poético.

Para esta investigación, se decidió utilizar el susurro poético, debido a que, además de ser una práctica que forma parte de los contenidos del curso donde se aplicó este estudio, invita a la exploración sensorial, corporal y lúdica, como un modo de reencontrarse con esa poética de la infancia que despierta la mirada y el oído para escuchar el mundo.

Susurrar poesía mediante el uso de tubos de cartón nació en Francia en el año 2001, a partir de las ideas del colectivo Les Souffleurs Commandos Poétiques (<https://www.les-souffleurs.fr/>). Su propósito se dirigió hacia la reflexión de lo que denominaron el “pensamiento de la velocidad” y la crítica del tiempo contemporáneo, para resignificarlo en lenguaje poético, sonido, vibración, soplos y silencios. La necesidad de “desacelerar el mundo” a través de la poesía y recuperar lo sensorial fueron principios importantes para proponer un camino hacia el arte de susurrar. Sin embargo, esta forma de explorar la poesía a partir del susurro no solo se desarrolló en Europa, sino que también resonó en Latinoamérica, específicamente, con el trabajo de la argentina Colángelo (2015), plasmado en su libro *De susurros y susurradores*, donde entrega una serie de reflexiones sobre lo que aporta este tipo de intervenciones poéticas:

Cuando susurramos damos lugar a una revalorización de la oralidad representada en un cuerpo que habla por una voz que brota de él. Lo que se transmite por el cuerpo es siempre más fuerte que lo que se transmite por el intelecto. Y la voz, como un espejo corporal, se proyecta más allá del cuerpo... Susurrar es hacer posible una especie de deslizamiento hacia el espacio de lo extraordinario, de la perplejidad, del misterio. (2015, p. 24)

Indudablemente, la práctica del susurro recupera la oralidad y la conexión sensorial con el cuerpo mediante el uso de la voz y la palabra. Para ello, es importante determinar cómo incorporarlo en la noción de mediación lectora. En este punto, es crucial establecer que la mediación no se restringe al acto mismo de leer a otros en un tiempo y espacio específicos, sino que apunta a las formas de realización e interacción en torno a la lectura, donde el mediador o mediadora debe determinar objetivos distintos, según el contexto, pues construye las condiciones

favorables para la apropiación de la cultura escrita, la puesta en juego de su propia relación con lo escrito y el propósito para favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en los sujetos con quienes trabaja (Munita, 2021, p. 84).

En el caso del susurro poético eso implicaría que el mediador o mediadora debe comprender todos los aspectos que involucran su campo de actuación como son la creación del susurrador, la elección del espacio, la selección de los textos y el trabajo con el uso de la voz y el cuerpo para la posterior puesta en escena.

## Objetivo

El objetivo de esta investigación fue analizar las descripciones y reflexiones de estudiantes de pedagogía en torno a la puesta en práctica de una intervención de susurros poéticos en un espacio definido.

## Metodología

### Diseño y tipo de investigación

La metodología aplicada corresponde a la cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo y diseño biográfico-narrativo, para centrar el interés en aspectos subjetivos y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que son expresados cuando se interviene con una acción práctica (Bisquerra, 2012).

Dado que el objetivo de este estudio es analizar las descripciones y reflexiones de estudiantes de pedagogía en relación con una intervención poética de susurros, recoger esas experiencias permite obtener conocimientos útiles sobre la práctica del susurro poético desde el punto de vista de quienes serán profesores y deben explorar con el género poético. También contribuye a comprender cómo funcionan los procesos de mediación lectora y su campo de actuación.

### Contexto y muestra

Con el objetivo planteado, la investigación se llevó a cabo en el contexto del curso de Educación Literaria que se imparte en el octavo semestre de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, mención en Lenguaje y Comunicación, de una universidad de la región del Maule, Chile.

La muestra se constituyó por 91 estudiantes de dos generaciones (2021-2022) que cursaron el mismo módulo en distintas sedes universitarias (Talca y Curicó) y que tuvieron que preparar una intervención de susurros poéticos y aplicarla en un espacio definido. Debido a los protocolos sanitarios, producto del virus covid-19, la actividad se limitó a trabajar en un espacio familiar.

Ahora bien, es importante destacar que, en el proceso previo a la puesta en práctica, los estudiantes adquirieron conocimientos sobre el susurro poético y se les presentó una metodología de mediación. Para ello, fueron fundamentales los temas tratados en las clases, pues se abordaron en función de 6 fases (Tabla 1).

### Instrumento, recolección de datos y procedimiento de análisis

La información de la intervención se recogió a través de autorregistros (Bombini y Labeur, 2013), escritos en primera persona, donde se describió la experiencia vivida en la implementación de la actividad de mediación a la poesía, realizada en el contexto familiar. Además, se reflexionó sobre el proceso y la recepción de las personas a quienes les susurran.

El acceso a esos datos se llevó a cabo mediante un consentimiento informado.

En la **Tabla 2** se presenta la ficha utilizada por las y los estudiantes para redactar la experiencia.

**Tabla 1.** Fases de mediación del susurro poético

Fases	Temas
Fase 1	“Orígenes del susurro poético” Antecedentes culturales, sociales y políticos
Fase 2	“Entre tubos y ruiseñores” Creación del instrumento susurrador y su identidad
Fase 3	“El espacio poético del susurro” Elección del lugar y propuestas para intervenir el espacio
Fase 4	“La búsqueda de un regalo poético” Criterios de selección y lectura de poemas
Fase 5	“El sonido secreto” Uso de la voz y desarrollo de la comunicación paraverbal en el susurro.
Fase 6	“Puesta en práctica y formas de intervención” Momentos del susurro poético

**Tabla 2.** Ficha de autorregistro para la recogida de información

Ficha de autorregistro “Susurros poéticos”	
Personas a las que se susurrará: ¿A quiénes?	
Poemas por susurrar: ¿Qué? Nombre del poema y poeta	
Espacio/ambiente del susurro: ¿Dónde?	
Fecha y horario de implementación	
<b>TEXTO DEL AUTORREGISTRO</b> (Describir y reflexionar sobre la selección de los textos, tiempo y espacio poético, momentos del susurro, etc.).	
<b>FOTOGRAFÍA DE ACTIVIDAD</b>	

Una vez obtenida la información de los autorregistros, se aplicó la técnica de análisis de contenido (Ruiz, 2012). Las respuestas se sistematizaron en una matriz que contempló las siguientes categorías: espacio poético, selección de textos y momentos del susurro, que, a su vez, se dividieron en subcategorías (Tabla 3) para facilitar el proceso de análisis de resultados. Además, para el sistema de referencias de los participantes se determinó utilizar la letra E (estudiante) y se le asignó un número (ejemplo: E. 1).

## Análisis de resultados y discusión

El análisis de resultados y la discusión que se presentan a continuación corresponden a las respuestas obtenidas en la aplicación del autorregistro, cuyos criterios se determinaron en función de la matriz de categorías y subcategorías registrados en la **Tabla 3**.

**Tabla 3.** Categorías y subcategorías de análisis del autorregistro

Categoría	Subcategorías
Espacio poético	Lugares físicos de encuentro.
Selección de textos poéticos	Criterios de selección.
Momentos del susurro	Antes del susurro: invitación a escuchar un secreto.
	Durante el susurro: uso de la voz y vibraciones sensoriales.
	Después del susurro: diálogo sobre la experiencia íntima con el objeto poético.

### Espacio poético del susurro

Para los susurradores franceses, el espacio o territorio poético es un lugar fundamental por considerar antes de la intervención, para ello es necesario conocerlo, cuestionarlo, establecer un diagnóstico poético, constituir vínculos con sus habitantes y proponer un experimento poético según el contexto.

En este estudio, el espacio poético fue un criterio importante para tomar decisiones previas a la puesta en práctica. Se realizó un diagnóstico donde se plantearon preguntas como: ¿Dónde habitamos? ¿Quiénes habitan en ese espacio? ¿Qué se puede proponer? Pues susurrar es “un arte de encantamiento” (Colángelo, 2015, p. 16) y es importante comprender hacia dónde se dirigirá el mediador con sus regalos poéticos.

Las respuestas en este punto fueron centradas, en su mayoría, en la descripción de espacios físicos cerrados, ya que el primer grupo de muestra (2021) estaba sujeto a protocolos sanitarios más estrictos debido al contexto de la pandemia por covid-19. El segundo grupo (2022) también experimentó ciertas restricciones y uso de mascarilla en algunos lugares abiertos. Sin embargo, existió una variedad de preferencias, como se puede observar en la **Tabla 4**, pues se tuvieron que adaptar a sus propios contextos.

**Tabla 4.** Espacios poéticos para el susurro

Subcategoría	Cerrados o internos	Abiertos o externos
<b>Espacios físicos de encuentro</b>	Living de la casa o departamento	Antejardín o patio delantero de la casa
	Habitación personal	Patio o jardín trasero de la casa
	Sala de estar	Cerro
	Comedor	Potrero en el campo
	Cocina	
	Pasillo de la casa	

Dentro del hogar, los/as mediadores/as destacaron el *living*, la sala de estar y el comedor por ser espacios familiares comunes y que poseen mayor amplitud para agrupar a más de una persona. Pocas respuestas hicieron referencia a la habitación personal, la cocina y el pasillo de la casa, ya que dependía del diagnóstico realizado

previamente a la experiencia. Varias de las respuestas se enfocaron en la ambientación de los espacios, como el cambio en la disposición del mobiliario: “Puse al centro el sofá más grande del living, ordené los cojines y coloqué una manta suave y cálida” (E. 41), movimientos en la distribución de los participantes: “Se sentaron en la alfombra del *living* formando un círculo” (E. 65) y la utilización de elementos decorativos para los lugares cerrados como el uso de luces, velas aromáticas y poemas colgados en los muros, con el propósito de transformar el territorio habitual de la casa y provocar una atmósfera distinta. Respecto a esto último, quienes actuaron como mediadores asociaron la atmósfera del espacio poético a un componente emocional, por tal motivo, sus propuestas estuvieron centradas en crear ambientes “relajados”, “tranquilos”, “cómodos” y que también fomentaran la exploración sensorial: “Puse un sonido de olas muy bajito para que estuviera de fondo y así se pudiera entrar en un ambiente de tranquilidad” (E. 66).

En cuanto a los espacios físicos abiertos, los que más resaltaron fueron aquellos en los que se pudiera estar en contacto con la naturaleza, como el patio trasero de la casa o el antejardín. Se destacaron respuestas relacionadas con la conexión de las obras poéticas con el entorno:

El susurro fue realizado el sábado en la tarde, en el patio de la casa, ya que hay muchas plantas y flores que le dan un bonito fondo verde. Además, los poemas son de animales y de naturaleza, por ende, se conecta con los pajaritos que se escuchan cuando uno comienza a susurrar” (E. 82)

Asimismo, vincularon el espacio con la tranquilidad y frescura que brinda la vegetación al exterior de la casa, la posibilidad de tener acceso a un parrón en el patio o un cerro cerca de la casa.

## Selección de textos poéticos

Una de las tareas en el proceso de mediación lectora es la selección de los textos. Algunos estudios como los de Cerrillo (2007), Lluch (2010), Robledo (2010), Chambers (2014) y Martínez (2021) dan cuenta de la importancia de atender a ciertos criterios para seleccionar obras literarias. Esto implica reflexionar sobre a quiénes estará dirigido, en qué contexto, qué obra se escogerá.

En los autorregistros, las respuestas indicaron ciertos criterios para seleccionar los poemas a susurrar, los cuales estuvieron relacionados con:

*a. La edad de las personas a quienes se susurrará y uso del lenguaje verbal en el poema*, pues manifestaron que les permitió enfocarse en textos escritos específicamente para un determinado grupo etario. Aunque no explicaron ampliamente que el poema seleccionado es exclusivo de cierta edad, sí lo relacionaron con su lenguaje: “Es importante buscar poemas acordes a la edad de las personas a quienes le queremos susurrar y dar una instancia para conversar sobre ello, ya que a veces los poemas son un poco complejos de entender” (E. 87). Además, apuntaron a sus niveles de desarrollo intelectual o competencias lectoras:

Es necesario destacar que cada uno de los poemas elegidos está enfocado directamente en la edad que posee cada uno de mis sobrinos, en el caso de Miriam fue elegido para una niña de 2 años, que está en pleno proceso de adquisición de conocimientos [...] Por otra parte, con Esteban se usó el mismo criterio, ya que el niño tiene 4 años, es hiperactivo y tiene problemas de aprendizaje, por lo que se procuró que el lenguaje fuera cercano a él para su comprensión. (E. 85)

De ambos ejemplos destacados, se puede observar que los criterios tuvieron su foco en algunos de los *estudios* para la selección de lecturas por edades (Cerrillo, 2007), que parten de las ideas de Piaget y que posibilitan una mirada pragmática para escoger.

b. *Gustos e intereses de los participantes, enfocados al contenido del poema.* En este punto, algunas respuestas apuntaron a que los poemas susurrados debían ser del gusto e interés de las personas participantes de la intervención, por lo que determinaron fijarse en el contenido del texto:

El primer paso fue seleccionar poemas con temáticas de su agrado, por ende, tenía preparado un poema de cada estación del año para que él mencionara su favorito y además elegí un poema de dinosaurios, puesto que le gustan mucho y tiene varios libros sobre eso. (E. 49)

Esta forma de establecer una selección, **Robledo (2010)** lo llama “Criterios extratextuales”, pues se selecciona pensando en los destinatarios potenciales y lo que el texto les pueda significar:

El poema elegido habla del mar, de los sonidos, los colores y las imágenes. Escogí este poema porque junto a mi hermana y a mi familia nos encanta ir a la playa. Para nosotros funciona como un tipo de terapia, puesto que, respirar, sentir, mirar y tocar el mar nos da paz, tranquilidad, relajación y junto con esto, botamos toda la energía negativa en ese lugar. (E. 45)

c. *Extensión del poema.* En el caso de los susurros poéticos, es un criterio importante debido a que incide directamente en la ejecución y tiempo de la experiencia. **Colángelo (2015)** plantea que deben ser textos breves y de calidad literaria, y preparar para cada intervención una serie con poemas diversos. En este estudio, los mediadores y mediadoras escogieron poemas que no superaran una página y que no fueran más allá de cinco estrofas, ya que a quien se le susurra debe tomar el tubo y mantener por algunos segundos la mano junto a su oído para escuchar el poema, y ese tiempo no debe provocar cansancio.

En ningún caso expresaron por escrito que la elección fue bajo la mirada de algún criterio específico de calidad literaria (**Troncoso y Rubio, 2015**), pues eso se resolvió durante las sesiones de clases previas a la intervención (**Tabla 1**).

### Momentos del susurro

Una vez escogido el espacio y seleccionados los textos, los mediadores y mediadoras tuvieron que determinar el día y la hora para intervenir, y planificar los momentos de la intervención. Si bien no se les estableció algún tipo de división, sí se les orientó a que tuvieran en consideración un antes, durante y después del susurro.

Ahora bien, las respuestas de los autorregistros determinaron, en su mayoría, esa segmentación de forma explícita en el texto; sin embargo, en algunos casos, los momentos se manifestaron de forma implícita e incluso utilizaron la nomenclatura del diseño de una clase: inicio, desarrollo y cierre.

### Antes del susurro: invitación a escuchar un secreto

Es necesario acentuar que para susurrar no es obligatorio generar una conversación o plantear interrogantes a las personas a quienes se les susurrará. La mayoría de las intervenciones de este tipo son más espontáneas y, por lo general, se pide el consentimiento para susurrar mediante una pregunta que lleve a una respuesta afirmativa o negativa.

En este caso, se pudieron evidenciar distintas formas de introducir la actividad en la puesta en práctica. Destaca, en primer lugar, la apertura a través de una invitación a un encuentro especial:

El día domingo 3 de octubre, alrededor de las 17:00 horas, les hice la invitación poética a los integrantes de mi núcleo familiar, pero no les mencioné de qué trataría, solamente les dije que era una actividad necesaria tanto para ellos como para mí. (E. 40)

El hecho de que la mediadora manifestara que la actividad a realizar es “necesaria” da cuenta del propósito mismo de lo que significa susurrar: “En tiempos de profunda transformación de la escucha y en los que se prestigia la comunicación globalizada, el que susurra es un provocador delicadísimo” (Colángelo, 2015, p. 28). El encierro, el temor y el estrés producto de la crisis sanitaria por el covid-19 causaron que los seres humanos cambiaran sus formas de relacionarse e interactuar. Por tal motivo, este tipo de instancias ejerce las tareas de cuidado personal y emocional.

En segundo lugar, se manifiesta una necesidad de explicar el susurrador. Algunos mediadores optaron por dar respuestas enfocadas al tipo de instrumento que es, cómo lo hicieron, qué materiales utilizaron y dónde se originó esta práctica poética, como una manera de contextualizar la actividad.

En tercer lugar, hubo casos en los que solicitaron que los participantes hicieran hipótesis de lo que podría tratar la actividad o para qué creían que serviría el tubo de cartón decorado que tenían en las manos. Todo esto con el propósito de generar ciertas proyecciones y expectativas por parte de los participantes.

Por último, varios mediadores decidieron entregar una pequeña instrucción relacionada a la posición que tenían que adoptar corporalmente y dónde debían colocar el tubo. Además, agregaron componentes sobre el uso de la voz y de mantener un estado de tranquilidad: “Antes del comenzar les expliqué que mi tono de voz sería suave, por ende, no tenían que temer, ya que mi madre pensaba que podía gritarle al oído o algo parecido” (E. 21).

### Durante el susurro: uso de la voz y vibraciones sensoriales

Colángelo (2015) sostenía que el susurro comprometía el aparato fónico y que involucraba no solo la mente, sino todo el cuerpo. Esta conexión se manifiesta, en primera instancia, al observar las reacciones que presentan a quienes se les susurra: “Al principio pude notar que sintió un leve cosquilleo, ya que sonrió, luego pude observar su expresión mientras le iba susurrando el poema; cerraba sus ojos por momentos y desde mi perspectiva creo que lo disfrutó” (E. 89).

Ahora bien, la figura del mediador y su comunicación paraverbal son fundamentales, ya que:

Es el que pone en voz el poema. Murmura la palabra, la susurra, pausada, expresivamente. Es el pulsador de las marcas del texto: su musicalidad, su ritmo, su sintaxis se encarnan en su voz al esgrimir un gesto de abrir algo hacia lo desconocido. (Colángelo, 2015, p. 28)

En este aspecto, fue importante la práctica del uso de la voz previo a la intervención (Tabla 1), experimentar con las gradaciones, el volumen y el silencio.

Si bien algunas personas se mostraron tensas o con temor al principio de la intervención, en la medida que fueron sintiendo la vibración del tubo, comenzaron a calmarse y a relajarse. De este último aspecto, se destaca el cambio de las expresiones faciales por parte de los que escuchaban, que eran el reflejo de sus emociones: “Pude ver que estaba alegre lo que me indicaba que se encontraba a gusto en la actividad” (E. 2).

Además de la entonación, las pausas y los silencios, el interior del susurrador genera una leve vibración, similar a cuando se coloca al oído una caracola: “Si bien no se escuchaba el mar, la voz mezclada con el sonido propio del tubo de cartón provocaba una sensación de paz y tranquilidad” (E. 17), pues como dice Mirta Colángelo:

El susurro alienta la búsqueda de nuevos caminos, de maneras más sensibles de mediar poesía. Va de cuerpo a cuerpo, como toda iniciación, de imaginario a imaginario como si se tratara de otro lenguaje de sabiduría inigualable y no ajeno a la perplejidad. Inaugura una especie de viaje que va de la voz del mediador al oído del susurrado: de misterio a misterio. (2015, p. 34)

## Después del susurro: diálogo sobre la experiencia íntima con el objeto poético

Los estudios sobre mediación a la lectura destacan la importancia del acto de la conversación (Chambers, 2014) y de favorecer la respuesta personal del lector (Munita y Torres, 2023). Aunque la práctica del susurro no sigue una estructura fija para determinar qué hacer después de susurrar, pues va a depender del propósito de la intervención (aparecer y desaparecer, como es el caso de los susurradores franceses), así como de la recepción de la persona a quien se le susurra y su decisión de comentar o expresar algo, en este estudio los mediadores y mediadoras desarrollaron este momento de forma libre y enfocada a su contexto.

Las respuestas presentes en los autorregistros ofrecen una variedad de formas de abrir el espacio al diálogo sobre lo escuchado:

### a. Despertar la sensibilidad hacia otros

Se observó, en una primera instancia, que los mediadores solicitaron a las personas participantes de la intervención que compartieran sus sensaciones, qué les despertó o qué les provocó escuchar los susurros: “Nos permitió conversar sobre nuestros sentimientos, algo que por lo general siempre lo decimos en ocasiones especiales. En este espacio pudimos tener la confianza de decir lo que sentimos y pensamos del otro” (E. 71). “Le pregunté lo que sintió y ella me dijo que se había emocionado, porque de alguna forma a través del poema le había expresado mis sentimientos” (E. 71). Ambos ejemplos reflejan que los estados emocionales se canalizan en el proceso de lectura y recepción. Además, se agrega la cercanía del mediador con los participantes, lo que provoca que se puedan activar los sentimientos y las emociones en la conversación, junto con reconocer las propias emociones y las de los otros.

Esta idea del desarrollo de la dimensión emocional en el discurso literario ha sido explorada en los estudios de Nodelman (2009), Nikolajeva (2023), Kümmerling-Meibauer (2014) y las investigaciones sobre lectura mediada de Riquelme y Munita (2011).

### b. Verse reflejado en el poema

Siguiendo en la misma línea del punto anterior, “los textos literarios invitan a los lectores a verse a ellos mismos y a los acontecimientos de sus propias vidas” (Tabernero y Tagüeña, 2020), lo que provoca una sensación de mirarse en un espejo cuando se está leyendo o escuchando un texto literario: “Al terminar de susurrar le pregunto a mi mamá qué sintió, a lo que ella me responde: sentía que el poema que me susurrabas me estaba describiendo” (E. 51). Esto conlleva a pensar que la experiencia poética y la literatura en general dan la posibilidad de reconocerse o tiende a la identificación (Rosenblatt, 2002) y, en este caso, es el mediador el que impulsa esa situación, primero con la selección del texto y luego con la conversación que va a propiciar la verbalización de ese reconocimiento.

### c. Hablar con el cuerpo

Cuando se trata de susurros, no siempre se tendrá una respuesta de manera oral, por lo que, a veces, simplemente bastará que el cuerpo conteste y el silencio se convierta en una respuesta.

Dentro de las intervenciones, los mediadores dejaron que los participantes reaccionaran libremente. En algunos autorregistros se pudo apreciar que las personas susurradas no realizaron comentarios y se limitaron a dejar el tubo a un lado, dar el turno a la siguiente persona, expresar su aprobación a partir de una sonrisa, demostrar lo que sintieron a través del llanto o agradecer mediante un abrazo al mediador o mediadora: “Luego le tocó el turno a la vecina, a ella le susurré *Hagamos un trato* de Mario Benedetti y a medida que lo iba escuchando, comenzaron a llenarse sus ojos de lágrimas y al terminar me abrazó fuertemente” (E. 71).

Esto indica que el mediador, en la práctica del susurro, muchas veces tiene el rol de hacer visible “dejar el qué pasa en el texto, por el qué nos pasa con ese texto” (Bonino, 2018, p. 75).

#### d. Recordar la infancia

La poesía tiene la capacidad de activar la memoria, y como dice María Cristina Ramos: “La experiencia de escuchar un poema roza la memoria del ser que recibió esa urdimbre de palabras, y con ella el respaldo de una voz, de una cadencia cercana al afecto, unida a la noción de la propia identidad” (s. d.). En relación con este punto, se destaca la figura del mediador como alguien que propicia la conexión de los poemas susurrados con los recuerdos de la infancia:

Le susurré a mi papá el poema de María José Ferrada que hablaba sobre la sopa y las impresiones fueron: “La imaginación es fundamental para comprenderlo, me acuerdo cuando era niño y jugaba con la comida imaginando que era otras cosas o cuando el barro lo convertíamos en comida con mis hermanos”. (E. 76)

De esta manera, se evocan vivencias y experiencias concretas de vida que llevan a lo que Rosenblatt (2002) denomina una postura estética. El lector o la persona que escucha la lectura de un texto se centra en atribuciones de sentido personal con imágenes proyectadas de sí mismo en el pasado. Al mismo tiempo, puede que un texto conduzca a una situación concreta que todos hayan vivido. Como fue el caso de una mediadora que le susurró a sus hermanos:

Participante 1: Al terminar de leerlo (poema III del libro *Cuando fuiste nube* de María José Ferrada) su primer comentario fue que volvió a sentir esa sensación de miedo cuando se iba a dormir de pequeña.

Participante 2: Al igual que Ingrid, su primer sentimiento fue de miedo, el miedo que una sentía cuando era pequeño en la habitación a la hora de dormir. Después de esta actividad se abrió una conversación muy extensa sobre nuestros recuerdos de la niñez. (E. 74)

## Conclusiones

Los resultados de este estudio dieron cuenta de la importancia de la figura del mediador en la implementación de una intervención poética, pues desempeña un rol fundamental para hacer posible este tipo de actividades. Desde la formación de profesores, se enfatiza la necesidad de que los mediadores experimenten con la lectura literaria, estén al tanto de los procesos de mediación lectora y reflexionen sobre sus decisiones pedagógicas. Las investigaciones previas han señalado la falta de herramientas y de experiencias lectoras por parte de los docentes en ejercicio para mediar la poesía.

Las respuestas de los autorregistros evidenciaron claramente que la definición de criterios para el espacio, la selección de los textos y la planificación de los momentos antes, durante y después de susurrar otorgaron una mirada metodológica para este tipo de intervención poética y para las investigaciones sobre mediación a la lectura. Además, se observó que cada mediador se adaptó a su propio contexto familiar y a la crisis sanitaria por covid-19, manteniendo los protocolos correspondientes y diseñando una experiencia que alejara a los participantes, por un instante, del estrés de la vida diaria y la angustia vivida por el encierro.

En el criterio de espacio poético, se puede concluir que los mediadores lo asimilaban como un lugar físico concreto, que fue diferente en cada contexto. La importancia de hacer un diagnóstico previo radica en que proporcionó la información necesaria para la ambientación y selección del espacio tangible para la implementación. Trabajar en un espacio cerrado dentro de la casa se percibió de manera diferente que en un entorno abierto o fuera de ella.

Asimismo, se destaca la reflexión de los mediadores y mediadoras sobre sus propios espacios en los que habitaban y cómo los transformaron de acuerdo con la actividad o contenido de los poemas. Este enfoque provocó que los integrantes de sus familias adoptaran una actitud o disposición frente a la actividad, incorporando aspectos mentales y emocionales.

Visualizar el lugar para una intervención poética radica en que cada mediador está sujeto a una “circunstancia” (Chambers, 2011) en relación con el entorno físico y su pertinencia para el desarrollo de una actividad, por lo que los docentes y futuros docentes deben reflexionar sobre este aspecto, pues es importante considerarlo para potenciar las experiencias poéticas y sus posibilidades de conexión con los estudiantes a través de la poesía.

Respecto a la selección de los textos poéticos, se evidencia que fue un aspecto esencial considerado por los mediadores, pues no se limitó simplemente al acto de escoger poemas, también significó leer una cierta cantidad de textos, percibir lo que se siente al leerlo, otorgarle sentido y lo que podría provocar en las otras personas, ampliando así las experiencias lectoras de los propios mediadores. Hay que destacar que los estudiantes de pedagogía trabajaron con algunos criterios de Lluch (2010) para textos poéticos en las sesiones de clases previas a la intervención, lo que facilitó también la selección.

Además, se aprecia que al levantar ciertos criterios de selección se fortalece la ejecución y posterior conversión, pues se toma en cuenta la edad de las personas a quienes se les susurra, el uso del lenguaje verbal en el poema, los gustos e intereses de los participantes y la extensión del poema, tan fundamental en la práctica del susurro. Junto con ello, entrega aportes a los estudios sobre educación poética en relación con este aspecto, pues se pone en evidencia el impacto que genera seleccionar textos poéticos pensando en los estudiantes y en ciertas capacidades y atributos que deben movilizar los docentes para ampliar y diversificar el corpus de lecturas utilizado en las aulas (Munita y Torres, 2023).

Del análisis de los momentos del susurro, se destaca la división de las instancias “antes, durante y después” como una forma de orientación y secuencia de las acciones para la puesta en práctica.

Si nos enfocamos en cada uno podemos concluir que:

*Antes del susurro:* Los mediadores fueron capaces de considerar aspectos relacionados a qué hacer para iniciar la actividad. Las descripciones de los mediadores resaltan la importancia de la fase previa al susurro. En ese contexto, se acentúa la invitación a escuchar un poema, la explicación de las características del tubo susurrador, la formulación de preguntas hipotéticas para generar expectativas y la entrega de instrucciones. Se observa que, en la mayoría de las respuestas, las personas que escucharán los susurros experimentan inicialmente cierta inseguridad, temiendo que le griten al oído. Junto con ello, el antes de la lectura también cumple el propósito de motivar o contextualizar la actividad.

*Durante el susurro:* Fue necesaria una preparación previa por parte de los mediadores, pues es un momento que desarrolla la función del uso de la voz. El arte de susurrar no es improvisado y demanda habilidades específicas de comunicación paraverbal. Por ello, es fundamental practicar aspectos como el volumen, el ritmo, la respiración, los silencios y los soplos, asegurándose establecer una conexión con el texto y la vibración del tubo. En esta fase, los mediadores tuvieron lineamientos para comprender que el susurro implica tener una respiración justa y una dicción correcta, que potencia al texto y que también se asume como la interpretación personal de quien lee.

*Después del susurro:* Los mediadores observaron distintas formas de percepción de los poemas por parte de los participantes. Encontraron que la lectura despertó la sensibilidad hacia otros, permitiendo que se vieran reflejados en el poema, que sus cuerpos se expresaran a través de la comunicación no verbal y que recordaran su infancia. Lo interesante de este aspecto es que se comprueba lo que Roger Chartier afirma sobre la lectura, “que no es solamente una operación abstracta de intelección: es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con los otros” (1994, p. 29), y que cobra aún más sentido en tiempos de crisis (Petit, 2009).

Finalmente, esta investigación entrega nuevos aportes a los estudios sobre mediación a la poesía en la formación inicial docente en relación con cómo abrir la experiencia poética también a lo performativo, expandiendo “las prácticas desde la voz hacia el cuerpo en tanto otro espacio posible de apropiación de lo poético [...] y llevar las mediaciones poéticas a lugares diferentes de los tradicionales” (Munita y Torres, 2023, p. 161).

## Referencias

- Arlandis, S. y Rodríguez, J. (2021). Análisis de una propuesta didáctica para trabajar la poesía en un aula de Primaria: leer a Leopoldo de Luis. *Revista Álabe* (24). <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.9>
- Bajour, C. (2018, marzo 6). Todo necesita del silencio. Cecilia Bajour: respiración, cuerpo y pausa en la poesía infantil contemporánea. *Linternas y bosques* [en línea]. <https://linternasybosques.wordpress.com/2018/03/06/todo-necesita-del-silencio-cecilia-bajour-respiracion-cuerpo-y-pausa-en-la-poesia-infantil-contemporanea/>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18 (1), 19-29. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Bonino, G. (2018). Adorable puente. La práctica del susurro como mediación poética. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(6), 66-82. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2763/2790>
- Carrasco, V. y Basso, C. (2023, diciembre). ¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar?: Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 65-79. <https://doi.org/10.29035/rce.14.65>
- Castro, V. (2016). *Ñe'êpoty*, lenguas ocultas y poetas migrantes: Bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas. *El Toldo de Astier*, 7(13), 13-30.
- Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: Los poetas y el canon escolar. *El Toldo de Astier*, 6(10), 19-27.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro.
- Chambers, A. (2011). *El ambiente de la lectura*. (A. Tamarit, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (A. Tamarit, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Colángelo, M. (2015). *De susurros y susurradores*. Comunicarte.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Hughes, J. y Dymoke, S. (2011). Wiki-Ed Poetry: Transforming Preservice Teachers. Preconceptions about Poetry and Poetry Teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.55.1.5>.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What goes on in strangers' minds? How reading children's books affects emotional development. *Narrative Works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 64- 85.
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares públicas*. Ediciones Trea.
- Martínez, C. (2021). *Una llave, un mar, un puente. El impacto de la selección de libros en la formación de los lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Martínez, P. (2024). Educación poética e intercultural en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista Álabe*, 30, 65-82. <https://doi.org/10.25115/alabe30.9402>
- Martín-Macho, A. y Neira, M. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y textos*, 52, 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Editorial Octaedro.
- Munita, F. y Torres, (2023). La educación poética. Tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46, 183.
- Neira, M. y Martín-Macho, A. (2022). Creencias sobre poesía en el alumnado de 1.º y 4.º del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 59-70.
- Nikolajeva, M. (2023). Teoría, post-teoría y teoría aetonormativa. En M. García, E. Arizpe y A. Casals (Eds.), *Campo en formación. Textos clave para la crítica de literatura infantil a juvenil*. (pp. 19-35). Metales Pesados.
- Nodelman, P. (2009). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano S. A. de C. V.

- Ramos, M. (s. d.). *Lectura de poesía en la escuela: El pez que no se ve*. Fundación Cuatro Gatos. <https://www.cuatrogatos.org/detailarticulos.php?id=96>
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Norma S. A.
- Robles, K. (2020). Cadaver exquisite poético: politizando los géneros literarios mediante estrategias didácticas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 146-161.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sanjuán-Álvarez, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188. [https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/aprender\\_literatura\\_en\\_la\\_escuela\\_una\\_investigacion\\_etnografica.\\_sanjuan\\_m.pdf](https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/aprender_literatura_en_la_escuela_una_investigacion_etnografica._sanjuan_m.pdf)
- Selfa, M. (2022). La didáctica de la poesía en la formación inicial de maestros. La dramatización de poemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(6), 1-16.
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching poetry reading in secondary education: Findings from a systematic literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 584-599. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Taberner, R. y Tagüña, L. (2020). Álbum y desarrollo de la dimensión emocional de los lectores. Análisis de respuestas de un grupo de 1.º de educación primaria. *AILIJ, Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 18, 115-116. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i18.2698>
- Tomassoni, P. y Bonavita, C. (2014). Poesía y escuela. Encuentro de poesía en la E.E.S. N.º 12: Relato de una experiencia. *El Toldo de Astier*, 5(9), 52-63.
- Troncoso, X. y Rubio, C. (2015). *Antología crítica del relato infantil sudamericano*. Ediciones Universidad Católica del Maule y Sello Editorial Universidad de Concepción.