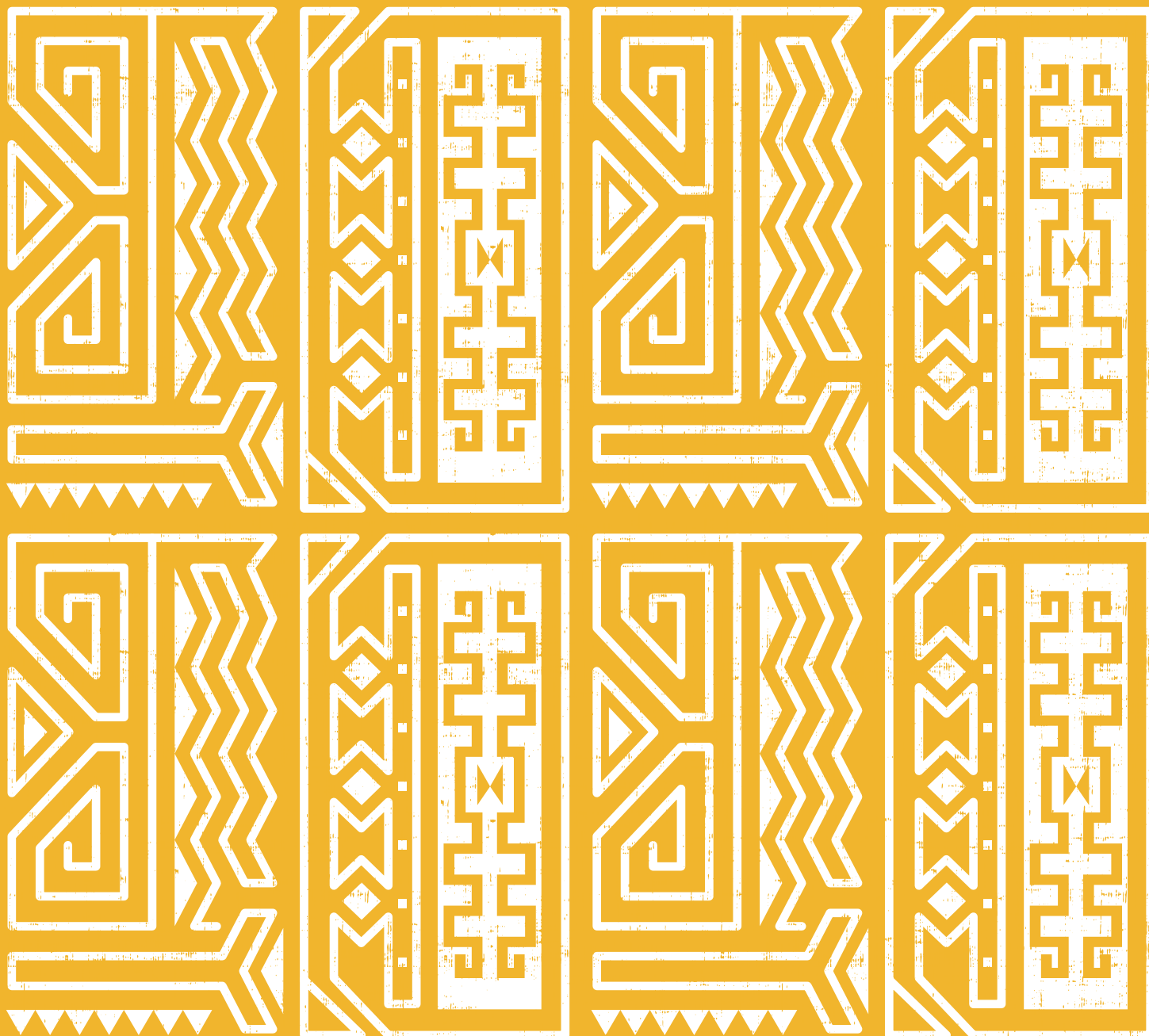


REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES n.º 63

REVISTA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES / UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / SEGUNDA ÉPOCA, PRIMER SEMESTRE DE 2026 / ISSN: 0123-4870





**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

Lauro Zavala Alvarado

Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco
zavala38@hotmail.com

Luis Fallas López

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

Antonio Ziriñ Quijano

Universidad Autónoma de México
azirionq@yahoo.com.mx

FOLIOS

Revista de la Facultad de Humanidades

Segunda época, número 63, enero - junio de 2026

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

Guillermo Castillo

Corrección en francés

Laetitia Spehar

Corrección en inglés y portugués

Íngrid González

Diagramación y finalización de artes

Paula Andrea Cubillos Gómez

Portada

Paula Andrea Cubillos Gómez

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos



Contenido

- 5 / Presentación
Laura Paola Ávila Quiroga, Alfonso Torres Carrillo
- 7 / Sabidurías ancestrales legadas de la tradición oral a las *semillas de vida*
Alcira Aguilera-Morales, William Bermúdez-Campo, Esther Cecilia Zemanate
- 30 / Pensamiento anarquista, socialismo raizal y ciencia popular:
lugar de pensamiento y acción epistémico libertario
Amadeo Clavijo-Ramírez
- 44 / Orlando Fals Borda: cuando la palabra actúa
Angelit Guzmán-Chávez, Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri
- 58 / Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic:
Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia
Sebastián Vargas-Álvarez
- 71 / Una sociología sentipensante desde América Latina y el Caribe para el mundo
Edgar Rey Sinning
- 85 / Retroalimentaciones de IA en un seminario sobre revisión de capítulos de tesis
Guadalupe Álvarez, Hilda Difabio
- 99 / Variantes en perfiles de literacidad digital: hacia una práctica crítica de estudiantes universitarios
Margarita Flor de María Méndez-Ochaita, Laura Aurora Hernández-Ramírez
- 117 / Efecto del *feedback* a través de *screencasting* en la escritura de un ensayo discursivo
Mabel Andrea Ortiz-Navarrete, Belén Carolina Muñoz-Muñoz, Fernanda Isabel Méndez-González

- 135 / Las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en el conocimiento del profesor
Rosa Viviana Torres-Martínez
- 148 / Formación de profesores de filosofía en Colombia en el contexto de la educación media
Víctor Eligio Espinosa-Galán
- 168 / Relatos de algunas mujeres colombianas: aproximaciones hacia la construcción de la identidad femenina
Edwin Rolando Romero-Gutiérrez, César Augusto Zambrano-Sánchez
- 182 / Comunidad y conocimiento relacional en tiempos de oscuridad
Marcela Rodríguez-Urrego
- 200 / Raconter *in Langues*: Poétique Hétérolingue Dans *La Plus Secrète Mémoire Des Hommes* de Mohamed Mbougar Sarr
Diana Marcela Patiño-Rojas
- 213 / Analysis of Language Learning Strategies Used by efl Learners in Oral Production Tasks
William Ricardo Ortiz-García, Carol Anne Ochoa Alpala
- 229 / Views of Language Education in Preservice Teachers Reflected in Their Graduation Projects
Hugo Nelson Areiza-Restrepo

**Dossier: Aportes de
Orlando Fals Borda a
las ciencias sociales y
las humanidades**

Presentación de Dossier

Laura Paola Ávila-Quiroga¹
Alfonso Torres-Carrillo²
Editores invitados

El 11 de julio de 2025 se cumplieron cien años del natalicio del investigador social y pensador colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008). Este intelectual, nacido en Barranquilla, luego de estudiar literatura y música en la Universidad de Dubuque (1947), regresó al país, donde realizó, por iniciativa propia, una investigación sobre un vecindario campesino en un municipio rural cercano a Bogotá. Con sus notas de campo cursó una maestría en sociología en la Universidad de Minnesota (1954) y, posteriormente, el doctorado en la Universidad de Florida (1956), con una investigación sobre campesinos en el departamento de Boyacá. Ambos trabajos fueron publicados en inglés y en español, y se convirtieron en referencias en el área de la sociología rural.

Desde su regreso a Colombia en 1956 promovió la creación de la política de acción comunal, trabajó para el Ministerio de Agricultura en el diseño inicial de la reforma agraria, creó el departamento (luego facultad) de Sociología en la Universidad Nacional y, junto con otros investigadores, realizó destacados estudios sobre la violencia y el conflicto social en Colombia. Durante la década de 1970, junto con su esposa María Cristina Salazar, adelantó una investigación con la Asociación Nacional de Campesinos (ANUC), cuya sistematización dio origen a la investigación-acción participativa (IAP), enfoque investigativo reconocido mundialmente a partir de su difusión desde la década de 1980. También escribió una historia de la Costa Caribe colombiana (4 volúmenes) y participó como constituyente promotor del reordenamiento territorial desde la geografía histórica y cultural.

La trayectoria vital y la producción intelectual de Fals Borda pueden observarse en los grandes aportes que hizo en diferentes campos: pionero de la investigación social y de la sociología rural en Colombia; líder en la institucionalización de las ciencias sociales y del pensamiento crítico latinoamericano; creador de la IAP, hoy considerada un paradigma emergente en las ciencias sociales; e impulsor de iniciativas de organización y movilización social y política en Colombia desde una perspectiva democrática.

Autor de más de un centenar de publicaciones, Fals Borda fue profesor visitante en varias universidades del mundo y recibió, en vida, diferentes reconocimientos como investigador social, entre ellos el Premio Branislav Malinowski en 2008. Falleció en Bogotá en agosto de ese mismo año.

1 Doctora en Historia. Docente, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.
2 Investigador social y educador popular. Profesor Emérito, Universidad Pedagógica Nacional.

**Dossier: Aportes de
Orlando Fals Borda a
las ciencias sociales y la
humanidades**

Es por ello que la revista *Folios*, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en el contexto del homenaje que diversas universidades, redes de investigación y movimientos sociales y culturales organizaron, acogió la invitación a preparar este dossier en torno a los aportes de Fals Borda a las ciencias sociales y las humanidades. Hecha la convocatoria, recibimos una veintena de artículos que fueron sometidos a arbitraje y, dentro de los tiempos previstos, incluimos los cinco que al 31 de julio habían sido aprobados e incorporado las observaciones de los pares evaluadores. Aquellos que posteriormente completen este proceso irán apareciendo en los próximos números de la revista, conforme a su política editorial.

De este modo, los artículos que componen este dossier son:

“Una sociología sentipensante desde América Latina y el Caribe para el mundo”, escrito por Edgar Rey Sinning, reflexiona sobre algunos de los principales conceptos creados por Orlando Fals Borda y que hoy constituyen un patrimonio teórico e intelectual retomado en diferentes campos de investigación y acción a nivel mundial. Categorías como *sentipensante*, *cultura anfibia* e *investigación-acción participativa* son abordadas en su génesis y usos en la obra de Fals, así como en sus despliegues en otros contextos.

“Orlando Fals Borda, cuando la palabra actúa”, artículo de Angelit Guzmán Chávez y Luis Guillermo Jaramillo, aborda el legado epistemológico, metodológico y ético de Fals Borda desde la metáfora de *la palabra que actúa*, como un esfuerzo por tejer puentes entre los lenguajes de la ciencia y de la sabiduría popular, democratizando el poder. Los autores van entramando una argumentación en la que convergen los escritos de Fals, los aportes de pensadores clásicos y contemporáneos y su propia experiencia investigativa y formativa.

“Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic: *Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia*”, de Sebastián Vargas, ofrece un análisis de esta publicación, concebida como un homenaje a la vida y obra de Fals. Vargas muestra cómo, a través del cómic, es posible dilucidar caminos que combinan la investigación histórica y social, el guion y la creación literaria, y la ilustración, con objetivos que van más allá de la divulgación. Existe, además, una profunda interrelación entre los autores de la historieta, sus experiencias vitales y los desarrollos teóricos y metodológicos de la IAP, todo ello en consonancia con un compromiso intelectual y académico tejido con lo social.

“Sabidurías ancestrales legadas de la tradición oral a las Semillas de Vida”, de Esther Cecilia Zemanate, Alcira Aguilera y William Bermúdez, señala la vigencia actual del enfoque metodológico de la IAP al estudiar la transmisión intergeneracional de las sabidurías ancestrales en un contexto escolar cuyo modelo se basa en la educación propia. El artículo se centra en los legados de la tradición oral en las prácticas comunitarias indígenas del pueblo Nasa en el Cauca, a través de la sabiduría de *el andar del tiempo*, que “recupera las relaciones de los pueblos con sus seres espirituales, naturales y cosmogónicos”, permitiendo la coexistencia con la madre tierra desde el respeto y el cuidado en un contexto de crisis ambiental.

“Pensamiento anarquista, socialismo raizal y ciencia popular: lugar de pensamiento y acción epistémico libertario”, de Amadeo Clavijo, propone una reflexión teórica sobre la convergencia entre el anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend y la ciencia popular de Fals Borda en relación con los fundamentos del socialismo raizal y la IAP. El autor señala caminos disruptivos frente a la hegemonía del racionalismo hacia formas de comprensión del diálogo permanente entre sujeto y naturaleza desde los saberes ancestrales, que se alejan de la lógica dominante de la ciencia occidental. Cuatro posturas muestran esta convergencia y configuran un lugar en resistencia al pensamiento racionalista occidental: ciencia popular, anarquismo epistemológico, socialismo raizal y pensamiento ancestral indígena.

Sabidurías ancestrales legadas de la tradición oral a las semillas de vida

Alcira Aguilera-Morales¹   

William Bermúdez-Campo² 

Esther Cecilia Zemanate³ 

Resumen

Este artículo de investigación es resultado del proyecto “La tradición oral sobre el andar del tiempo: el lugar de la pervivencia de niños y niñas de la Institución Educativa Indígena El Mesón”. El propósito que orientó este ejercicio fue identificar cómo, desde la tradición oral, se legan sabidurías ancestrales que aportan en la lucha por la pervivencia y coexistencia de niños y niñas de la comunidad indígena Nasa, del resguardo de Honduras, Cauca. Para ello se adelantó una investigación-acción participativa a partir del diálogo respetuoso, conversatorios y entrevistas a Mayores y Mayoras, así como a dinamizadores y dinamizadoras de la comunidad, recorridos territoriales, talleres pedagógicos con los niños y niñas de la básica primaria y producción colectiva.

Los hallazgos presentan el proceso de recuperación de esta sabiduría ancestral, enraizada en el *andar en el tiempo*, desde las voces de dinamizadores, Mayores y Mayoras, y niños y niñas. Esta sabiduría se relaciona con los ciclos vitales de la Madre Tierra, el andar de la luna y el sol, y con los rituales de armonización legados desde la experiencia vital en las prácticas comunitarias. Las conclusiones señalan algunos retos educativos asociados al cuidado de la vida desde esta sabiduría.

Palabras clave: educación indígena; tradición oral; andar en el tiempo; semillas de vida; infancia

Ancestral Wisdom Passed Down Through Oral Tradition to the Seeds of Life

Abstract

This article is the result of the research project *Oral Tradition on the Passage of Time: The Place of Continuity for Children at the El Mesón Indigenous Educational Institution*. The aim of this work was to explore how oral tradition serves as a means of transmitting ancestral wisdom that contributes to the struggle for the survival and coexistence of Nasa Indigenous children from the Honduras-Cauca reserve. A participatory-action research methodology was used, grounded in respectful dialogue, community conversations and interviews with Elders and community leaders, territorial walks, educational workshops with primary school children, and collective production.

The findings illustrate the process of reclaiming this ancestral knowledge, deeply rooted in the lived experience of *walking through time*, as expressed by community leaders, Elders, and children. This wisdom



- 1 Doctora en Estudios Latinoamericanos, UNAM, Ciudad de México, México. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. aamorales@pedagogica.edu.co
- 2 Especialista en Educación Ambiental. Rector, Institución Educativa Indígena El Mesón. wilberc21@gmail.com
- 3 Especialista en Pedagogía de la Informática. Dinamizadora, Institución Educativa Indígena El Mesón. catceciz@hotmail.com

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Aguilera-Morales, A., Bermúdez-Campo, W. y Zemanate, E. C. (2026). Sabidurías ancestrales legadas de la tradición oral a las semillas de vida, *Folios*, (63), 7-29.

<https://doi.org/10.17227/folios.63-23261>

Artículo recibido

27.05.2025

Artículo aprobado

24.07.2025

Artículo publicado

01.01.2026



is connected to the life cycles of Mother Earth, the journey of the moon and sun, and harmonising rituals passed down through community-based practices. The conclusions highlight several educational challenges related to nurturing life from within this knowledge framework.

Keywords: indigenous education; oral tradition; walking through time; seeds of life; childhood

Sabedorias ancestrais legadas pela tradição oral às sementes da vida

Resumo

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa *A Tradição Oral sobre o Andar do Tempo: o lugar da pervivência de crianças da Instituição Educacional Indígena El Mesón*. O objetivo que orientou esta investigação foi identificar como, por meio da tradição oral, são transmitidas sabedorias ancestrais que contribuem na luta pela pervivência e coexistência das crianças indígenas Nasa, do território de Honduras-Cauca. Foi realizada uma pesquisa-ação participativa, fundamentada no diálogo respeitoso, rodas de conversa e entrevistas com anciões e lideranças comunitárias, caminhadas pelo território, oficinas pedagógicas com crianças do ensino fundamental e produção coletiva.

Os resultados revelam o processo de resgate dessa sabedoria ancestral, enraizada no *andar do tempo*, a partir das vozes de lideranças, anciões e crianças. Tais sabedorias estão associadas aos ciclos vitais da Mãe Terra, ao caminhar da lua e do sol, e aos rituais de harmonização legados pelas vivências comunitárias. As conclusões apontam alguns desafios educacionais relacionados ao cuidado com a vida a partir dessa perspectiva de conhecimento.

Palavras-chave: educação indígena; tradição oral; andar do tempo; sementes da vida; infância

Introducción

La investigación se adelantó en la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM),⁴ ubicada en el resguardo indígena de Honduras, en el departamento del Cauca, al suroccidente colombiano. La INEIM es una institución educativa que hace parte de la propuesta de *educación propia*, impulsada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2016), movimiento que desde 1971 ha liderado la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en defensa de la cultura, la autonomía, la tierra y la pervivencia.

En este escenario surge la *educación propia*, entendida como una apuesta educativa que nace del corazón de los pueblos para orientar el trabajo educativo con y desde las comunidades. En ella se inscribe una propuesta contrahegemónica que toma radical distancia de la educación oficial, estatal y tradicional. Esto responde a que la *educación propia* se sustenta en las cosmovisiones de los pueblos y en una propuesta política, organizativa y comunitaria que sostiene la lucha de las comunidades indígenas. Todos estos elementos han sido desconocidos en la educación estatal y oficial, razón por la cual se constituyen en una política del CRIC, centrada en la recuperación de la cultura, las tierras, la lengua, la historia, la autonomía, entre otros aspectos (CRIC-PEBI, 2004; Bolaños, 2007).

El trabajo educativo de la INEIM, desarrollado durante más de 26 años, se inscribe en la plataforma de lucha del CRIC. De allí que asuma y aporte en la concreción de la política educativa indígena, a través del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), creado en 1979. Mediante el PEBI se retoman aspectos de la lucha indígena que se constituyen, a su vez, en mandatos educativos sustentados en los principios y prácticas de organización y resistencia indígena del Cauca. Dentro de esta perspectiva no se habla de *infancias*, sino de *semillas de vida*, en razón

4 El proyecto de investigación “La tradición oral sobre el andar del tiempo: el lugar de la pervivencia de niños y niñas de la Institución Educativa Indígena El Mesón”, financiado por la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP (2023), contó con la participación de la profesora Cielo Andrea Velandia Pérez como coinvestigadora. En el presente artículo, y como un proceso posterior de producción colectiva y devolución de los hallazgos investigativos, junto a dos dinamizadores indígenas de la INEIM, realizamos esta producción colectiva con énfasis en la recuperación de sabidurías indígenas a partir de la tradición oral, la cual es de nuestra completa responsabilidad.

de que la infancia, desde las comprensiones occidentales, ha estado asociada a una etapa de la vida caracterizada por la inmadurez, la vulnerabilidad y una condición deficitaria resumida en la incapacidad de acción y decisión. A ello se suma que, en el campo académico, la infancia ha sido una categoría u objeto de estudio en el que se ha priorizado el desarrollo cognitivo o su origen dentro de la modernidad como sujeto escolar, para diferenciarla del mundo adulto. Todos estos aspectos invisibilizan una condición etaria constituida de experiencias y de capacidades potestativas.

Para los pueblos indígenas caucanos, las semillas de vida expresan los sueños, deseos, vivencias y sentires en el tiempo. Por ello se considera que

las semillas de vida son la prolongación nuestra en el espacio y el tiempo, son la sonrisa de nuestros pueblos, los que caminarán nuestras huellas para cuando ya no estemos y seamos parte de los vientos, son la cultura viviente en esta tierra. (Valverde, 2021, p. 20)

De esta manera, se enraízan en la vida y, como semillas, se alimentan de los procesos espirituales, culturales, políticos y biológicos, así como de las conexiones que logran con su pueblo y con la Madre Tierra. Cada ser humano se asume como semilla porque es sujeto de cuidado, conservación y maduración, y se educa para la vida.

De acuerdo con estas comprensiones de lo educativo y de las semillas de vida, el propósito es presentar el *andar del tiempo*, una sabiduría ancestral que se ha venido recuperando a partir de la tradición oral, gracias al conocimiento que aún se resguarda en la memoria de Mayores y Mayoras de las comunidades. El *andar del tiempo* es un mandato educativo del PEBI que busca materializarse en la implementación de calendarios propios de todos los pueblos indígenas del Cauca, con el fin de incidir en los procesos formativos y educativos orientados por las comunidades indígenas, en aras de fortalecer su espiritualidad, sus prácticas culturales, los conocimientos ancestrales y la armonía en los territorios (CRIC-PEBI, 2017). Si bien la conceptualización de esta sabiduría ancestral y mandato educativo tiene importantes desarrollos conceptuales, para la investigación resultaba novedoso identificar cómo, desde la transmisión intergeneracional de esa tradición oral, se lega una lucha por la coexistencia⁵ de las semillas de vida de la comunidad indígena Nasa de la INEIM, que cursan los momentos comunitarios (grados 2.º y 3.º) y territorial (4.º y 5.º de la básica primaria).⁶

En la INEIM este concepto se denomina *andar en el tiempo*, noción asociada a la vindicación de la coexistencia entre los seres espirituales, los seres humanos, el cosmos y las distintas formas de existencia con quienes se comparte este espacio. De acuerdo con ello, los fundamentos del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la INEIM (2020) están orientados desde la Madre Tierra, quien comunica, a través de sus sabidurías, el legado de lucha y resistencia heredado de los mayores, tales como la espiritualidad, el territorio, la lengua originaria, la cosmovisión, la ley de origen, la memoria colectiva y el andar en el tiempo. Todos ellos constituyen los pilares fundamentales de la identidad de la comunidad y orientan el trabajo pedagógico y educativo de la INEIM. Cada dinamizador, desde el *Ipka't* o espacio para vivenciar la palabra, abrir camino, armonizar y recibir los consejos de los espíritus mayores y de los mayores, adelanta este proceso pedagógico a través de los tejidos de sabiduría y

5 Inicialmente se indagó por la influencia de la tradición oral en la *pervivencia*, entendida como las luchas, caminos y posibilidades que encontraron los pueblos originarios para sobrevivir a la invasión, la conquista y el exterminio al que los sometió la avanzada colonizadora. Sin embargo, en el trabajo colectivo con los dinamizadores se encontró que la lucha hoy no es solo por pervivir, sino por coexistir con otras formas de existencia y seres espirituales con quienes compartimos este mundo.

6 Los momentos de vida en el sentir-pensar Nasa se refieren a los diferentes momentos que atraviesa la existencia de cada semilla humana. Cada momento está marcado en el *andar del tiempo* por las prácticas culturales, los saberes y los conocimientos ancestrales que aportan a su maduración espiritual y cultural (CRIC-PEBI, 2017). A su vez, los momentos se expresan en los cambios biológicos que experimenta cada ser; por ejemplo, en el momento familiar se viven el gateo, los primeros pasos, las primeras palabras, la caída de los dientes, la siembra del cordón umbilical. En el momento comunitario, las semillas de vida inician su participación política y organizativa a partir de recorridos territoriales, asumiendo responsabilidades comunitarias y vinculándose a la guardia escolar, entre otras experiencias. Los momentos de vida son: familiar, comunitario, territorial, autonomía y responsabilidad (CRIC-PEBI, 2022).

conocimiento. De esta manera, los pilares presentados se concretan en seis hilos de orientación y formación con las semillas de vida, según cada momento vital en que se encuentren. Estos hilos de formación corresponden a los conocimientos ancestrales vinculados a las actividades culturales desde el corazón y sentir-pensar Nasa, a saber: culturas y lenguas originarias; economía propia; cuidado y protección de la Madre Tierra; autonomía política y gobernabilidad; dones y habilidades; y artes ancestrales (INEIM, 2020).

En la INEIM, los hilos formativos, articulados a los tejidos y sabidurías ancestrales, son orientados por el *andar en el tiempo* a través de prácticas culturales, rituales, pagamentos y ofrendas en los espacios de vida —cerros, lagunas, cascadas, la tulpá—, guiados por sus dinamizadores desde las pedagogías propias. Este proceso permite legar los conocimientos y sabidurías ancestrales y generar nuevos saberes. De allí que las luchas por la coexistencia respondan a la recuperación de sabidurías y conocimientos ancestrales que se enraízan en el presente gracias a la tradición oral y al saber de los Mayores y Mayoras, quienes, con su voz, logran incidir en el sentir de sus pueblos, especialmente en las semillas de vida, es decir, en los niños y niñas, para sostener un proyecto de vida digna.

Metodología

Recuperar de la tradición oral los legados del *andar en el tiempo* y su incidencia en la coexistencia y pervivencia de las semillas de vida implicó adelantar una investigación-acción participativa basada en el diálogo y la escucha respetuosa con la comunidad, en compartir momentos de armonización, rituales, conversas y cosmovisiones. Este proceso se sostuvo en la construcción de confianzas y solidaridades que, desde hace más de un lustro, se han venido consolidando con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a partir de procesos investigativos sobre las prácticas sindicales, la educación propia, la enseñanza de la historia y de los pasados contrahegemónicos en la educación infantil. También desde el acompañamiento de prácticas educativas adelantadas con la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN, en las que el trabajo pedagógico con niños y niñas de la INEIM ha venido aportando a la comprensión de las afecciones del conflicto armado y del tejido como práctica epistémica, entre otros aspectos.

En estas relaciones solidarias se propuso este ejercicio de investigación-acción participativa, atendiendo al interés de algunos dinamizadores de la INEIM y a la necesidad de recuperar, de manera colectiva y participativa, esta sabiduría ancestral. Ese interés convocó al equipo de investigación, especialmente al incluir la voz de las semillas de vida en el proceso. Existía ya una experiencia investigativa previa que visibilizó la enseñanza de los pasados contrahegemónicos con las semillas de vida, proceso que se acercó a la IAP desde los desarrollos de Víctor Daniel Bonilla y los mapas parlantes. En este ejercicio, la cartilla titulada *Historia política de los paeces* (1982) ofreció puentes para construir relaciones con la recuperación crítica de la historia del pueblo Nasa y con la lectura de los mapas parlantes, ahora desde las construcciones, interpretaciones y reelaboraciones de esos pasados en resistencia por parte de las semillas de vida (Velandia y Aguilera, 2023).

Con estos antecedentes, el presente ejercicio buscó recuperar los saberes y *epistemes* ancestrales que dan cuenta de otras formas de conocimiento en las que se sustentan luchas y reivindicaciones fundamentales para los pueblos (Fals Borda, 1985). Partir de una sabiduría ancestral, desde la voz y con la participación de los propios sujetos, constituye un elemento investigativo que les permite crear, interpretar, trabajar, recobrar prácticas y formas de resistencia en favor de la pervivencia de los pueblos y de la coexistencia con todos los seres espirituales que conforman el universo.

El trabajo colectivo responde a un mandato educativo del CRIC, que sostiene que la *educación propia* se basa en la tradición oral y, con ella, en el conocimiento resguardado en las memorias de los Mayores y Mayoras de las comunidades. Así, las voces de Mayores, Mayoras, dinamizadores y semillas de vida se tejen en el ejercicio, reconociendo el potencial de sus conocimientos sin generar relaciones de sumisión (Fals Borda, 1986) entre talleristas y niños, o entre entrevistador y entrevistados; no hay relación entre vanguardias especializadas y la

comunidad (Fals Borda, 1985). Por el contrario, al indagar por las sabidurías ancestrales que permiten coexistir y pervivir en el mundo actual, se concreta una construcción colectiva y dialógica.

En esta perspectiva se priorizaron metodologías participativas, lo que implicó consensuar algunos instrumentos de investigación con los dinamizadores —así como sus contenidos— para recuperar estos saberes, entre los que se “resignifican y dan valor a los valores autóctonos, sus ideales son verdaderamente humanos” (Fals Borda, 1991, p. 10). Cada propuesta de taller se revisaba con los dinamizadores; allí ellos orientaban sobre la pertinencia de los materiales a usar y los términos precisos para indagar sobre el *andar en el tiempo*. Este proceso se complementó con entrevistas y conversatorios con los Mayores y Mayoras de la comunidad, pues son ellos los portadores de estas sabidurías. Se construyó una rejilla y la propuesta de entrevistas semiestructuradas atendiendo a las orientaciones de los dinamizadores, quienes asumieron este reto investigativo, para así recuperar los saberes que, sobre cada época del calendario Nasa, preservan en la tradición oral los Mayores y Mayoras de la comunidad —fue necesario visitarlos en sus territorios para llevar a cabo estas actividades—. También se realizaron conversatorios con los dinamizadores de la institución educativa. En ellos se discutieron diferentes construcciones del tiempo de algunos pueblos andinos de nuestra América, y se analizaron distintas comprensiones del *andar del tiempo* en las comunidades Nasa del Cauca. De esta manera, aportaron sus señas, representaciones e indicios de lo que apropian pedagógicamente sobre el *andar en el tiempo*.

De forma simultánea se realizaron varios talleres pedagógicos con las semillas de vida. Cada taller permitió que afloraran sus sentires y pensares sobre este tiempo propio, dando a conocer sus comprensiones sobre la incidencia y relación de la luna con la producción de la vida, de las semillas, de su propio ser y de las relaciones con las armonizaciones mayores, orientadas por el andar del sol. Este proceso metodológico se apoyó en la recuperación crítica de esta mirada temporal propia producida por los pueblos Nasa del Cauca. En particular, el trabajo de IAP con niños y niñas implicó disponer de los recursos, materiales y propuestas que permitieran compartir esas otras comprensiones del tiempo propio, a veces con el apoyo de dinamizadores y mayores, a veces entre ellos mismos. Así, en el intercambio de comprensiones y dudas se enlazó el ejercicio participativo (Salazar, 2006). Parafraseando a Salazar (2006), la IAP con los niños busca, más que transformaciones estructurales, contribuir a esas comprensiones que sostienen la lucha por la coexistencia de sus pueblos.

Producto de ello, se presenta conceptualmente esta sabiduría ancestral, enraizada en la INEIM como *el andar en el tiempo*. En segundo lugar, se hace referencia a ejercicios que permiten mantener esta sabiduría a través de la transmisión intergeneracional de la tradición oral, sostenida en el trabajo de dinamizadores-docentes, estudiantes, padres de familia y Mayores y Mayoras de la comunidad. En tercer lugar, se retoman algunos de los aprendizajes y conocimientos que, se considera, son interiorizados por las semillas de vida para mantener la lucha por la coexistencia de los pueblos. Por último, se presentan algunas conclusiones que ubican las potencias de la tradición oral en los procesos educativos alrededor de esta sabiduría ancestral.

El andar en el tiempo

En términos teóricos, las sabidurías ancestrales de los diferentes pueblos indígenas que se agrupan en el CRIC responden a conocimientos que orientan el andar de los pueblos de acuerdo con las leyes de origen, el derecho mayor y la ley natural en la que camina la Madre Tierra, así como los conocimientos que garantizan su pervivencia hasta la actualidad. Dentro de esas sabidurías se encuentran las formas de administrar justicia a través de sus sistemas de gobierno y del derecho propio; los códigos éticos y políticos que se constituyen en sus leyes de origen, a partir de los cuales se respeta y retoma la palabra de los creadores de cada pueblo originario, quienes, a su vez, mandatan el cuidado y la defensa de la vida en consonancia con las manifestaciones naturales, las señas, cateos, consejos y vivencias culturales.

El *andar en el tiempo* es una sabiduría que recupera las relaciones de los pueblos con sus seres espirituales, naturales y cosmogónicos: estrellas, luna, sol, planetas, agua, viento, tierra, fuego y demás orientadores espirituales. Estas relaciones son la fuerza y el centro que guían las dinámicas comunitarias, políticas, espirituales y económicas entre los pueblos.

En un rastreo inicial en el periódico *Unidad Indígena* se encontró la recuperación de nominaciones de los meses en lengua propia, así como las fechas de las conmemoraciones del CRIC.

Figura 1.
Periódico *Unidad Indígena* (1976, año 2, n.º 10, p. 6)



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Figura 2.
Periódico *Unidad Indígena* (1982, n.º 60, pp. 6-7)



Fuente: archivo fotográfico del autor.

En ese calendario aparecen los meses del año con sus respectivas nominaciones en nasayuwé. Este esfuerzo buscaba mantener comprensiones de lo temporal asociadas a la cultura. Sin embargo, en 1994, cuatro décadas después, se retoma la lucha por recuperar el calendario propio. De acuerdo con el **PEBI-CRIC (2022)**, en ese año, junto con la expedición de la Ley 115 de 1994, se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos del país a través del Decreto 804 del mismo año. Con ello se inicia el trabajo investigativo sobre los calendarios propios, que desembocaría en lo que hoy se conoce como *el andar del tiempo*.

Desde la recuperación de la tradición oral de prácticas culturales, espirituales y ancestrales vinculadas a la comprensión de la *uma kiwe*, esta iniciativa se retomó en la Minga de Pensamiento, liderada por las asociaciones de cabildos Juan Tama de Inzá y Nasa Çxhâçxha de Páez. Estas, a través del Centro Indígena de Investigación Intercultural de Tierradentro, en 2006 mandataron trabajar desde el territorio y fortalecer el trabajo de las familias (PEBI-CRIC, 2022). Allí surge nuevamente el *andar del tiempo*, vinculado a la relación que los pueblos originarios tejen con los seres espirituales, la luna, el sol, la *uma kiwe*, los animales, ríos, vientos, agua y fuego.

Este mandato se retomó en la agenda del xv Congreso del CRIC, realizado en Rioblanco (Sotará), con la orientación de vivenciar, poner en práctica y posicionar los calendarios propios para regir “los procesos de autoridad, educación, salud, productivos entre otros componentes de los Planes de Vida se regirán por los calendarios propios de los pueblos” (PEBI-CRIC, 2022, p. 7). Es decir, avanzar en que el *andar en el tiempo* haga parte de todas las dinámicas comunitarias.

Un trabajo que empezó a rastrear esta noción fue el liderado por los Mayores Joaquín Viluche y Silverio Yujo (2006), quienes recuperaron conocimientos de Mayores y Mayoras sobre las nociones de tiempo y territorio natural, que parten del origen y nacimiento de astros, seres espirituales y humanos. Este tiempo, también llamado *calendario de la naturaleza*, ayuda —según los mayores— a amar y caminar con la naturaleza, diferenciándose del calendario gregoriano:

Mientras que algunos mayores tratan de sembrar las semillas de acuerdo a la orientación de la luna y el sol, otras personas practican la agricultura con composiciones químicas, muchas personas se interesan por las fechas de nacimiento de acuerdo al registro civil impuesto por el Estado, pero no se preocupan por el nacimiento de las personas según la posición del sol y la luna. (CRIC-PEBI y Viluche, 2016, p. 125)

Vemos, así, que el *andar en el tiempo* se refiere a las relaciones que se tejen con la vida y los seres espirituales, elementos que connotan formas de sentir, expresar y cuidar la vida. Por tanto, se distancia de la producción o explotación de la tierra bajo la lógica costo-beneficio, y busca recuperar lecturas y conocimientos de las épocas del sol, de las posiciones de la luna y de sus posibilidades en la preservación de la vida (PEBI-CRIC, 2022).

El trabajo de Viluche y Yujo (2006) se convirtió en sustento de la política del PEBI, al aportar lineamientos, mandatos y orientaciones concretas para vivenciar y recuperar este conocimiento ancestral desde los procesos pedagógicos como una forma de pervivencia. En 2018

se logró que la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca reconociera la política del andar del tiempo, expuesta en la Resolución 003 de 2018, artículo 4, que, a través de la Resolución 00222-01-2019, orienta el calendario educativo CRIC 2019, de acuerdo con el andar de los tiempos de los pueblos originarios. (PEBI-CRIC, 2022)

Es importante señalar que estos calendarios no son estáticos, sino que responden a cómo se vivencian, comprenden y sienten los ritmos temporoespaciales naturales en cada territorio. Por ello, no todo el pueblo Nasa los representa de la misma manera.

A continuación, algunos ejemplos que expresan estas simbologías y representaciones sobre el andar del sol y de la luna, ambos constitutivos del *andar en el tiempo*, en relación con las señas propias de la Madre Tierra, del territorio habitado y de las lecturas del cielo.

En estas representaciones del andar del sol se ubican en diferentes posiciones los rituales mayores y varían las representaciones simbólicas de las épocas del año. El mayor Joaquín Viluche, en su investigación con mayores de la zona, rastreó veinte épocas pequeñas de 18 días cada una, que “cambian porque dependen de la variedad de climas en los territorios: páramo, cálido, frío, caliente, y del caminar del viento en el territorio” (Viluche, 2023, p. 55). Lo claro es que, en este tiempo espiritual, las armonizaciones y rituales mayores responden al sentir-pensar Nasa, aunque se ubiquen o representen en distintas posiciones.

Figura 3.
 Andar del sol



Fuente: Viluche y Yujo (2006).

Figura 4.
 Camino del sol



Fuente: Asociación de Cabildos Indígenas del Norte, Territorio Juan Tama (2019).

Esto indica que se trata de tiempos no mecánicos: no se viven ni celebran los mismos días ni de las mismas maneras en todo el territorio, como ocurre con las festividades de Navidad, Año Nuevo o las fiestas patrias en muchas partes del mundo. Son tiempos cíclicos, en los que las épocas se definen por las relaciones con el sol, la luna, el viento y el agua, así como por los sucesos que marca la naturaleza con la aparición de ciertas plantas y animales. Todos ellos caracterizan las épocas y definen las cotidianidades: el tiempo de trabajo, de descanso y de festejo. Así: “El trabajo en el tiempo se concibe como jugar, hacer recreación y por eso en cosecha se festeja” (Yule y Vitonás, 2004, p. 153).

El tiempo en espiral se representa en la parte interior del rombo, andando en sentido contrario a las manecillas del reloj: “En otras concepciones se representa con el rombo, símbolo de la organización espiritual creado por los *Nej*; por lo tanto, el camino del tiempo se encuentra dentro de esta casa grande” (Viluche y Yujo, 2006, p. 7).

También se observa lo que ocurre con las representaciones del andar de la luna, que se manifiesta en ocho fases asociadas al crecimiento de la mujer: bebé, niña, jovencita, madre, mayor, anciana, tierna y en casa. La luna se asocia a la fuerza femenina, “consejera del tiempo y conocedora de todos los procesos de reproducción de los hijos” (Viluche y Yujo, 2006). Sin luna no hay vida posible en la Madre Tierra: ella fecunda, gesta y contribuye al crecimiento de las diferentes semillas.

Figura 5.
Andar de la luna



Fuente: Viluche y Yujo. (2006).

Figura 6.
Camino de la luna



Fuente: Asociación de Cabildos Indígenas del Norte. Territorio Juan Tama (2019).

Todo este conocimiento ancestral permite hablar de tres tiempos que orientan las labores pedagógicas. Según el **CRIC-PEBI (2022)** son: el *espiritual*, que guía las vivencias comunitarias, los momentos de vida de los pueblos y los procesos de armonización, limpieza y potenciación de energías (cateos, lectura de señas y consejos de la madre tierra, permisos a la *uma kiwe*, etc.); los *culturales políticos* y *organizativos*, atendidos por las comunidades

para vivenciar movilizaciones, mingas, posesión de autoridades, conmemoraciones de luchas y líderes de la resistencia, así como la lucha en general de los pueblos indígenas; y los *culturales de trabajo productivo*, con los cuales se recupera y promueve la vivencia de labores familiares y comunitarias de orden cultural, productivo, económico, social y espiritual, estableciendo los momentos de siembra, limpieza, recolección y preparación de alimentos desde una economía propia.

Sabidurías ancestrales: la voz de mayores(es) y dinamizadores(as)

Volver sobre la relación de la tradición oral y su potencial educativo con las semillas de vida permite visibilizar memorias contrahegemónicas, pasados en resistencia y luchas sociales que no han sido objeto de las versiones oficiales de la disciplina histórica escolar. Esto parte de asumir a niños y niñas como semillas de vida, desde una perspectiva potestativa (Aguilera, 2023) que reconoce las potencias de su pensamiento y de su acción política.

La tradición oral remite al conocimiento legado y al saber que se transmite de una generación a otra. De modo que, si nos acercamos a la tradición oral construida sobre el *andar en el tiempo*, nos enfrentamos a un conocimiento que difícilmente se refiere a un personaje individual o a una propiedad intelectual definida. En ella lo importante es entender que lo que se lega es un saber ancestral que se mantiene “como herencia colectiva y flujo de una historia viva compartida” (Aceves-Lozano, 1998, s. p.).

En este ejercicio es fundamental reconocer el papel de los *thé wala*, médicos tradicionales, quienes, desde el uso de la lengua propia, contribuyeron al sostenimiento de esta memoria viva. A través de la tradición oral permitieron recuperar relatos de origen, reivindicaciones culturales, la medicina ancestral y las prácticas políticas propias. Tal como lo recoge Osorio (2007),

a través de ellos se pudo conservar buena parte de la memoria histórica del grupo, las prácticas de curación y adivinación, de interpretación de la naturaleza y sus fenómenos; este conocimiento y sus practicantes se convirtieron así en el eje de la vida de las comunidades. (p 106)

Desde esta perspectiva, encontramos que el *andar en el tiempo* refiere a un tiempo espiritual asociado a la relación con la Madre Tierra, que convoca momentos y ritmos para agradecer, sanar, armonizar y remediar junto a los seres espirituales con quienes se anda el mismo camino. Es un andar que no se traduce en los meses gregorianos, ni en las fechas patrias o festividades religiosas de Occidente.

En los conversatorios realizados con dinamizadores de la INEIM y con mayores se rastrearon algunas relaciones. Entender que ellos son mediadores y transmisores intergeneracionales de esta tradición permite identificar el lugar de este legado en las semillas de vida de la institución. Allí, cada uno evocó cuál fue su *primera vez*, es decir, cómo se inició en las prácticas espirituales asociadas al *andar en el tiempo*. Entre risas, saludos, agradecimientos a los seres espirituales y a la Madre Tierra, la mayoría reconoció que estas iniciaciones se aprenden de los abuelos, de los padres y de las madres. La familia constituye un espacio vital en este proceso educativo. Algunos ejemplos ilustran lo anterior:

Y también parte de mis raíces [...] parte de mi mamá, mi abuelo que ha sido, antes decían el *yerbatero*, no decían *médico*, sino que decía *yerbatero* a los que sabían de la medicina. De tres tíos que le habían seguido también, le decían *curandero*, el otro él mambeaba porque le gustaba el mambear... Y el otro tío también era *curandero* [...] (Mayor Orlando Otero, Conversatorio dinamizadores, 16 de junio de 2026)

Mi papá y mi mamá eran practicantes de la medicina porque mi abuelo fue médico, le decían *paticonejo*, José se llamaba. Y mi mamá me contaba todas esas experiencias de cómo trabajaba él la medicina, me decía que ahí se reunían mucho y la mandaban a ella a buscar las plantas medicinales [...]. Entonces a partir de ahí fue como que despertó en mí tal vez

o el gen que uno trae pues de esa medicina, de esa ancestralidad de los pueblos. (Arley Flor Bermúdez, Conversatorio dinamizadores, 16 de junio de 2023)

Claramente, las prácticas espirituales se heredan de la familia a partir de usos y costumbres relacionados con la medicina, la sanación y los rituales. También es necesario reconocer, en el mismo nivel, la importancia del papel de los médicos tradicionales, considerados portadores de esta tradición oral. Son ellos los sabedores reconocidos por su experiencia, sabiduría y trabajo con la comunidad, quienes ya conocen los procesos sobre la medicina, los dones y las señas de la madre tierra.

Las prácticas culturales más evocadas están asociadas al mambeo, al uso del tabaco y del chirrincho como remedios para limpiar, pedir permiso en los espacios de vida, aprender a interpretar las señas y las lecturas de candelillas, de las nubes y del cielo; además, para realizar cateos, interpretar visiones, sueños y realizar refrescamientos o armonizaciones.

En la transmisión intergeneracional de la tradición oral tiene un papel preponderante el trabajo de los dinamizadores con las semillas de vida de la institución, así como con los nuevos dinamizadores que ingresan a la INEIM, quienes se van constituyendo en compañeros de esta reivindicación cultural.⁷ De este modo se resguarda una tradición y, a la vez, se lega un proyecto de resistencia. Esto cobra vital importancia en la INEIM por dos razones: la primera, por el compromiso del grupo gestor con la lucha por la pervivencia, en la que inician a los compañeros recién incorporados a la institución; la segunda, porque una buena parte del relevo generacional es asumida por dinamizadores egresados de la misma institución.

Respecto al primer aspecto, destaca el trabajo de los dinamizadores de la INEIM en la formación de los nuevos colegas que ingresan a la institución, vinculándolos a los momentos de armonización y a rituales de iniciación que permiten mantener estos conocimientos. Nueve de ellos mencionaron que iniciaron este andar en la INEIM. Algunos ejemplos son:

Eh, fue cuando recién llegué al Mesón, los profes ya tenían como parte del proceso hacer un mambeo con los profesores que llegaban [...] entonces, pues, yo fui. Mi primera vez fue en los baños del colegio, ¿se acuerdan? (risas). Pues en ese momento no había un sitio como dijeron anteriormente y fue por ahí, por esos lados de los baños que nos organizamos, creo que fue con Rodolfo. Eh... mambear y el tabaco también, pues no me sentó mal. Ellos... yo los escuchaba, que daba un buen sentido, algo así decían, y yo ¡perdida!, pues no entendía qué era lo que estaba pasando. Pero recuerdo mucho que después de esa noche empecé a sentir muchas señas y entonces empecé a preguntarle a los que sabían qué significaban. (Cecilia Esther Zemanate, Conversatorio dinamizadores, junio 16 de 2023)

Yo pienso que hemos aprendido, o he aprendido y he desarrollado muchas habilidades, ¿no? He desarrollado muchas habilidades gracias a los compañeros: al profe Arley, al profe Camero, al profe Chucho y a los compañeros de acá de la comunidad, al mayor Orlando, que nos han ido orientando para que, pues, el proceso sea mucho más suave de llevar. (José Yimi Luligo Castaño, Conversatorio dinamizadores, junio 16 de 2023)

Por otra parte, algunos dinamizadores se autoidentifican como semillas de este andar y desde allí han mantenido este legado de coexistencia y lucha, ya que varios son egresados del proceso y hoy se mantienen como sus dinamizadores:

Mi nombre es Yesid, soy dinamizador del hilo de Dones y Habilidades, en este proceso que también fuimos como la semilla experimento; fuimos los que empezamos con este proceso desde quinto hasta noveno y volvimos acá como

7 Actualmente, en la INEIM hay 47 dinamizadores; 46 de ellos escogidos por sus comunidades en atención a su identidad indígena y a su conocimiento y compromiso con la defensa de la cultura, la historia y la lengua propia.

a seguir fortaleciendo el proceso en la institución. (Yesid Eduardo Quintana Bermúdez, Conversatorio dinamizadores, junio 16 de 2023)

Mi nombre es Sandra Patricia Pillimue y dinamizo el hilo de Sistema Económico Propio aquí en la institución. Pues yo también soy una semilla de este proceso, y recuerdo una vez que participamos, nosotros estábamos en semillas de autoridad y teníamos mucha emoción de ir a [la laguna] Juan Tama porque nos iban a llevar. Entonces nos dijeron que teníamos que acompañar allá en la granja, pero no sabíamos que era tanto tiempo (risas). [...] Pero después, cuando fuimos a Juan Tama, nos fue muy bien y el Mayor decía que era por eso justamente, porque habíamos hecho un proceso espiritual muy importante. (Sandra Patricia Pillimue, Conversatorio dinamizadores, junio 16 de 2023)

Estos son solo algunos relatos de egresados —hoy relevo generacional de la INEIM— en los que el *andar en el tiempo* aparece en su participación en rituales de armonización (posesión de cabildo, recorridos territoriales en los espacios de vida), así como en prácticas medicinales orientadas por los mayores.

Pese a la desconfianza de la historiografía frente a la tradición oral, se busca retomarla en tanto recoge visiones del ayer, del hoy y del mañana, tal como lo señalan [Sitton et al. \(1989\)](#), desde temporalidades que se expresan en cantos, representaciones y, en este caso, en prácticas ancestrales que muestran otras comprensiones del tiempo en el mundo indígena e inciden en sus concepciones de vida y coexistencia.

Lo aprendido de abuelos, familias y mayores constituye la base de esta tradición oral. El trabajo de despertar dones y habilidades incide también en los dinamizadores, así como las prácticas culturales de la medicina tradicional o el aprendizaje de la lectura de señas. El mayor Orlando Otero Daza indica que estas son enseñanzas propias de la tradición oral: “se enseña en el habla, porque no está escrito; esto es un conocimiento que se da en el sentir de la persona. Yendo a esos lugares [espirituales], usted va a ver, va a conocer, va a sentir” (Orlando Otero, Taller Encuentro con Mayores, 21 de marzo de 2023). Son lecciones del libro de la naturaleza que, como enseñaba [Quintín Lame-Chantre \(1939\)](#), nunca aparecerán registradas en los libros de historia.

Así se inicia a las semillas de vida en este conocimiento. Al respecto, Alexandra Bermúdez comenta: “Mi primera armonización fue unos días antes de subir a Pico de Águila, buscamos unas plantas y nos dejaron entrar” (Taller Encuentro con Mayores, 21 de marzo de 2023). Se busca, como lo indica el mayor [Viluche \(2016\)](#), que las semillas de vida aprendan a leer las señas de la *uma kiwe*, no solo a sumar y restar.

Es evidente que no enseña las señas quien no las sabe interpretar. Por ello, *andar en el tiempo* Nasa es para quien anda con la Madre Tierra, quien conoce sus ciclos y reconoce a los seres espirituales, naturales, astrales y humanos en el ánimo de caminar hacia el buen vivir.

Estas búsquedas se articulan con los ejercicios pedagógicos, como lo explica la dinamizadora Maritza Bermúdez Flor:

El proceso de *andar en el tiempo* influye mucho en mi práctica pedagógica porque me ha permitido investigar, obtener más conocimientos como profesional; de verdad que es muy enriquecedor llevarlo a la práctica con mis educandos dentro y fuera del aula de clase. (Taller con dinamizadores, 16 de junio de 2023)

En esta misma perspectiva, Gamaliel Yandi Tombe expresa sobre su quehacer pedagógico:

Bajo la ruta del calendario propio [o andar en el tiempo] me permite continuar orientando a los niños y niñas de mi comunidad a seguir perviviendo en el tiempo sin dejar de lado la dinámica del ser como personas, tomando todos los saberes propios y universales. (Taller dinamizadores, 16 de junio de 2023)

Llama la atención que Gamaliel propuso incluir una seña en ese *andar en el tiempo*, expresada en el dibujo de un cuarto que representa la recuperación de la ceremonia de preparación del tránsito de la niña a su ser mujer. En sus palabras:

Ceremonia para la mujer

Para los pueblos originarios, las familias realizan un antes y un durante en la preparación para la niña cuando va pasando su etapa de vida de niña a mujer. Este acontecimiento lo trabaja un médico tradicional, quien orienta el procedimiento que se debe hacer cuando a la niña le llega el primer periodo menstrual. En ese momento se debe dejar a la niña dentro de un cuarto oscuro durante el tiempo que indique el médico tradicional. (Gamaliel Yandi Tombe, Taller dinamizadores, junio 16 de 2023)

Resulta necesario asumir el riesgo formativo centrado en recuperar ese legado de la tradición oral, que da lugar al ritual, a la invocación de tiempos y fuerzas espirituales y ancestrales, frecuentemente descuidadas en la vida escolar tradicional (Velandia y Aguilera, 2023). Se trata de un trabajo fundamentado en la recuperación de la tradición oral, ya que “descubre la existencia de racionalidades históricas diversas” (Rivera, 1987, p. 8), que se mantiene en la memoria viva de un pueblo que se niega a ser olvidado.

Por ello se plantean nuevas búsquedas en el trabajo de tradición oral con las semillas de vida para ubicar, desde sus propias voces, idearios, saberes y conocimientos del mundo indígena. En ellos seguramente se recrean otras posibilidades de vida digna y de coexistencia asociadas al *andar en el tiempo*. Estas voces se conjugan con los conocimientos de los mayores de la comunidad, en un intento por visibilizar esos saberes que dan sentido a esta sabiduría ancestral.

Enraizando sabidurías ancestrales con las semillas de vida

El camino de la luna empieza a ser recorrido por las semillas de la INEIM cuando indagan en qué luna nacieron y, junto a sus dinamizadores, ubican posibles rasgos identitarios, características, dones o dificultades asociadas a la luna que les dio alumbramiento. El dinamizador Arley Flor comenta que es necesario comprender el silencio o la inquietud de algunos niños y niñas, pues ello depende de la época del año y de la luna en que nacieron; de acuerdo con ello se orienta el proceso educativo.

La estudiante Oriana Bermúdez López menciona que nació en “el 4.º día de luna llena. Mi luna significa sabiduría y fortaleza” (Taller Camino de la Luna, 17 de marzo de 2023). Según el *andar en el tiempo*, las personas nacidas o sembradas en luna llena, es decir, en luna sabia, serán fuertes e inteligentes, con capacidad de orientar y tomar decisiones justas (CRIC-PEBI y Vilchue-Chocué, 2016).

En este mismo ejercicio, Sammia Gutiérrez Quintana refiere que nació el “8 de luna llena y que le sembraron su ombligo”. Por su parte, Sergio Bermúdez describió que nació el día 20 de luna gibosa menguante, es decir, en la luna anciana brava (menguante), definiéndose como una “persona activa y a la vez perezosa, pues casi no me gusta hacer nada, aunque de carácter soy muy tranquilo y pocas cosas me estresan” (Taller Mi luna, octubre de 2023). Estos son solo ejemplos de cómo comienza a retomarse esa sabiduría asociada al ser de cada semilla y a su andar comunitario.

Este conocimiento se conjuga con los conocimientos que orienta la luna en el proceso de producción de la vida. Ella guía el momento para sembrar, cultivar y cosechar toda semilla de vida: humana, animal, vegetal y espiritual (CRIC-PEBI, 2016). A continuación, se presentan saberes de Mayores y Mayoras, articulados con lo reconstruido por las semillas de vida con el apoyo de sus familias:

En luna creciente mi mamá y yo tenemos la costumbre de cortarnos el cabello porque crece más largo y más fuerte [...] Dicen que en luna creciente todas las familias tienen la costumbre de hacer una limpia en sus casas, ya que desean lo mejor para sus familias. (Xiomara Cucuñame Pechene, Taller Mi Diario Lunar, 17 de octubre de 2023)

El Mayor Moisés Chate Calambas menciona que el plátano crece altísimo y da buenos racimos si se siembra en luna creciente; lo mismo ocurre con el café. Desde la tradición oral se aprende cuáles son los momentos de la

luna más propicios para sembrar y obtener alimentos de mejor calidad. El conocimiento del *andar* indica que hay alimentos y semillas que crecen o se cosechan mejor según la luna en que se siembran. Por ejemplo: “La yuca sí es buena sembrarla cuando está la luna llena, la luna está redondita, ahí sí siembra la yuca [...] eso la mata no levanta mucho y carga muy buena la yuca” (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista 25 de octubre de 2023)

En luna nueva, la mayora Nubia Vivas Pillimue siembra caña para que crezca grande y gruesa; acostumbra, en el tercer día de luna nueva, sembrar cebolla. La luna nueva, en la espiritualidad Nasa, es momento para limpiar, purgar y evaluar. Según la mayora Nubia, también es “pa’ sembrar así matas, por ejemplo de remedio, yo las siembro en luna nueva” (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista 3 de octubre de 2023).

Así como la luna indica el momento de sembrar, también orienta los tiempos para cortar leña, esquila o recoger la cosecha (CRIC, 2004). En luna menguante se acostumbra cosechar el maíz “porque [mi papá] decía que en luna nueva no se podía coger porque o si no se gorgojeaba” (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista 3 octubre de 2023).

Aprender a leer el andar del sol y la luna no solo enseña a vivir con la Madre Tierra, sino que define los momentos en que se realizan rituales de armonización, agradecimiento y pago a la Madre Tierra. De acuerdo con el CRIC-PEBI (2021), es el tiempo de la luna llena el que orienta los rituales destinados a potencializar capacidades, dones y producción de conocimientos. Mientras tanto, en la luna recién nacida se realizan actividades de descanso, planeación y evaluación.

Encontramos, entonces, momentos de rituales y armonizaciones orientados por la luna mayor o llena. Así, por ejemplo, la recolección de semillas y la siembra del maíz se sugiere realizarlas en luna mayor, sabia, porque se considera que allí tienen la fuerza espiritual y física para su reproducción, de modo que impregnen de estas energías a la tierra (Viluche, 2023). Es evidente la relación con la vida, pues, como mencionan los mayores, no se trata de sembrar para producir a gran escala en cualquier momento; se requiere el consejo y la orientación de la luna para obtener un alimento sano, cuidando de la Madre Tierra.

Andar del sol y armonizaciones mayores

El *andar del sol* en el pensar-sentir Nasa se compone de cuatro grandes épocas, cada una subdividida en cinco subépocas. Al indagar las memorias y conocimientos de los mayores de la comunidad se identificaron algunas prácticas y referencias de ese andar, aunque no siempre se reconocen las nominaciones específicas de las épocas. En la siguiente tabla se sintetizan sus saberes:

Tabla 1.
Saberes de Mayores y Mayoras sobre el Andar del Sol

ÉPOCA	Calendario Nasa- Joaquín Viluche 2016	Conocimientos de Mayores y Mayoras de El Mesón sobre cada época
SOL CON VIENTO FUERTE	Época del sol [21 de junio- 8 julio]	En el Sek Buy, allá en El Mesón nos subimos al cerro a esperar que amanezca. [...] Ahí vamos y esperamos que amanezca y cuando ya sale el sol, los de la chirimía le tocan y le llevamos flores amarillas para recibirlo, porque tiene mucha energía. (Dinamizadora Cecilia Esther Zemanate, entrevista octubre 3 de 2023)
	Época de viento [27 julio- 13 agosto]	Pues ya en esos tiempos [...] a veces cuando el viento era muy fuerte, a veces [...] cogían y amaraban las matas, digamos las ligaban, les ponían unas varitas de sostenimiento para que el viento no las fuera de pronto a tumbarlas. Porque cuando el viento es muy fuerte las mata, lo que es el maíz, la caña es muy delgadita, eso sí, uhhh todo se va al piso. Por eso es que se le saca la fecha de sembrar, para que la mata sea fuerte, se sostenga... en menguante, ¿sí? (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista octubre 3 de 2023)

ÉPOCA	Calendario Nasa-Joaquín Viluche 2016	Conocimientos de Mayores y Mayoras de El Mesón sobre cada época
	Época de la rocería [14-31 agosto]	<p>La rocería se hace a finales de julio en todo el verano, porque dicen que cuando son rastrosos que son muy jechos hay que rozarlos con tiempo, pa' que se seque toda la marmaja y poder quemar algo. Otra en agosto que es en montes, sí es que es en todo agosto (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista octubre 3 de 2023)</p> <p>Cuando va a empezar el verano, pues mire que cuando habían los montes buenos pues uno los rozaba, quemaba [...] Si, algunos este año, pues los otros años porque no podían quemar no sembraron, pero este año los que rozaron para arriba más de uno sembraron ahora sí, yo creo que ahora para noviembre empiezan a arrancar [a cosechar]. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)</p>
	Época del laurel (1- 18 septiembre)	<p>De Morales, digamos allí en toda esa vuelta hay dos matojos tan buenos [de laurel], quizás que no lo trozaran: uno está arriba en el barranco y el otro está allí donde cae el agua que va por la sequía, hay un matojo allí cuando iba p'arriba a traerme pa' sanar ... La hoja se usa para... es de remedio y la pepa es la vela que hoy en día alumbramos y gente que la usa para la panela. (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista octubre 3 de 2023)</p>
AGUACERO FUERTE	Época de la siembra de maíz [19 septiembre- 6 octubre]	<p>En la época de septiembre se siembra [...] el maíz, el frijol, y en la época de octubre pues si tiene para sembrar yuca o algunos otros cultivos pues los hace. Y en la época de noviembre, antes de noviembre está uno deshierbando el maíz, el frijol [...] Y lo otro que se me está quedando por alto, profesora, una siembra de maíz cuando usted ya siembra en octubre no es buena siembra, en mes de octubre no es buena siembra porque ya el tiempo de los cultivos no es ese, entonces no es buena siembra. Yo hice la experiencia una vez acá abajo, el finado de mi papá tenía un rastrojo y me mando a rozarlo, yo lo rocé y eso pues como hizo verano casi hasta la mitad de octubre lo logré quemar y sembramos el maíz y el maíz levantó pero caspio, entonces allí yo cogí la experiencia y el finado mi papá dijo: "Sí ve, ese no es el tiempo del maíz". (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)</p>
	Época de luciérnagas [7-24 octubre]	<p>La época de luciérnagas... Sí, yo creo que esa época es [octubre] yo sí también he visto pero no tengo clara la fecha en que ellas aparecen más, pero eso sí se ha visto. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)</p>
	Época del cucarrón [25 octubre- 11 noviembre]	<p>Ah sí, hay es una época donde se alborotan todos esos bichos también y las hormigas (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)</p>
	Época de la ofrenda a los difuntos [12-29 noviembre]	<p>En un tiempo, yo me acuerdo de un viejito que vivió acá abajo, cuando él murió, a él le ofrecieron un colino de arracacha, le pusieron un plátano y la mitad de una yuca y le acomodaron ahí en el ataúd, era un señor que era muy trabajador. Él sí cultivaba la tierra y decían que eso se lo colocaban a él pa' que llevara eso y dejara él la fuerza que él había tenido, se la dejara a los hijos que siguieran igual y no sufrieran por comida. Me acuerdo la vez que le acomodaron debajito de la sábana, le acomodaron seis granos de frijol, maíz. Él era el dueño y sembraba y todo que era una persona que cultivaba mucho la tierra y se tenía que llevar la parte de él (risas)... por el lado de honduras... Eso era... ellos hacían como un rezo, como una cosa así, yo me acuerdo la vez que fui a Honduras, que me invitaron, pero le digo, profe, ese día sí trajimos comida jajmm! ¡Dios mío!... Carnes, carnes le ponían, carnes de res, de gallina, de cerdo, de ovejo, de chivo, pescado, mejor dicho, de las carnes que la gente había comido a algún tiempo. (Mayora Nubia Vivas Pillimúe, entrevista octubre 3 de 2023)</p> <p>Lo que yo miraba una vez ahí donde, este finado Floro Tombeque, allá todo lo que preparaban era, mataban gallinas, las arreglaban, huevos, envueltos de maíz, hacían tamales de maíz, hacían chicha de maíz para tomar, hacían guarapo de caña, preparaban arroz, toda esa clase de comidas preparaban [...] cuando yo me recuerdo yo estaba muy pequeño una vez que sí por allá arriba en Pico de Águila yo creo que era, pero yo estaba era de la edad de unos tres años, sí, me recuerdo que hicieron una minga grande, celebraron las ofrendas y eso por la noche pues bailaron, tomaron chirrincho, tomaron guarapo y así en esa celebración pero lo que pasa es que cuando hacen esas celebraciones nos dicen nosotros estamos haciendo esto es una cultura... (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)</p>

ÉPOCA	Calendario Nasa-Joaquín Viluche 2016	Conocimientos de Mayores y Mayoras de El Mesón sobre cada época
	Época del maíz capio [30 noviembre-17 diciembre]	Por acá en lo caliente es muy poco, no se da. Eso es para lo frío, ¡ah! Eso en la tierra fría sí se da en cantidad. [...] Hay médicos que yo he mirado que dan un remedio por ejemplo, los curanderos yo he mirado que ellos usan ese maíz [de remedio o para armonizar]. (Mayor Nubia Vivas, entrevista octubre 3 de 2023) Se da arriba para lo frío, allá en pico de Águila [...] Pues lo que yo me acuerdo del maíz capio, es que mi abuela sabía decir que servía para comer, servía para remedio, servía pues hablaban ellos para refrescamiento y son cosas pues que yo no lo he vivido, no puedo decirle en qué manera, pero ella decía eso. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)
SOL PÍCANTE	Época de limpieza de la chonta [18 diciembre-4 enero]	La limpia de la Chontá... Sí, eso debe ser acá, sí eso sí se ha manejado. [...] En el tema de la gobernabilidad uno la chonta no la deja a cualquiera, es como si uno está en el ejército uno tiene el fusil y uno no se lo deja a nadie, entonces así mismo pasa con la chonta también. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)
	Época de la esmeralda [5-22 enero]	Lo único que yo sé es que pues sabían decir, no más no he hecho la experiencia, pero sabían decir que este animalito es también de remedio [la esmeralda, el colibrí]. Cuando una madre de familia está para tener él bebé y no lo pueden tener, entonces dicen que tienen guardado la cabeza de este animalito y lo cogen de aquí y lo arrojan hacia abajo que entonces la madre de familia tiene el bebé sin mucho sufrimiento, como ella, que cuando ella va a poner el huevito ella lo pone sin ningún sistema de sufrimiento... ¿También lo usan para las señoras repartidoras?, sí exactamente, pero mire en ese sentido cogen este animalito bien lo cocinan, o bien lo asan y que si son 20 o 10 personas para todas esas tiene que alcanzarle. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023) A mi hija le puse el nombre de la esmeralda, pero en nasa yuwe, Eckwe Alicia, y le puse así porque antes de quedar en embarazo en mi casa yo estaba parada en la ventana, mirando hacia afuera y fue y se me paró ahí, al frente pero un rato largo. Después me puse a averiguar qué sería, qué significaría eso, entonces es que anuncia que va a llegar alguien con mucha alegría y ya a los días quedé yo en embarazo. (Dinamizadora Esther Cecilia Zemanate, entrevista octubre 3 de 2023)
LLUVIA FUERTE SOL PÍCANTE	Época de las cometas [18 marzo-4 abril]	[Las cometas se ven caer en la noche] Sí, eso sí se mira, eso... Y no solamente eso yo ahora en agosto sería y eso un día me levanté y miré cruzar esas, entonces yo les hacía un análisis y entonces yo escuchaba ese cuento de eso ... yo decía pues esas cosas deben de ser. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)
	Época de los gusanos [5-22 abril]	Eso sí se mira pues porque en esa época salen los gusanos [...] el cuatro cachos. Sí, sí un gusanito que es como plastudito y ese tiene cuatro cachitos, ese también si no lo ortiga a uno de un lado lo ortiga del otro, pero lo ortiga y es bravo ese bicho. (Mayor Moisés Chate Calambás, entrevista octubre 25 de 2023)
	Época de los pájaros Chamón [11-28 mayo]	El pájaro Chamón llegan a comerse el maíz, esos animales sí son así. (Mayor Nubia Vivas, entrevista octubre 3 de 2023)

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas a Mayoras y Mayores.

En los relatos se evidencia un número significativo de coincidencias con lo reconstruido por el mayor Joaquín Viluche, aunque también se advierte la ausencia de la fuerza de la espiritualidad en los *neehwé'sx* o la Autoridad Ancestral Nasa, y el escaso manejo de la espiritualidad y ritualidad en el cultivo del maíz. Viluche (2023) fundamenta las épocas del sol en relación con este cultivo, que ancestralmente ha sido la base de la alimentación. En la actualidad, el cultivo de maíz es mínimo; por múltiples razones se ha dejado de sembrar, lo cual implica pérdida de saberes, costumbres, ritualidades y una desarmonía con la Madre Tierra. Con el auge del monocultivo de la coca se han debilitado aún más los pocos conocimientos heredados de los ancestros.

De acuerdo con las épocas descritas, las semillas de vida realizaron su propia representación del *andar en el tiempo*. Para ello se les indicó que se ubicaran en la época que más les interesara o hacia la cual su sentir los llevara. Todas las épocas fueron escogidas por algunos, quienes expresaron lo siguiente:

Época de viento fuerte y sol fuerte (21 de junio al 20 de septiembre): en esta época se ubicaron Sharol Cucuñame, Alicia Camero y Alexandra Bermúdez; comentaron que la eligieron porque en ella se siembran los cultivos y se realiza el recibimiento del agua y de las semillas.

Época de aguacero fuerte y sol picante (21 de septiembre al 20 de diciembre): en esta época se ubicó Juan Felipe Hurtado, quien manifestó gusto por ese momento.

Época de lluvia suave y sol picante (21 de diciembre al 20 de marzo): en esta época se ubicó Gabriel Quintana, quien señaló que la eligió porque es el tiempo en que las familias y los mayores se reúnen a conversar.

Época de lluvia fuerte y sol picante (21 de marzo al 20 de junio): en esta época se ubicaron Cristian Pillimue, David Gutiérrez y Angélica Pechene; argumentaron que la escogieron porque allí se hace la bienvenida al sol, la familia y la comunidad se reúnen para realizar la armonización al sol y se lleva a cabo el posicionamiento de los cabildos y de la guardia escolar (Taller *Andar del Sol*, 28 de marzo de 2023).

Por último, se recogieron los sentires de las semillas de vida respecto a su participación en las armonizaciones mayores, que, como se indicó antes, corresponden a cuatro grandes rituales articulados al proceso educativo de la INEIM.

Taller: El Andar del Sol

Figura 7.

Taller realizado con las semillas de la vida (28 de abril de 2023)



Fuente: archivo fotográfico del autor.

El *andar en el tiempo* inicia en junio. Por ello, retomamos algunas elaboraciones que se sitúan en el inicio del año andino Nasa. El 21 de junio se recibe el año: la comunidad se congrega para recibir los primeros rayos del sol, se ofrendan flores amarillas y frutos al sol. Ese día se inicia el nuevo año en medio de la lectura que hacen los mayores espirituales sobre los anuncios que traen los primeros rayos en torno al destino de la vida comunitaria.

Figura 8.
Dibujo de Angélica Pechene Flor



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Figura 9.
Dibujo de Alejandro Pillimue Chate



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Taller el Andar del Sol (28 de abril de 2023)

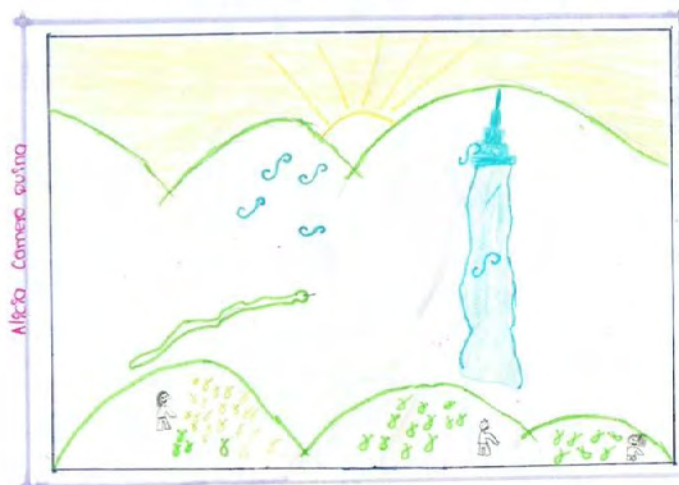
En este taller, los niños que se identificaron con este momento representaron también la bienvenida al sol, el *Sek Buy* (CRIC, 2015), momento en que se limpian las chontas para dar posesión a las nuevas autoridades del cabildo escolar. El siguiente ritual en este andar es el *Despertar de las semillas y bienvenida del agua*, que se realiza el 21 de septiembre, de acuerdo con las orientaciones de la luna. Las niñas que se identificaron con este momento dibujaron la culebra verde, ya que es cuando la comunidad danza en representación de ella, como símbolo de la llegada de las lluvias y del ritual del *Saakhelu* (CRIC-PEBI y Asociación de Cabildos Juan Tama, 2002).

Figura 10.
Dibujo de Alejandra Bermúdez



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Figura 11.
Dibujo de Alicia Camero



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Taller el Andar del Sol (28 de abril de 2023)

Este ritual es propicio para trocar semillas limpias, recuperar la alimentación propia y mantener las dietas milenarias de los pueblos originarios.

Del siguiente ritual no se encontraron manifestaciones de los niños. Es conocido como el *Agradecimiento a la Madre Tierra y el maíz capio* (21 de diciembre). La ausencia de referencias se asocia a la pérdida de conocimientos y sabidurías sobre este alimento, aunque se viene recuperando al considerar el maíz capio como el maíz mayor, por su valor nutricional y por ser remedio espiritual.

El ciclo continúa con la *Armonización del fuego*, ritual realizado el 21 de marzo.

Figura 12.
 Dibujo de Gabriel Quintana



Fuente: archivo fotográfico del autor.

En este dibujo, Gabriel Quintana menciona que la armonización del fuego representa “la familia, la casa del Nasa, el calor de cocinar las comidas y el sentir de nosotros”. De esta manera se hace evidente la fuerza, recuperación y mantenimiento de la tradición oral en función de la lucha y coexistencia de la comunidad indígena, a través de sus reapropiaciones de las sabidurías sobre el *andar en el tiempo*.

Se encontraron referencias a todos los momentos de las armonizaciones mayores que forman parte de este andar, en los que los niños y niñas se vinculan desde su sentir como semillas. Estos son los primeros espacios educativos, en los que se aprende de la conversación familiar los conocimientos ancestrales y las cosmovisiones propias, que reivindican otras formas de vida digna, asociadas al sentir-pensar Nasa. Como lo menciona Gabriel, es el pensar Nasa, enraizado en el cuidado de la vida y del alimento que ofrenda la Madre Tierra.

Conclusiones

La investigación permite enfatizar que el *andar en el tiempo* es un camino que debemos recorrer, pues representa esperanza y símbolo de vida para todo ser vivo. Es un conocimiento ancestral que, si se lega a las semillas a través de la educación propia, enseña a escuchar y a reencontrarse con los ciclos naturales de la madre tierra, contribuyendo así al buen vivir con los espíritus y los seres del territorio, en coexistencia.

En el proceso pedagógico de la INEIM, el *andar en el tiempo* orienta, aconseja y guía el camino de vida, ya que dinamiza el proceso educativo con los principios naturales del camino del sol y de la luna, fortaleciendo la comprensión de los ciclos de la naturaleza y enraizando la cultura mediante vivencias y sentires expresados en prácticas rituales o en espacios colectivos que se traducen en espacios de reflexión, integración y socialización de los procesos pedagógicos comunitarios. Caminar desde el *andar del tiempo* hacia el buen vivir constituye una posibilidad de frenar el proceso de autodestrucción en el que hoy nos encontramos.

Articular la tradición oral a los espacios formativos de las infancias desde la recuperación de las sabidurías ancestrales ha sido un ejercicio que permite comprender las relaciones con la Madre Tierra en medio de la fuerte crisis ambiental, energética y ecológica que atraviesa el sistema planetario. Todo ello contribuye a la coexistencia de los pueblos originarios, quienes, a través de estos conocimientos, ofrendan lecciones de vida digna y de buen

vivir, sustentadas en la alimentación propia, el respeto por los ritmos de la madre tierra y una educación que sostiene luchas dignas por la vida.

El trabajo de la INEIM está estrechamente articulado con la recuperación de estas sabidurías desde la voz de Mayores y Mayoras de la comunidad. La tradición oral se ha constituido en una de las principales aliadas para conocer, motivar y legar el conocimiento ancestral. Ello permite ubicar en ella una memoria cosmogónica que desborda la enseñanza de conocimientos escolares centrados en herencias regladas que no reconocen saberes y sabidurías populares (Fals Borda, 1980; 1985). El compromiso con la recuperación crítica de estas sabidurías consiste en resistir frente a las prácticas de explotación y comercialización sin sentido de la Madre Tierra, asumiendo como tarea principal el cuidado del legado de la vida y de lo vivo desde una perspectiva espiritual que reconoce que andamos, habitamos y coexistimos juntos en este mismo plano de existencia.

En los aportes y reelaboraciones de los Mayores y Mayoras de la comunidad se identifican varias de las épocas del *andar del tiempo* con cierta nostalgia, pues consideran que se trata de un conocimiento afectado por la producción agrícola a gran escala, el uso de insecticidas, fungicidas y agroquímicos, así como por el cambio climático asociado al calentamiento global. De allí surge la necesidad de recuperar el trabajo con las semillas de maíz capio, considerado el maíz mayor, por el valor espiritual, cultural y alimenticio que tiene en el *andar en el tiempo*. Para ello se vienen adelantando varios trabajos educativos y comunitarios, entre los que destacan: al finalizar el año, los recorridos territoriales y la recuperación del maíz capio, como forma de revalorar este alimento que sostiene buena parte del *andar del tiempo*; así mismo, el fortalecimiento de los rituales de siembra y cosecha del maíz capio, especialmente en la sede Los Quingos de la INEIM, donde se celebra y promueve su cultivo, vital en la cosmogonía Nasa.

Además, se adelanta un proceso de transición, discutido y aprobado por la comunidad, para que el inicio del año escolar coincida con el inicio del año andino, que en el *andar en el tiempo* corresponde al 21 de junio. Es decir, desde este aporte investigativo se busca materializar el tránsito del calendario gregoriano al calendario andino de los pueblos originarios.

Referencias

- Aceves-Lozano, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En L. Galindo-Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-221). Pearson Educación.
- Aguilera, A. (2023). A Grammar of Oppressed Childhood. *Revista Educação & Realidade*, (48). <https://doi.org/10.1590/2175-6236119083vs02>
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca. (2019). *El caminar de la luna*. <https://nasaacin.org/el-caminar-de-la-luna/>
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 53-62. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6654>
- Bonilla, V. (2015 [1982]). *Historia política del pueblo Nasa*. Asociación de Cabildos de Indígenas del Norte del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2016). *Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi. Tiempo y Territorio Nasa*. CRIC-PEBI.
- CRIC. (2015). *Sek Buy, ritual sagrado de los pueblos ancestrales del territorio caucano*. Autor. www.cric-colombia.org/portal/sek-buy-ritual-sagrado-de-los-pueblos-ancestrales-del-territorio-caucano/
- CRIC-PEBI y Asociación de Cabildos Juan Tama. (2002). *Saakhelu. Tercer Ritual Mayor en Tierradentro "Después de 130 Años Volvemos a Nacer como Nasnasa"*. Resguardo de Tálaga-Cauca, Tafxnu-Taravira. Autores.
- CRIC-PEBI. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Autor.
- CRIC. (2004). *El tejido de la vida de las mujeres y hombres Nasa*. Autor.
- CRIC-PEBI. (2017). *Propuesta de calendarios educativos desde la cosmovisión de los pueblos adscritos al cric* (documento de trabajo). Decreto 1811 de 2017. Autor.
- CRIC-PEBI y Viluche-Chocué, J. (2016). *Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Êen Tiempo y Territorio Nasa*. Asociación de Cabildos Ukawe'sx Nasa Cxhab.
- CRIC-PEBI. (2022). *Documento de operatividad del seip (Sistema Educativo indígena Propio)*. Pueblo Nasa. Autor.
- Fals Borda, O. (1980). *Historia doble de la Costa* (t. I). Carlos Valencia Editores.

- Fals Borda, O. (1985). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1991). Rehaciendo el saber. En O. Fals Borda y A. Rahman (eds.), *Acción y conocimiento: ¿cómo romper el monopolio con IAP?* (pp. 189-211). CINEP.
- INEIM. (2020). *Proyecto Educativo Comunitario, Institución Indígena Educativa, El Mesón*. Autor.
- Lame-Chantre, M. (1939). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (prólogo de Juan Friede). Funcol.
- Osorio, C. (2007). Memoria y territorio en la cultura Nasa. Tierradentro-Cauca. En B. Osorio-Garces (comp.), *Construcción de la memoria indígena* (pp 105-118). Universidad de los Andes y Siglo de Hombre.
- Periódico Unidad Indígena*. (1976). Fortalezcamos nuestra organización. Año 2, n.º 10, 6-7.
- Periódico Unidad Indígena*. (1982). 1983. doce años de resistencia al invasor. Año 8, n.º 60, 6-7.
- Rivera, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Revista Temas Sociales*, (11), 49-64. <https://historiaoralfuac.files.wordpress.com/2017/10/rivera-cusicanqui-silvia-el-potencial-epistemologico-y-teorico-de-la-historia-oral.pdf>
- Salazar, M. (2006). *Los esclavos invisibles. Autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. UPTC.
- Sitton, T., Mehaffy, G. y Davis, O. (1989). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. Fondo de Cultura Económica.
- Valverde, L. (2021). Las infancias en América Latina; una mirada desde el sentir de los pueblos originarios. *Revista Sentires y Pensares Tejiendo Memoria*, (1), 19-29. <https://uaiinpebi-cric.edu.co/de-interes/sentires-y-pensares-tejiendo-memorias/>
- Velandia, C. y Aguilera, A. (2023). La enseñanza de la historia con la infancia indígena. En A. Pinilla (comp.), *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (pp. 389-402). UPN.
- Viluche, J. (2023). *Nasawe'sx Jii. Una de las sabidurías del pueblo Indígena Nasa*. CRIC-PEBI-UAIIN.
- Viluche, J. y Yujo, S. (2006). *Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Êen*. CRIC-PEBI, Asociación de cabildos Ukawe'sx Nasa Çxhab, Territorio Ancestral del Pueblos Nasa Sa'th Tama Kiwe AIC EPS-I.
- Yule-Yatacué, M. y Vitonas, C. (2004). *Metamorfosis de la vida*. Cabildo Etnoeducativo, Proyecto Nasa, Municipio de Toribio y la Zona Norte del Cauca.

Entrevistas y conversatorios en el Mesón de Morales-Cauca

- Bermúdez Flor, Maritza. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Chate, Moisés. 25 de octubre de 2023. Mayor de la comunidad de El Mesón-Cauca.
- Flor Bermúdez, Arley. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Luligo Castaño, José Yimi. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Otero, Orlando. 19 de marzo de 2023. Mayor y médico tradicional. Conversatorio con el mayor y los niños y niñas sobre el *andar en el tiempo*. Casa del Pensamiento.
- Pillimue, Sandra Patricia. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Quintana Bermúdez, Yesid Eduardo. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Tombe, Gamaliel Yandi. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.
- Vivas, Nubia. 3 de octubre de 2023. Mayora de la comunidad de El Mesón.
- Zemanate, Cecilia Esther. 16 de junio de 2023. Conversatorio con dinamizadores sobre el *andar en el tiempo* en la INEIM. Casa del Pensamiento.

Talleres pedagógicos

- Bermúdez, Alexandra. *Andar del sol*. Marzo 2023.
- Bermúdez, Oriana. *En qué luna nació*. Abril de 2023.
- Camero, Alicia. *En qué luna nació*. Octubre de 2023.
- Cucuñame Pechene, Xiomara. *Mi diario lunar*. Octubre de 2023.
- Cucuñame, Sharol. *En qué luna nació*. Octubre de 2023.

- Gutiérrez Quintana, Sammia. *En qué luna nació*. Octubre de 2023.
- Gutiérrez, David. *El andar de la luna*. Abril de 2023.
- Hurtado, Juan Felipe. *Andar del sol*. Marzo de 2023.
- Pechene, Angelica. *Andar del sol*. Marzo de 2023.
- Pillimue, Cristian. *Andar del sol*. Marzo 2023.
- Quintana, Gabriel. *Andar del sol*. Marzo 2023.



Pensamiento anarquista, socialismo raizal y ciencia popular: lugar de pensamiento y acción epistémico libertario

Amadeo Clavijo-Ramírez¹  

He preferido hablar de cosas imposibles,
 porque de lo posible se sabe demasiado...

SILVIO RODRÍGUEZ

Resumen

Este artículo de reflexión desentraña las relaciones entre el pensamiento anarquista y las elaboraciones de Fals Borda a partir de sus propuestas de socialismo raizal y ciencia popular. Para ello se desarrollan cinco apartados: el primero se ocupa de mostrar, de manera somera, las posibles transversalidades entre el pensamiento falsbordiano y el pensamiento anarquista, lo que provoca al autor estas líneas. En el segundo, se aclara lo que aún resulta necesario sobre el significado del pensamiento anarquista, despojándolo de epítetos como *caos*, *violencia* o *desorden*, y se posicionan sus referentes epistémicos y ético-políticos. El tercero introduce los planteamientos del socialismo raizal y sus orígenes en relación con lo que Fals Borda denomina *ethos* o valores sociales originarios, desde los cuales se sitúan los aportes más recientes del pensamiento ancestral indígena, adelantado por los pueblos originarios que hacen parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), por considerar que allí radican la fuerza y la originalidad de la propuesta. En un cuarto apartado se plantean las convergencias entre el pensamiento epistemológico anarquista y los desarrollos teóricos de la ciencia popular. Identificar dichas convergencias es un ejercicio fundamental en este artículo, pues tanto Feyerabend como Fals Borda son intelectuales contemporáneos con inquietudes similares y, aunque no existen indicios de comunicación entre ellos —salvo las referencias que hace Fals en algunos de sus textos a libros de Feyerabend—,² resulta evidente, en una lectura comparada, la relación que guardan en el tratamiento de temas como la hegemonía de la ciencia occidental, el racionalismo, el quehacer de los intelectuales, el canon y la suerte de quienes han padecido el etnocentrismo científico. Los temas enunciados se presentan en este numeral a manera de ejes articuladores. Finalmente, un quinto apartado, a modo de cierre, introduce el pensamiento epistémico libertario como propuesta de acción y reflexión, y como el lugar en el que las convergencias planteadas en el apartado anterior alcanzan sus desarrollos.

Palabras clave: anarquismo; pensamiento epistémico libertario; socialismo raizal; ciencia popular; ancestralidad indígena



- 1 Maestría en Educación con énfasis en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. aclavijo@pedagogica.edu.co
- 2 En *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa* (1991) se incluye en sus referencias bibliográficas el libro de Feyerabend *Farewell to Reason* (1987). También se cita el texto de Feyerabend (1986) *Tratado contra el método en Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1987, p. 119). Igualmente, se lo referencia en el texto de Fals Borda *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla —por la praxis—* (1985, p. 56). Bogotá: Tercer Mundo.

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Clavijo-Ramírez, A. (2026). Pensamiento anarquista, socialismo raizal y ciencia popular: lugar de pensamiento y acción epistémico libertario, *Folios*, (63), 30-43. <https://doi.org/10.17227/folios.63-23318>

Artículo recibido
 31.05.2025
 Artículo aprobado
 24.07.2025
 Artículo publicado
 01.01.2026



Anarchist Thought, Rooted Socialism, and Popular Science: A Site of Libertarian Epistemic Thought and Action

Abstract

This reflective article explores the intersections between anarchist thought and the work of Fals Borda, particularly through his concepts of rooted socialism (socialismo raizal) and popular science. The discussion unfolds across five sections: The first provides a brief overview of potential crossovers between Falsbordian thought and anarchist philosophy, which initially inspired this reflection. The second section clarifies what anarchist thought actually entails, moving away from mischaracterisations such as chaos, violence, or disorder, and instead foregrounds its epistemic and ethical-political foundations. The third section delves into rooted socialism and its origins, drawing from what Fals Borda terms *ethos*—the foundational social values—from which he connects recent contributions of Indigenous ancestral thought, particularly that developed by the Indigenous communities involved in the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC), recognising this as the source of both strength and originality in the proposal. The fourth section explores the convergences between anarchist epistemological thought and the theoretical development of popular science. Identifying these convergences is a key aim of this article, as thinkers such as Feyerabend and Fals Borda, while not known to have been in dialogue (apart from occasional citations of Feyerabend by Fals), clearly share similar concerns. A comparative reading reveals overlapping perspectives on themes such as the hegemony of Western science, rationalism, the role of intellectuals, canonical knowledge, and the marginalisation suffered under scientific ethnocentrism. These themes are presented as the central axes of this section. The final section brings the article to a close by introducing the concept of libertarian epistemic thought as both a framework for action and a space where the aforementioned convergences come to fruition.

Keywords: anarchism; libertarian epistemic thought; rooted socialism; popular science; Indigenous ancestral knowledge

Pensamento anarquista, socialismo raizal e ciência popular: lugar de pensamento e ação epistêmica libertária

Resumo

Este artigo de reflexão investiga as relações entre o pensamento anarquista e as formulações de Fals Borda, especialmente suas propostas de socialismo raizal e ciência popular. O texto se organiza em cinco partes: A primeira apresenta brevemente possíveis transversalidades entre o pensamento falsbordiano e o pensamento anarquista, ponto de partida que inspira esta reflexão. A segunda parte busca esclarecer o significado do pensamento anarquista, desvinculando-o de epítetos como caos, violência ou desordem, e destacando seus fundamentos epistêmicos e ético-políticos. A terceira seção introduz o socialismo raizal e suas origens, a partir do que Fals Borda denomina *ethos*, ou seja, os valores sociais originários. A partir desses valores, ele articula os aportes recentes do pensamento ancestral indígena, especialmente aqueles desenvolvidos pelos povos originários vinculados ao Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), reconhecendo nesse local a força e a originalidade da proposta. Na quarta parte, são discutidas as convergências entre o pensamento epistemológico anarquista e os desenvolvimentos teóricos da ciência popular. Identificar tais convergências é um dos principais objetivos do artigo, uma vez que tanto Feyerabend quanto Fals Borda são intelectuais contemporâneos com inquietações semelhantes. Embora não haja indícios de interlocução direta entre eles — exceto por algumas referências de Fals a obras de Feyerabend —, uma leitura comparada revela afinidades em relação a temas como: a hegemonia da ciência ocidental, o racionalismo, o papel dos intelectuais, o cânone e a condição dos sujeitos afetados pelo etnocentrismo científico. Esses temas são apresentados como eixos articuladores da seção. A quinta e última parte encerra o artigo ao introduzir o pensamento epistêmico libertário como proposta de ação e reflexão, sendo este o espaço onde se consolidam as convergências discutidas anteriormente.

Palavras-chave: anarquismo; pensamento epistêmico libertário; socialismo raizal; ciência popular; ancestralidade indígena

Presentación

La discusión que aquí se plantea no habría sido posible sin el acervo teórico, práctico y conceptual construido por los pioneros investigadores y ejecutores de la investigación-acción participativa (IAP).³ En efecto, fueron ellos quienes, en nuestro contexto académico, *subvirtieron* —trayendo un concepto falsbordiano— el canon de la ciencia racional y propiciaron la apertura de nuevos caminos para adelantar investigaciones con comunidades diversas en lo cultural, social y político:

Hace apenas unos pocos años no era posible hablar en estos términos, escribir sobre una disciplina comprometida, ni mucho postular una ciencia rebelde y subversiva. [...] Las estructuras políticas, económicas, ideológicas y culturales sufren tensiones cada vez más fuertes y estas tensiones sacuden y cuartejan las torres de marfil en que preferían acomodarse los científicos. No hay ahora escapatoria posible, y quienes salen de esas torres a respirar el aire del cambio tienen que hablar un nuevo lenguaje científico, y sobre temas inusitados, quizá espeluznantes, aparentemente anticientíficos, porque no encajan dentro del molde de lo *normal* que nos *viene* de otros territorios o de nuestros antiguos grupos de referencia. (Fals Borda, 1987, p. 15)

En su búsqueda de un pensamiento propio, los pioneros de la IAP no solo lograron posicionarla como un método de investigación, sino que además la acompañaron de una episteme sustentada en los principios de la ciencia popular y del socialismo raizal, fundamentos que abrevaron de varias fuentes de pensamiento en las que no resulta difícil rastrear referentes que conducen al pensamiento epistemológico y político anarquista. Ello se explica por las frecuentes alusiones de Fals Borda a pensadores anarquistas y a socialistas utópicos, considerados precursores del anarquismo europeo.⁴

En ese sentido, cobra total pertinencia y vigencia presentar estas convergencias en el marco de lo que, para este ejercicio de pensamiento, hemos denominado *epistemes libertarias*, concepto que se abordará al final de este texto.

Algunas claridades aún necesarias sobre el pensamiento anarquista

A pesar de la extensa literatura que da cuenta del pensamiento anarquista, desde los clásicos del siglo XIX hasta hoy, aún resulta obligatorio, cuando se aborda el tema, iniciar con la salvedad de qué es y qué no es el pensamiento anarquista. En sentido gnoseológico, “el an-arquismo designa en primer lugar la ausencia de *arkhé*, es decir, la ausencia de principio primero. Esto significa que el anarquismo es a la vez una corriente epistemológica y una corriente política” (Pereira, 2014, p. 75). Entendido como corriente de pensamiento epistémico y político, el anarquismo se sustenta en principios universales como la libertad, la solidaridad, el apoyo mutuo, la autogestión y el humanismo,⁵ entre otros que lo constituyen.

La permanente búsqueda del cumplimiento de estos principios convierte al proyecto Ácrata en una propuesta de creación desde la acción, lo cual lo sitúa más allá de las fronteras de la reacción, la violencia, el caos o la destrucción: epítetos a los que ha sido reducido, ya sea de manera intencionada o ingenua. Intencionadamente, por parte de quienes buscan mantener las lecturas y prácticas del orden social hegemónico y el poder absoluto en asuntos relacionados con la convalidación de los conocimientos; ingenuamente, por aquellos ácratas que

-
- 3 Víctor Daniel Bonilla, Orlando Fals Borda, María Cristina Salazar, Gonzalo Castillo y Augusto Libreros hicieron parte del grupo denominado La Rosca de Investigación y Acción Social.
 - 4 Fals Borda refiere en algunos de sus textos a pensadores anarquistas como Pierre Kropotkin, Mijaíl Bakunin y Joseph Proudhon, así como a socialistas utópicos como Owen, Fourier y Saint-Simon. Estas referencias aparecen en obras como: *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1987); “Algunos ingredientes básicos”, en *Acción y conocimiento* (1991); “Experiencias teórico-prácticas” (1998), en *Una sociología sentipensante para América Latina* (2015); *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana* (2008), entre otros.
 - 5 Estos principios son retomados de las obras de los anarquistas clásicos: Proudhon (1970), *¿Qué es la propiedad?*; Bakunin (1973), *Estatismo y anarquía*; Kropotkin (1977), *Palabras de un rebelde*; y Malato (1978), *Filosofía del anarquismo*.

confunden la acción directa con reacción violenta e impensada, sin considerar que la acción directa es un principio del ideario anárquico que no descarta las posibilidades de confrontación o sabotaje, siempre y cuando tal acción sea producto del consenso de las mayorías directamente implicadas en la situación que la motive. Por tanto, la acción no es tarea ni responsabilidad de un puñado de ungidos, salvadores o mártires.

En esta vía, la acción directa constituye una forma de manifestar el malestar social, que se expresa en la voluntad colectiva frente a situaciones de injusticia y autoritarismo, con un llamado a la movilización, la insumisión y la desobediencia contra la implementación de las leyes que institucionalizan el orden social imperante. Dicho orden, en palabras de **Herbert Read (1959)**,

es sumamente injusto, y si no nos rebelamos contra él somos moralmente insensibles y criminalmente egoístas. Pero si todo, lo que nuestra rebelión alcanza es simplemente una reconstrucción del cristal social [...] nuestra acción ha sido vana: no ha habido un cambio químico esencial. [...] La rebelión o insurrección [...] guiadas por el instinto más bien que por la razón, apasionadas y espontáneas más bien que frías y calculadas, actúan como la terapéutica del *shock* en el cuerpo de la sociedad, y hay una posibilidad de que modifiquen la composición química del cristal social. Dicho de otro modo, pueden modificar la naturaleza humana en el sentido de crear una nueva moral o valores metafísicos nuevos. (pp. 15-16)

Ya en 1855, Pedro Kropotkin se preguntaba, frente a quienes asociaban la anarquía con el caos y el desorden, en el contexto de la rebelión como acción directa contra el orden social institucionalizado:

¿De qué orden social se trata? ¿Es el orden de la armonía que nosotros anhelamos; de la que se establecerá en las relaciones humanas cuando nuestra especie acabe de estar dividida en dos clases y de ser devorada una por otra? ¿Es acaso de la armonía que resultará de la solidaridad de los intereses cuando todos los hombres formen una misma y única familia, cuando cada uno trabajará para el bienestar de todos, y todos para el de cada uno? No, por cierto. Los que reprochan a la anarquía ser la negación del orden, no hablan de la armonía del porvenir; se refieren al orden, tal como se define en la organización social actual [...] [y] que la anarquía quiere destruir. (**Kropotkin, 1977, pp. 39-40**)

La apuesta por un orden social anárquico implica la construcción de una ética política individual y colectiva en la que el ser humano pueda coexistir con sus semejantes y con la naturaleza. Para ello es necesario pensar y crear un sistema de organización social en el que la armonía, como principio fundante, posibilite la emergencia de relaciones igualitarias y solidarias, consecuentes con un orden social-natural equitativo, es decir, libre y justo.

En tal sentido se fundamenta en las leyes naturales basándose en analogías derivadas de la simplicidad y armonía de las leyes físicas universales. La ley de la equidad es la ley más general de la naturaleza, es la ley que da a la hoja y al árbol, al cuerpo humano y al universo una forma armoniosa y funcional. (**Read, 1959, pp. 42-43**)

Desde la perspectiva epistemológica, el anarquismo, como ideología y filosofía, surge en Europa durante la primera mitad del siglo XIX (**Cappelletti y Rama, 1990**). En ese momento, la ciencia positiva se impuso como nuevo referente interpretativo. Hijo de su tiempo, el anarquismo no pudo sustraerse a estos debates, pues llevaba implícito en su teoría parte del legado histórico-cultural de Occidente, recogido en los principios tutelares de racionalidad y verdad, especialmente en lo relativo a concepciones como ciencia y conocimiento. Por ello Paul Feyerabend,⁶ epistemólogo y filósofo anarquista crítico del sistema científico occidental, sostiene: “Inclusive pensadores atrevidos y revolucionarios se pliegan al juicio de la ciencia. Kropotkin quiere romper todas las instituciones existentes, pero no toca a la ciencia” (**Feyerabend, 1997, p. 44**). Tampoco Miguel Bakunin escapa a esta racionalidad. Sin embargo,

6 Entre las obras más sobresalientes de este autor se encuentran: *La ciencia en una sociedad libre*; *Tratado contra el método*; *ambigüedad y armonía*; *Los límites de la ciencia*; y *Epistemología radical*.

en su pensamiento se entrevén algunos planteamientos que permiten vislumbrar salidas a la encerrona epistémica propuesta por el racionalismo científico occidental:

La filosofía positiva destruyó y alejó de los espíritus las fábulas religiosas y los sueños de la metafísica, permitiéndonos entrever cuál debe ser la instrucción científica en el futuro. Tendrá como base el conocimiento de la naturaleza y como fin la sociología. El ideal no será dominar el mundo y violar la vida. (Bakunin, 1979, p. 47)

Feyerabend, desde la teoría anarquista del conocimiento, planteó los límites de los preceptos del racionalismo científico occidental. Seguramente otros autores en esas latitudes —Thomas Kuhn e Imre Lakatos, por ejemplo— hicieron críticas similares, pero lo relevante es que tales cuestionamientos provinieron de un posicionamiento epistémico y filosófico específico: el anarquismo epistemológico. Al señalar la influencia del racionalismo positivista en el pensamiento ácrata europeo, Feyerabend realizó uno de los aportes más importantes a este ideario, al abrir la posibilidad de la autocrítica dentro del propio pensamiento anarquista, con lo que se vislumbran nuevos horizontes y perspectivas epistémicas.

En síntesis, la construcción del proyecto anarquista en el pensamiento de la mayoría de los autores ácratas es un proceso que, para su realización, debe pensarse a partir de tres categorías:

1. Como medio de acción: es una forma de creación desde la acción que implica una actitud insumisa frente a las estructuras sociales injustas.
2. Como teoría social y política: plantea la necesidad de impulsar el apoyo mutuo (*mutualismo*), la organización de federaciones comunales autónomas (espacios de micropoder) y la praxis de una libertad corresponsable y colectiva.
3. Como propuesta epistémica: sustenta la construcción de una ética para la solidaridad y la libertad, cuyas bases se hallan en el derecho consuetudinario y en la necesidad de una ciencia libre que reconozca los saberes y conocimientos de todos los pueblos y culturas.

Estas categorías, elaboradas por los autores clásicos del anarquismo, han sido abordadas en sus obras y han sido retomadas aquí a partir de la interpretación que hace Josefa Martín-Luengo en *La escuela de la anarquía* (1993), posicionándolas en el contexto de la propuesta educativa *Paideia*. No obstante, dichas categorías han sido revisadas y ampliadas para efectos de este texto. Una primera aproximación a la categoría de *acción*, entendida como actitud insumisa, puede verse en el artículo “Insumisión y no violencia libertaria”, que publiqué en 1993 en un periódico local libertario (*Biófilos*, n.º 3), concepto que años más tarde retomo y profundizo en la introducción de mi libro *José María Vargas Vila: Anarquía, insumisión, herejía* (2014).

Autores contemporáneos como Georges Fontenis y Noam Chomsky han enfatizado en las categorías social y política. Fontenis retoma el concepto de *anarquismo comunista*, desde el cual propone su *Manifiesto comunista libertario* (1953), dada la coyuntura económica y política de su tiempo. Chomsky, por su parte, en su extensa obra ha tratado temas como el anarcosindicalismo, la acción directa y el pensamiento libertario, entre otros, compilados principalmente en dos textos de entrevistas: *Conversaciones libertarias* (1994) y *Escritos libertarios: esperanza en el porvenir* (2007).

En la actualidad, otros autores como Alfredo Gómez-Muller (*La anarquía, una modernidad política alternativa*, 2014) han posicionado la discusión en el ámbito de lo social y político, a partir de una lectura contemporánea de los clásicos. De igual modo, Carlos Taibo (2013) retoma categorías como *acción directa*, *autogestión* y *autonomía*, y propone “repensar [...] y matizar muchos de los conceptos que hemos heredado de los clásicos del siglo XIX. Necesitamos con urgencia adaptar el pensamiento anarquista a nuevas realidades” (p. 4).

Finalmente, la tercera categoría, de carácter epistémico, es una reelaboración del concepto de *anarquismo filosófico*, planteada en el sentido de armonizar con otras tradiciones de pensamiento, tal como se expone en

este escrito. Su fundamento se inspira en el pensamiento descolonizador, al que han contribuido reconocidos intelectuales libertarios como **Silvia Rivera (2019)**, **Carlos Taibo (Anarquistas de ultramar, 2018)** y **Gaya Makaran y Cassio Brancalone (Alebrijes anárquicos, 2024)**.

La anarquía, como proyecto epistémico, ético y político de pensamiento y acción, forma parte de los acervos que la humanidad ha construido milenariamente, mucho antes de que el concepto apareciera para designar a quienes, durante siglos, se declararon insumisos y subversivos frente al sistema social impuesto, y a quienes propusieron formas propias de vida inspiradas en principios naturales, espirituales y cósmicos. Así ocurre, por ejemplo, con las comunidades ancestrales indígenas en el contexto latinoamericano y, particularmente, en el escenario andino colombiano.

Apuntes sobre el socialismo raizal

El concepto de *socialismo raizal* es una construcción nacida de la experiencia que emerge en el pensamiento de Orlando Fals Borda como propuesta política, luego de trasegar caminos escabrosos por diversas geografías territoriales; en ese sentido, puede considerarse como un punto de llegada. En sus trabajos pioneros —*Campesinos de los Andes* (1961) y los cuatro tomos de *Historia doble de la costa* (1980)— fue seguramente acopiando insumos vivenciales en el cotidiano compartir con diferentes poblaciones, lo que le permitió comprender las idiosincrasias y diferencias culturales entre unas y otras comunidades.

Acompaña este periplo un amplio recorrido por la historia política nacional, evidenciado, al menos en el caso de *Historia doble de la costa*, en el acervo documental de su archivo personal donado al Banco de la República y hoy custodiado en los repositorios de la Biblioteca Luis Ángel Arango, en Montería. Allí se encuentran 3095 documentos distribuidos en 12254 folios: registros de campo, fichas de investigación, periódicos que datan desde 1854 hasta aproximadamente 1975, así como cartas, telegramas, entrevistas, cancioneros populares, estatutos de las primeras organizaciones campesinas o *Baluartes* —como los denominara el anarquista italiano Vicente Adamo, a quien en el tomo IV, *Retorno a la tierra*, Fals dedica unas páginas reconociéndolo sin ocultar su carácter de anarquista, a diferencia de lo que han hecho otros historiadores de la izquierda hegemónica al encubrirlo con la etiqueta de *socialista*—. Complementa este registro un archivo fotográfico anexo con 2221 documentos.

Lo anterior permite afirmar que, cuando Fals Borda habla de *socialismo raizal* y propone como base de su construcción el *ethos* de los pueblos originarios, lo hace consciente de que esa es la única vía para acceder a una propuesta político-organizativa propia, que no imite ni copie referentes occidentales:

Si examinamos la estructura de nuestros valores sociales y su evolución desde sus orígenes precolombinos, podremos articular con mayor firmeza los elementos constitutivos de nuestro socialismo autóctono, el socialismo que pueda dar respuestas a las crisis del capitalismo actual, como antes lo hicieron en Europa. De allí nuestra preferencia a identificar nuestro socialismo como “raizal” y “ecológico”, por tomar en cuenta las raíces histórico culturales y de ambiente natural de nuestros pueblos de base. En esta forma respetamos la regla científica del papel condicionante del contexto que, a su vez, satura el *ethos* de los pueblos. El nuestro es diferente del europeo, y produce un socialismo raizal y tropical que es identificable por las gentes del común, que puede ser, por eso mismo, transformador de ideas en movimientos políticos. (Fals Borda, 2008, p. 21)

Apelando a las construcciones de un *ethos* social propio —lo que marca la diferencia entre socialismo raizal y los socialismos históricos de Occidente—, **Fals Borda (2008)** argumenta:

Por estas razones, nuestro socialismo raizal ecológico y tropical, es diferente del socialismo utópico y científico y de las escuelas realistas como las del stalinismo y el maoísmo. Estas escuelas están revaluadas y deben ser superadas en los dilemas que presentan desde la Revolución Rusa de 1917. Se sintió la importancia de esas doctrinas, no sin sectarismo y colonización intelectual. (p. 22)

Al referirse a la constitución de los pueblos originarios, Fals Borda (2008) identifica cuatro: “los indígenas primarios, los negros de los palenques, los campesinos-artesanos pobres antiseñoriales de origen hispánico y los colonos y patriarcas del interior agrícola” (p. 22). Para efectos de este artículo, profundizaremos en el primero, pues, siguiendo al mismo autor, los pueblos indígenas primarios

son la matriz primaria por su propia “ley de origen”, donde se han acomodado los grupos siguientes. Son el producto de una impresionante secuencia formativa que va desde aztecas y mayas, pasando por caribes y muiscas, incas, mapuches y guaraníes [...] podemos derivar en Colombia, para nuestro *ethos* reconstruido, los valores de la *solidaridad* o el siempre ofrecer. Tienen una cosmogonía que aún caracteriza a sus descendientes [...]. Hay otros principios de estos pueblos que nos pueden servir mucho, como los de la *reciprocidad* o el siempre devolver; la *no acumulación* o el siempre distribuir. (Fals Borda, 2008, pp. 28-29)

En el pensamiento indígena ancestral coexisten diversas cosmovisiones según las particularidades de cada pueblo y cultura; sin embargo, es posible identificar principios comunes, basados en el reconocimiento mutuo de las diferencias, de acuerdo con sus leyes de origen. Estos principios, que constituyen referentes del pensamiento indígena, se presentan,⁷ así:

Integralidad: plantea que todos los seres —humanos, espirituales y no espirituales— coexisten en una vinculación recíproca con la naturaleza, en la que la organización de la vida respeta lo diverso y potencia el vínculo con fuerzas distintas. Es “la manera como interpretamos el mundo y orientamos las relaciones que construimos con los diferentes seres que ocupan un lugar en *Nukanchipa Alpa Mama*. Desde la integralidad dimensionamos la capacidad transformadora de nuestras acciones sobre el territorio” (CRIC, 2017, p. 25).

Equilibrio comunitario: entendido como experiencia vivencial, permite activar la vida en comunidad, donde los temas y problemas de cualquier índole se tratan colectivamente: “sus valores y principios velan por prevalecer la vida comunitaria y colectiva en contraposición al individualismo” (CRIC, 2017, p. 24).

Complementariedad: reconoce la existencia de lo opuesto, que no implica necesariamente contradicción. Este principio plantea que en la diferencia radica la potencialidad de lo complementario.

Relacional armónico: propone que tanto el pensamiento como el conocimiento mantienen un sentido de “relación armónica con la madre naturaleza y el comportamiento entre los seres humanos” (CRIC, 2017, p. 24). Por tanto, no contempla la separación antagónica entre naturaleza, seres espirituales y sociedad, en la medida en que son sujetos diferenciados pero regidos por las mismas leyes universales y cósmicas, que han permitido desde siempre a la comunidad sostener su vínculo con el entorno.

Estos principios se complementan con los valores esenciales sintetizados por Fals Borda al referirse al *ethos* heredado de los pueblos originarios: solidaridad, libertad, dignidad y autonomía, configurados por tradiciones de ayuda mutua (Fals Borda, 2008). Valores, principios y tradiciones integran armónicamente la propuesta de socialismo raizal, uno de los pilares constitutivos del pensamiento falsbordiano.

La recuperación y valoración del *ethos* de los pueblos originarios como fundamento del socialismo raizal representan, para Fals Borda, sistemas propios de sentimiento y pensamiento que permiten la reproducción material de formas particulares de organización, en las que la diversidad, como proceso permanente de la vida,

7 Estos conceptos fueron apropiaciones e interpretaciones tomadas del *Documento de fundamentación jurídica del SEIP (Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, 2017)*, especialmente en el capítulo II, donde se presenta la ley de origen de diez pueblos ancestrales indígenas: Misak, Nasa, Ampíule, Kishú, Siapidara, Polindara, Kokonuko, Yanacona, Inga y Totoróez.

se forma en el tiempo y con el tiempo. [...] Toda diversidad, si es importante, tiene raíces profundas y antiguas que, por fortuna, no son fáciles de erradicar, porque suministran la necesidad dinámica de la continuidad en las sociedades. Son elementos de sobrevivencia natural. (Fals Borda, 2008, p. 27)

Se trata de una diversidad que es pensar, sentir, hacer y conocer; razones que desbordan la razón científica para dar lugar al socialismo raizal.

Convergencias

Expuestos los fundamentos políticos y epistémicos del pensamiento anarquista, así como los desarrollos éticos y políticos del socialismo raizal, traemos ahora a la reflexión algunas consideraciones que permiten identificar las convergencias y los ejes articuladores de los planteamientos propuestos por el anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend y la ciencia popular falsbordiana, sustento epistémico del socialismo raizal y de la investigación-acción participativa.

La convergencia entre ciencia popular y anarquismo epistémico permite demostrar la viabilidad dialógica de estos discursos que, aun en su diferencia, abren caminos para que la hegemonía del racionalismo se encamine hacia el diálogo libre, igualitario y armónico con los otros. Y es que lo que ha caracterizado a la historia moderna del pensamiento científico occidental ha sido su incapacidad de diálogo frente a contextos y culturas diferentes. El tan promocionado “encuentro entre culturas” jamás se ha dado en la historia, pues, según Feyerabend,

cuando los negros, los indios y otras razas reprimidas saltaron a la palestra de la vida pública, sus dirigentes y sus seguidores entre los blancos reclamaron la igualdad. Pero la igualdad —incluida la igualdad *racial*— no significaba entonces igualdad para las tradiciones, sino igualdad de acceso a una determinada tradición (la tradición de los blancos). Los blancos apoyaron la petición, abrieron la Tierra Prometida, pero se trataba de una Tierra Prometida construida según sus presupuestos y equipada con sus juguetes favoritos. (1982, p. 87)

Tal actitud no corresponde únicamente a los sujetos e instituciones oriundos de la tradición científica occidental. También en estas tierras, muchos académicos han proclamado la supremacía de dicha ciencia, subvalorando y acusando de erróneas las explicaciones del mundo que provienen de voces que expresan otras racionalidades. Con ello, simplemente las desechan, sin siquiera cuestionar si el conocimiento formal es el único posible. Así, los saberes ancestrales han sido relegados al olvido o al desconocimiento, sin que interese indagar por la suerte de quienes pensaron y configuraron esos conocimientos y que, en su momento, fueron el primer blanco del invasor.

En los siglos XVI y XVII se dio una competencia más o menos leal entre la ciencia y la filosofía occidentales antiguas y la nueva filosofía científica; jamás hubo una competencia limpia entre este conjunto de ideas y los mitos, las religiones y los procedimientos de las sociedades no occidentales. Estos mitos, estas religiones y estos procedimientos desaparecieron o se deterioraron no porque la ciencia occidental fuese mejor, sino porque los apóstoles de la ciencia eran los conquistadores más decididos y porque suprimieron materialmente a los portadores de culturas alternativas. No hubo ninguna comparación “objetiva” de métodos y resultados, hubo colonización y supresión de los puntos de vista de las tribus y naciones colonizadas. (Feyerabend, 1982, p. 118)

El canon científico de la tradición occidental ha dado origen a un sector de científicos y doctos que, amparados en la academia formal, han convalidado conocimientos producto de sus propias epistemologías, arrogándose el derecho de marginar y reducir al plano de mito, magia o especulación esos otros saberes:

La ciencia occidental, por otra parte, también ha generado un grupo de científicos, separados del resto de la sociedad y supuestos depositarios del saber, que en virtud de su trabajo y de su especialización tendrían la capacidad de imponer un derrotero a seguir a toda una sociedad o pueblo. Esta creación de una “clase intelectual” está favorecida por la dinámica de apropiación individual del conocimiento propia de la ciencia occidental. En este contexto, el poder emana

de un saber que ha sido expropiado a las sociedades, para pasar a ser de propiedad privada de unos cuantos iniciados que lo manejan a su antojo escudado en una deslumbrante ostentación de una ciencia omnipresente y omnipotente. (Feyerabend, 1982, p. 118)

Las críticas al etnocentrismo científico no solo se ubican en las dimensiones de la racionalidad, el absolutismo o la pretensión de verdad, sino también en la manera en que se ha producido y se produce el conocimiento. En esta dimensión resulta inevitable abordar el tema de la *clase intelectual*, pues, como señala Feyerabend, estos científicos actúan separados de la sociedad y de la realidad sobre la que dictaminan, paradójicamente sustentados en el desconocimiento. En esta misma vía, Fals Borda advierte:

La ciencia no es un fetiche con vida propia ni algo con valor absoluto, sino que más bien es una forma válida y útil de conocimiento para propósitos específicos, basada en verdades relativas, cualquier ciencia, como producto cultural humano, tiene igualmente un propósito humano concreto y por ende carga implícitamente con los prejuicios y valores clasistas presentes en la clase científica como grupo. Por este motivo, la ciencia favorece a aquellos que la producen y la controlan, aunque su crecimiento desbocado es hoy día más una amenaza que un beneficio para la humanidad. (Fals Borda, 1991, p. 13)

En suma, la ciencia no es propiedad de un sector en particular: todos los pueblos la han construido y la construyen, y expresa la manera como una comunidad piensa y recrea el mundo, lo cual se manifiesta en diversas formas de conocimiento. En esa medida, no existen razones válidas que justifiquen por qué la ciencia occidental se considera el único referente aceptado al momento de convalidar saberes. La efectividad de la ciencia occidental se ha demostrado bajo sus propios cánones, pero también bajo estos mismos se ha pretendido invalidar otros conocimientos.

Este saber popular no está codificado a la usanza dominante, y por eso se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos. Pero el saber popular o folclórico tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede, demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante porque rompe sus reglas, y de allí el potencial subversivo que tiene el saber popular. Si aceptamos como premisa que la ciencia del pueblo común o folclor [...] tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, conviene empezar por tratar de entender aquella racionalidad y esta estructura en lo que tienen de propio o específico. (Fals Borda, 1987, pp. 106-107)

Las racionalidades no occidentales cuentan con sus propias lógicas de producción de conocimiento; en ese sentido, son independientes y libres, y no necesitan del reconocimiento ni de la convalidación de la ciencia formal. Como ciencias autónomas, están en condiciones de establecer críticas, desde sus propios lugares, a la forma en que la ciencia formal ha producido y convalidado el conocimiento.

Su producción, al no ser tarea de individuos aislados, no adolece de la conformación de una clase científica. En las tradiciones indígenas existieron sabedores o *Amautas* y *Mamakunas* incas, o *tlataminime* náhuatl y toltecas, dedicados a la producción de conocimiento (Corvalán, 1999). Sin embargo, nunca actuaron aislados de la comunidad, pues en la cosmovisión de las sabidurías ancestrales el pensamiento y el conocimiento se fundamentan en los principios de integralidad, equilibrio, complementariedad y armonía.

Gracias al diálogo permanente entre sujeto y naturaleza, y a la experimentación y observación constantes, se construyeron conceptos y se establecieron leyes que rigen los procesos naturales y norman la vida misma. En las comunidades ancestrales, la ciencia es inseparable de la vida, lo que muestra que el saber se construye, se apropia y se actualiza continuamente en la acción y la participación, logrando consolidarse como poder colectivo que regula la acción individual. En esa lógica, el papel de los sabedores consiste en preservar el conocimiento y propiciar su circulación. La construcción colectiva del saber impide su estancamiento o petrificación.

En estas comunidades, tanto la construcción del conocimiento como su socialización adquieren vitalidad en la tradición oral. A través del palabreo se repositona la memoria, se generan compromisos y tareas, se toman decisiones y se construyen afectos que fortalecen los vínculos comunitarios. En el círculo de la palabra, los individuos, mediante el palabreo, elaboran reflexiones y producen saberes, manteniendo su vigencia y contemporaneidad. Su funcionalidad no reside en la simple reproducción, sino en la acción que le da contexto.

Ahora bien, no solo las comunidades indígenas pueden asumirse como únicas portadoras de pensamiento y relaciones sociales basadas en la tradición oral. Fals Borda insiste en que, al construir el *ethos* común del socialismo raizal, deben reconocerse también comunidades campesinas o, en menor grado, urbano-populares, que, aun con fuerte influencia occidental, conservan vínculos de conocimiento basados en la oralidad. En estas comunidades, también excluidas del estatus científico, la participación colectiva en los procesos de construcción del saber resulta vital, pues activa la emergencia de valores y saberes compartidos que

son valores interiorizados a tal profundidad que han sobrevivido desde la praxis original, a pesar del impacto destructivo de conquistas, violencia y todo tipo de invasiones foráneas. Tales valores resistentes están basados en la ayuda mutua, la mano amiga, el cuidado a los viejos y a los enfermos, el uso comunitario de tierras, bosques y agua [...] y muchas otras viejas prácticas sociales que varían de región en región [...]. El reconocimiento de este modo de participación [...] entendida como una experiencia real y endógena de y para la gente común, reduce las diferencias entre intelectuales burgueses y las comunidades de base, entre expertos (tecnócratas) y productores directos, entre burocracias y clientelas, entre labor mental y labor manual. (Fals Borda, 1991, p. 11)

La búsqueda de autonomía e independencia en la construcción del conocimiento por parte de culturas tradicionales no ancestrales —campesinas y urbano-populares— se ha convertido en un desafío, pues su pertenencia a la tradición occidental las hace más vulnerables a la intervención, el irrespeto, el desconocimiento y la marginación de sus producciones. En cambio, comunidades indígenas y afrodescendientes, gracias a sus particularidades culturales y a la fortaleza de sus tradiciones, han logrado construir un blindaje que les ha permitido sostener sus saberes y mantener un diálogo libre e igualitario con Occidente. Sin embargo, pese a los avances, la acción racionalista y unificadora de la ciencia occidental aún se resiste a aceptar que sus verdades no son universales.

Lo cierto es que el panorama para la tradición científica occidental se ha venido complejizando; pues, si bien aún existe en su interior unidad en cuanto al problema de la racionalidad, no sucede lo mismo en torno a otras dimensiones constitutivas también de su acopio epistemológico. Esta tradición sostiene, y ha sostenido —siendo fiel a su dinámica dialéctica—, una disputa bastante prolongada con sus voces diferentes y contradictorias: las primeras buscan amplitud en el horizonte de sentido, centrando debates sobre sujeto, subjetividad y método; las segundas entran a cuestionar verdades consideradas incontrovertibles, posicionando discusiones bastante fuertes en relación con conceptos como *racionalidad*, *verdad* y *universalidad*. Ambas difieren en lo relacionado con la radicalidad y los alcances del debate frente al paradigma, y se encuentran en la búsqueda de romper la tradición unívoca y verdadera, prerequisite elemental para permitir el reconocimiento igualitario tanto de sujetos como de discursos y prácticas propias de otras tradiciones.

Pese a las diferencias y contradicciones constituyentes del discurso científico occidental, existe unidad en el lugar racional desde donde la tradición occidental se posiciona, tanto para asumir su debate interno como para argumentar la discusión acerca de la científicidad o no de saberes y conocimientos propios de otras tradiciones. Las tesis contradictorias presentadas —que serían las más radicales— nunca han cuestionado el problema de la racionalidad; han priorizado la discusión relacionada con la universalidad y la inconmensurabilidad de la verdad científica de Occidente. La tradición occidental no renuncia, ni tendría por qué hacerlo, a la racionalidad que la ha constituido en su proceso científico desde la Antigüedad hasta llegar a discursos contradictorios como el anarquismo y su variante, el anarquismo epistemológico.

A pesar del intenso debate y de las razones planteadas, las instituciones y la clase científica, como representantes de la tradición occidental, aún no están en disposición de entender y aceptar que las otras posiciones y tradiciones deben aportar a la construcción de la ciencia. Se aferran al canon de convalidación y a los protocolos para contraargumentar y restringir el avance de los planteamientos contruidos por esas otras voces que, desde dentro y desde fuera, demuestran que también hacen parte de este mundo y que están en condiciones de contribuir a la construcción de ese mundo posible en el cual pensamos todos.

Víctimas de su propio invento, estos intelectuales continúan sujetos a cánones de argumentación, contraargumentación, demostración, comprobación y objetividad, que no fueron solo cuestiones categoriales impuestas por el positivismo: fueron y son formas perennes de convalidación del conocimiento aún presentes en la tradición científica de Occidente. Por ello, cuando se llama al respeto hacia las tradiciones no occidentales o hacia posiciones contradictorias dentro de su propio paradigma del conocimiento, no basta con no desconocerlas o tolerar su presencia.

Pensamiento epistémico libertario

Las reflexiones presentadas muestran las convergencias de cuatro discursos que configuran un lugar de resistencia frente al pensamiento racionalista occidental: la ciencia popular, el anarquismo epistemológico, el socialismo raizal y el pensamiento ancestral indígena; este último, fortaleciendo las construcciones ético-sociales propuestas por Fals Borda en su búsqueda de un socialismo propio. A ese lugar de resistencia lo denominamos *pensamiento epistémico libertario*, el cual, más que una postura teórica frente al conocimiento, se fundamenta en una actitud libertaria que consiste, según Chomsky (1994), en

la creencia de que, en la naturaleza humana, es esencialmente una especie de “instinto de libertad” un deseo de estar libre de cualquier autoridad externa arbitraria, de ser capaz de ejercitar las propias capacidades para preguntar, crear, comprender, jugar, etcétera, por medio de una elección libre y en libre asociación con otros. (p. 84)

Podría decirse que el *pensamiento epistémico libertario* es una construcción en proceso que abre espacio para la interacción de aquellos pensamientos y saberes que han entrado en contradicción y diferencia con la hegemonía de la tradición científica occidental y que, hasta ahora, se habían limitado a resistir. De ahí que la constitución del pensamiento epistémico libertario permita la convergencia y la configuración de una fuerza que ya no se limita únicamente a resistir, sino que, en actitud libertaria, construye alternativas epistémicas con capacidad de confrontar el posicionamiento epistemológico de la ciencia occidental. Así lo demuestra el pensamiento ancestral indígena con sus propuestas de gobierno y sistemas educativos propios. Igualmente, hemos visto cómo la IAP, con todo el potencial epistémico fundamentado en los principios de la ciencia popular, disputa espacios de investigación a las hegemonías de las ciencias sociales formales. También el pensamiento epistémico anarquista ha configurado una tradición que ingresa con fuerza en el ámbito académico, hasta ahora reservado para las tradiciones hegemónicas. Estos diálogos interepistémicos entre distintas vertientes de pensamiento constituyen la fuerza que hace posible la construcción de otras realidades de conocimiento.

Este proceso vinculatorio propicia la generación de saberes que no pretenden validez universal, pero sí ciertos niveles relativos de convalidación interna que, a partir del reconocimiento de sus diferencias, permitan establecer sentidos comunes como rutas de acceso para construir pensamiento propio desde el principio armónico de reciprocidad y complementariedad. Tales principios sirven de guía hacia aquel gran propósito que fue una de las máximas de las naciones latinoamericanas hace más de veinte años: *unidad en la diversidad*. Dicho proyecto solo será posible en la medida en que los discursos diferenciales y contradictores de la hegemonía entren en diálogo e intercambio de conocimientos.

Ahora bien, además de generar saberes propios, el pensamiento epistémico libertario exige un posicionamiento claro de sus pensadores, pues, como ya se señaló, implica una actitud de insumisión y subversión, lo que a su vez demanda autocrítica, pero también confianza y credibilidad en lo que potencialmente somos. Esta actitud no supone irrespeto ni desconocimiento de la tradición científica occidental; de hacerlo, incurriríamos en una inconsecuencia con nuestro propio discurso. En este punto coincidimos nuevamente con **Fals Borda (1987)**:

Declarar la independencia intelectual para estimular nuestros talentos y nuestra propia dignidad, combatiendo el colonialismo. Obviamente, esto no significa rechazar lo que hacen otros grupos de diferentes latitudes, solo por ser de naciones extrañas; tal cosa sería un miope etnocentrismo, un síntoma real de inferioridad. Tampoco esta independencia intelectual lleva a ignorar los descubrimientos válidos de naturaleza acumulativa que se realizan en muchos sitios, y que deben tomarse en cuenta por todo científico serio [...]. La independencia intelectual de que aquí se habla significa, entre otras cosas, crear nuevas formas de trabajo y pensamiento, que sea a su vez aportes a la comunidad universal de científicos. [...] en fin, declarar la independencia intelectual significa alcanzar dentro del mundo de la ciencia y de las letras dignidad y autoridad propias. (p. 66)

Ganar esa independencia intelectual, dignidad y autoridad significa, además de lo señalado por Fals, trazar deslindes con la tradición epistémica occidental y, al mismo tiempo, implementar en nuestros campos de estudio los componentes presentes en los discursos del anarquismo, la ciencia popular y el pensamiento ancestral indígena. En suma: ¿cómo llevar a cabo estudios de epistemología de las ciencias a partir de los principios de integralidad, equilibrio comunitario, complementariedad y relacional armónico? ¿Es posible realizar investigaciones en contextos comunitarios cuyos métodos (si de métodos hablamos) conjuguen una relación IAP-complementariedad? Y, yendo más allá en el plano de las interrelaciones, ¿qué implicaciones tendría proponer la integración del principio relacional armónico en los métodos de investigación occidentales? La experiencia nos muestra que sí es posible, y la propuesta de la IAP, que podemos ubicar en el terreno de las apropiaciones, es evidencia de ello.

La consolidación del pensamiento epistémico libertario nos compromete también a revisar críticamente nuestro proceso histórico, a establecer criterios que nos permitan contraargumentar en el debate con Occidente y, al mismo tiempo, ubicarnos en la contemporaneidad, superando de una vez esas versiones que posan de realistas pero que en el fondo son lastimeras y retrasan nuestro proceso emancipatorio, al aplicar a nuestras realidades modelos, mecanismos y estrategias como si se tratara de laboratorios experimentales.

Por ello, cuando apelamos a la memoria, lo hacemos desde una actitud de resistencia que opera como engranaje del proceso emancipador. A estas alturas, de poco sirve limitarse a reconocer la historia del despojo y la invasión —ese reconocimiento ya está hecho—; de lo que se trata ahora es de dotar ese proceso de un sentido.

Este ejercicio de significación de nuestro proceso histórico en resistencia implica un trabajo serio y comprometido por parte de quienes somos sus responsables. No basta con recuperar el proceso mismo: es preciso también recuperar nuestras propias voces y versiones sobre el sentido que damos a la interpretación de los acontecimientos pasados. Estamos en la obligación y el compromiso histórico de no hacer una historia objetivista —lo cual no equivale a una historia falseada—, apartándonos como sujetos de nuestros contextos particulares. El estudio de la ciencia, como lo hemos señalado, no obliga a los sujetos a dejar al margen sus subjetividades. En esto, los discursos diferenciales y contradictorios del racionalismo occidental han resquebrajado su propio paradigma. En suma, estamos convocados a reflexionar hacia una ciencia que es, en palabras de Fals Borda,

emergente o subversiva —o de cultura reprimida y silenciosa— [...] llamada ciencia popular cuando pretendemos dinamizarla políticamente y, en consecuencia, incorporarla al desarrollo socioeconómico y a la corriente científica general para que deje oír su voz. Por ciencia popular —o folclor, saber, o sabiduría popular— se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las

bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre. (Fals Borda, 1987, p. 106)

En esa medida, la supervivencia de estas memorias, configuradas en el silencio y en los márgenes del conocimiento anclado en lo ancestral, se hace presente en la sabiduría popular. Ella convoca a la resistencia y a la subversión frente a la hegemonía de las interpretaciones objetivas y absolutas, e invita a la construcción de referentes epistémicos imprescindibles para el proceso emancipatorio. Este es, sin duda, un gran reto, pues, como advierte Cristóbal Gnecco (2000), “de hecho los saberes históricos disidentes contemporáneos deben su existencia, en buena parte, a la insubordinación, al enfrentamiento a la visión histórica dominante, a la movilización creativa e imaginativa de las diferencias” (p. 190). Por ello, resulta perfectamente factible asumir la reinterpretación del sentido de la historia como un proyecto emancipatorio, constituyente de las epistemes que nutren el pensamiento libertario en construcción.

Para concluir, al traer a colación las discusiones con el discurso científico occidental, no lo hemos hecho con la intención de invalidarlo ni de superponer otros discursos —llámense pensamiento ancestral indígena, anarquismo epistémico o ciencia popular— como únicas opciones. Nuestro interés ha sido demostrar que la tradición occidental no es superior ni exclusiva en la construcción del conocimiento científico. El camino recorrido nos ha mostrado otras rutas de acceso al mundo del saber: rutas no convencionales, pero igualmente válidas, que nos provocan e invitan a explorar.

Referencias

- Bakunin, M. (1973). *Estatismo y anarquía*. Anarres.
- Bakunin, M. (1979). *La instrucción integral*. Industria Gráfica Pasaje.
- Cappelletti, Á. y Rama, C. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Biblioteca Ayacucho.
- Chomsky, N. (1994). *Conversaciones libertarias*. Nossa y Jara.
- Chomsky, N. (2007). *Escritos libertarios: esperanza en el porvenir*. Capital Intelectual.
- Clavijo-Ramírez, A. (1993). Insumisión y no violencia libertaria. *Biófilos: Prensa de pensamiento libertario en Colombia*, (3), 16.
- Clavijo-Ramírez, A. (2014). *José María Vargas Vila: anarquía, insumisión, herejía*. Periferia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2017). *Documento de fundamentación jurídica del SEIP*. Autor.
- Corvalán, M. (1999). *El pensamiento indígena en Europa*. Planeta.
- Fals Borda, O. (1961). *Campesino de los Andes: estudio sociológico de Saucío* (Monografías Sociológicas, 7). Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (1980). *Historia doble de la costa* (5 v.). Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1985). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla —por la praxis—*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.
- Fals Borda, O. (1998). Experiencias teórico-prácticas. En V. Moncayo, *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 303-365). CLACSO y Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana: investigación-acción participativa*. El Perro y la Rana.
- Feyerabend, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Feyerabend, P. (1987). *Farewell to Reason*. Verso.
- Feyerabend, P. (1997). *Discusiones sobre ciencia y sociedad*. Universidad de Caldas.
- Fontenis, G. (2018 [1953]). *Manifiesto comunista libertario*. Desde Abajo.
- Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco y M. Escovar (eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia* (pp. 167-196). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Gómez-Muller, A. (2014). *La anarquía, una modernidad política alternativa*. En A. Gómez-Muller (comp.), *Anarquismo: lo político y la antipolítica* (pp. 17-48). Desde Abajo.
- Kropotkin, P. (1977). *Palabras de un rebelde*. Pastanga.
- Martín-Luengo, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Madre Tierra.
- Makaran, G. y Brancalone, C. (2024). *Alebrijes anárquicos: anarquismo, praxis anticolonial y autonomía en América Latina*. UFFS Editoras Universitarias.
- Malato, C. (1978). *Filosofía del anarquismo*. Júcar.
- Pereira, I. (2014). Renovar la teorización de lo político a partir del anarquismo. En A. Gómez-Muller (coord.), *Anarquismo: lo político y la antipolítica* (pp. 73-94). Desde Abajo.
- Proudhon, P. (1970). *¿Qué es la propiedad?* Proyección.
- Read, H. (1959). *Anarquía y orden*. Americalee.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2020). Comunalidades anarquistas: una aproximación testimonial. En J. Ruiz (coord.), *Repensar el anarquismo en América Latina: historias, epistemes, luchas y otras formas de organización* (pp. 201-220). 115 Legión.
- Taibo, C. (2013). *Repensar la anarquía: acción directa, autogestión, autonomía*. Solidaridad obrera. https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros
- Taibo, C. (2018). *Anarquistas de ultramar: anarquismo, indigenismo, descolonización*. Libros de la Catarata.



Orlando Fals Borda: cuando la palabra actúa

Angelit Guzmán-Chávez¹  
 Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri²  

Resumen

El presente artículo de reflexión aborda el legado epistemológico, metodológico y ético de Orlando Fals Borda, al que denominamos *palabra que actúa*. Lo hemos construido desde nuestra práctica, en diálogo con los planteamientos vitales del sociólogo colombiano, con motivo del centenario de su nacimiento. Para tal fin, hemos dividido el artículo en cuatro apartados. En el primero, inspirados en uno de sus últimos discursos, explicamos por qué consideramos que es hora de una rebelión justa. En el segundo, exponemos el sentido de la *palabra que actúa*, propio del paradigma de la investigación-acción participativa (IAP), como un esfuerzo por tejer puentes que unan los lenguajes de la ciencia y de la sabiduría popular, democratizando el poder. En el tercero, proponemos la síntesis *dabar-logos* para describir la IAP como investigación encarnada, transformadora y con sentido. Finalmente, narramos una experiencia conjunta realizada en la ciudad de Lima (Perú), fundamentada en la IAP como base para construir nuestra reflexión-acción. Concluimos con los retos actuales del compromiso con esta *palabra que actúa*.

Palabras clave: ciencias sociales; paradigmas críticos; investigación-acción participativa; palabra y transformación

Orlando Fals Borda: When the Word Acts

Abstract

This reflective article explores the epistemological, methodological, and ethical legacy of Orlando Fals Borda, which we refer to as *the word that acts*. The reflection emerges from our own practice, in dialogue with the vital ideas of the Colombian sociologist, on the occasion of the centenary of his birth. The article is structured into four sections. First, drawing inspiration from one of his final speeches, we begin with an explanation of why we believe it is time for a just rebellion. Secondly, we examine the notion of the *word that acts*, rooted in the paradigm of Participatory Action Research (PAR), understood as an effort to build bridges between the languages of science and popular wisdom, thereby democratising power. In the third section, we propose the synthesis *Dabar-Logos* to describe PAR as an embodied, transformative, and meaningful research approach. Finally, we recount a collaborative experience carried out in Lima, Peru, which was grounded in PAR and served as one of the foundations for constructing our reflection-action. We conclude by identifying the current challenges involved in upholding this *word that acts* as a committed practice.

Keywords: social sciences; critical paradigms; participatory-action research; word and transformation

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Guzmán-Chávez, A. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2026). Orlando Fals Borda: cuando la palabra actúa, *Folios*, (63), 44-57.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-23334>

Artículo recibido

31.05.2025

Artículo aprobado

24.07.2025

Artículo publicado

01.01.2026



- 1 Magíster en Gerencia Social con estudios doctorales en Paternidades. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Licenciada en Psicología. Grupo de investigación Psicología Social y Política. aguzmanc@pucp.edu.pe
- 2 Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Profesor titular, Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Coordinador, grupo de investigación Kon-moción (Minciencias, Categoría C). ljaramillo@unicauca.edu.co

Orlando Fals Borda: quando a palavra atua

Resumo

Este artigo de reflexão aborda o legado epistemológico, metodológico e ético de Orlando Fals Borda, que nomeamos como *palavra que atua*. A construção do texto parte de nossa prática, em diálogo com os princípios vitais do sociólogo colombiano, por ocasião do centenário de seu nascimento. Dividimos o artigo em quatro partes. Primeiramente, inspirados em um de seus últimos discursos, apresentamos uma explicação sobre por que consideramos que é hora de uma rebelião justa. Em segundo lugar, discutimos o sentido da *palavra que atua*, conceito pertencente ao paradigma da pesquisa-ação participativa (PAP), entendida como um esforço para tecer pontes entre os saberes científicos e populares, democratizando o poder. Na terceira parte, propomos a síntese *Dabar-Logos* para descrever a PAP como uma investigação encarnada, transformadora e com sentido. Por fim, narramos uma experiência conjunta realizada na cidade de Lima, Peru, fundamentada na PAP como uma das bases de nossa reflexão-ação. Concluímos apontando os desafios atuais do compromisso com essa *palavra que atua*.

Palavras-chave: ciências sociais; paradigmas críticos; pesquisa-ação participativa; palavra e transformação

Introducción: la hora de una rebelión justa

Una crisis del tiempo parece tragarse la existencia de las personas. Discontinuidad en la que el mandato central es el rendimiento a cualquier costo. Los horarios se transgreden, el tiempo se atomiza y la historia va perdiendo consistencia. Se navega en infinidad de informaciones y se diluye la verdad. De ahí que “las prisas, el ajeteo, la inquietud, los nervios y una angustia difusa caracterizan la vida actual” (Han, 2015, p. 53).

Así las cosas, recordar al maestro Orlando Fals Borda en el centenario de su nacimiento (1925-2025) es fundamental para otorgar a la historia la preponderancia de su acción participativa, como él mismo lo afirmaba: “Es tiempo, pues, de retomar nuestra historia y nuestra geografía real, apreciar más nuestras culturas y revivir los valores fundantes de nuestras naciones y comunidades” (Fals Borda, 2007, p. 21). Con él y con su legado podemos volver a una historia con textura significativa que transgrede la linealidad y la atomización del tiempo. Conmemorar al maestro Fals Borda es volver a una vida –su vida– que desbordó su historia personal y se hizo biografía comunitaria. Es resonar con el mensaje de un hombre que, en el ocaso de sus años, insuflaba vida a las nuevas generaciones.

En 2007, el maestro Orlando nos instó a poner el mundo heredado patas arriba, echando mano de herramientas y tecnologías para una acción cívica. Sus palabras en la Universidad de La Salle (Colombia) convocaron a los y las jóvenes a descubrir el papel que desempeña la investigación-acción participativa (en adelante, IAP) en la emancipación social:

Ahora se necesita un grupo debidamente ilustrado y capaz que ponga para arriba el mundo al revés que hemos heredado. Es la tarea de jóvenes como los aquí presentes, ansiosos de conocimiento útil y de lealtades políticas satisfactorias. Y se rebelan contra los falentes mayores y contra este fatal estado de cosas. Me parece pues, que llegó otra vez a Colombia, con la IAP, la hora de la rebelión justa, que ha sonado antes entre nosotros en inolvidables gestas de acción cívica y movilización popular. Ahora se tienen unas herramientas, técnicas e ideas más claras que las que yo mismo tuve en mi juventud. No desaprovechen este buen momento de acumulación científica y tecnológica en bien de la colectividad. (2007, pp. 42-43)

En este discurso, alineado con Eduardo Galeano en su texto *Patas arriba* (1999), posicionó una vez más la IAP como paradigma clave para una rebelión justa frente a los estertores de muerte y desesperanza en nuestro siglo XXI. Muerte y violencia que sufren nuestras comunidades en muchos sentidos: el borramiento de sus identidades culturales, la estigmatización por sus lugares de pertenencia, la reducción a desempeñar papeles en los que no se sienten representadas y la desvalorización de sus conocimientos al considerarlos un saber espurio y baladí.

A casi dos décadas de este llamado vital, seguimos preguntándonos: ¿qué tan vigente es su filosofía de la vida? ¿Dónde radica el poder de la IAP como propuesta epistemológica para una subversión ético-política que aún es impostergradable?

Como se entrevisté en su mensaje de 2007, el maestro Orlando no abogó por una sinrazón ni por un emocionalismo victimizante. No propuso un divorcio entre la acción política y el conocimiento social o la pericia tecnológica; tampoco formuló un programa paliativo que suple, por momentos, las necesidades de las comunidades, manteniendo así la injusticia y violando, por lo mismo, el derecho a una vida digna. Su propuesta estuvo lejos de reforzar un pensamiento maniqueo según el cual el hambre y el miedo pueden acabar con toda resistencia y toda libertad; más bien propugnó por un deseo trascendente que no se colmaría en lo inmediato (Levinas, 2012).

En tal sentido, nuestro filósofo de la vida comunitaria abogó por otra ilustración, una que se distancia de la casta señorial cobijada con dos mantas: la del neoliberalismo devastador y la del socialismo visceral, que aún sostiene que con violencia se construye la paz. La rebelión a la que nos convocó —y a la que todavía nos convoca— es la que defiende la vida comunal magmática que bulle en “brotes de movimientos sociales importantes y estímulo a expresiones culturales propias que han permitido recobrar un buen grado de decencia y dignidad entre los vecinos” (Fals Borda, 1998, p. 217).

Se trata, por lo mismo, de una rebelión de la revelación (Jaramillo, 2014), pues es posible sublevarse frente a un pensamiento obturador que acalla a las colectividades, para dar apertura a la revelación de voces que se resisten a ser tipificadas. Alteridad radical que posibilita una resistencia frente a quienes utilizan la palabra como instrumento de poder.

Rebelión justa que está en la base de la IAP. Su sentido de acción participativa gestó —y gesta— un conocimiento como acción transformadora. Nuestro sociólogo de la vida no podía quedar atrapado en un lenguaje academicista que solo servía para alimentar el ego de una ciencia colonial. Por ello, instaba a “la devolución sistemática del conocimiento a las bases”. De allí su habitar en la pregunta:

¿para quién estamos trabajando?, ¿para quién estamos investigando? ¿para nosotros mismos, para la Fundación Ford, para el CIID, para el gobierno? o ¿para las bases? Si es para las bases, como lo espero, este lenguaje tiene que ser modificado fundamentalmente. (Fals Borda, 2014, p. 324)

Ese proceso creado por la IAP como paradigma de rebelión justa es el que, en este escrito, describimos como una *palabra que actúa*: un lenguaje comprometido con las comunidades, que no se contenta con la información generada por las ciencias sociales cuando se queda en la tímida descripción del vivir y del sentir de los territorios. Creemos que su invitación a poner las herramientas de la IAP al servicio de los más vulnerables sigue plenamente vigente y que el reto es echar mano de los recursos actuales —más elaborados que aquellos con los que se contaba al inicio de su propuesta sentipensante— (Fals Borda, 1998; Santos, 2007).

Es vital considerar que el maestro Fals Borda, aun con las limitadas herramientas de su tiempo, logró trabajar mancomunadamente con el obrero, con las y los jóvenes barriales, con el habitante de a pie, con la mujer líder de su comuna, y que, a partir esa experiencia, nos invitaba a aprovechar el “buen momento de acumulación científica y tecnológica en bien de estas colectividades” (2007, p. 43).

¿Cómo fue posible entonces que lograra tanto con tantas limitaciones? ¿Cuál fue la clave para llevar a cabo esta osadía? El intento de respuesta lo esbozamos en los siguientes apartados. Primero, desarrollamos el sentido de la *palabra que actúa* como esencia del paradigma de la IAP: su cualidad de reunir lo que está separado, tejiendo puentes y democratizando el poder. Unido a ello, proponemos la síntesis o bucle *dabar-logos* como comprensión de una IAP como investigación encarnada y transformadora que es acción con sentido. Cerramos nuestro escrito narrando una experiencia compartida en la ciudad de Lima (Perú), como parte de nuestra propia acción, a partir de la cual gestamos una comprensión transformadora de la filosofía falsbordiana.

Palabra que actúa: uniendo lo que ha sido separado

Nuestra tesis central en esta reflexión es que Orlando Fals Borda, en su trayectoria de vida comunitaria, así como en el corazón de su metodología, nos instaba a vincularnos en distintos niveles y dimensiones con una *palabra que actúa*. Allí, nos parece, está la esencia de su propuesta.

¿Qué es lo que hace a una palabra ser *palabra que actúa*? La respuesta promisorio a este interrogante es que se trata de una palabra que reúne lo que ha sido separado y que, para ello, es capaz de superar las dicotomías y con ello democratizar el poder, como lo exponemos a continuación.

Palabra que actúa: tejiendo puentes

En lengua guaraní, ñe'e significa 'palabra' y también significa 'alma'. Creen los indios guaraníes que quienes mienten la palabra, o la dilapidan son traidores del alma.

EDUARDO GALEANO, *Las palabras andantes* (2000)

Una *palabra que actúa* es, primeramente, la que resulta de tejer puentes entre dos lenguajes que suelen vivir en abismos separados: la heteroglosia y la monoglosia. Esto lo explica Restrepo (2008) cuando, basándose en el lingüista Bajtín, señala que la epistemología de la IAP permite acceder al lenguaje del carnaval. A partir del lingüista, Restrepo apunta que ese lenguaje está presente en el discurso de nuestras comunidades, cuya característica es la heteroglosia, consistente en diálogos plurales y heterogéneos contrapuestos a un discurso de poder y saber nomológicos, en la medida en que remiten a reduccionismos y abstracciones que terminan traslapando los contextos locales.

El fundamento audaz de la IAP es que pone a dialogar el discurso del carnaval con el discurso académico. Según Restrepo,

lo que realiza Orlando Fals Borda en su monumental etnografía es un ejercicio de hallar las correspondencias entre el habla popular (el habla de niños, ancianos, mujeres, hombres de trabajo) con la lengua o con el lenguaje académico para acercar en su doble columna (la columna académica y la columna narrativa) [... una] mediación intelectual que no traiciona ni el lenguaje académico ni el lenguaje de los pueblos. (2008, p. 610)

A partir de allí puede superarse otro abismo: el que separa inexorablemente la razón de la emoción. Para ello, la IAP asume el *sentipensamiento* como un modo de conocer que permite la experiencia de sentir-pensando y pensar-sintiendo. Desde los afectos, esta propuesta "va más allá de la emoción para hacerse gesto, actitud, cuerpo" (Baralt, 1855, p. 154). Se trata de un entramado para sentipensar el alma de las comunidades y de la academia, con lo que podemos cuestionar la tentación de lo *impecable* que obsesiona a los discursos académicos y que, por lo mismo, opaca —y apoca— el alma comunitaria.

El desafío falsbordiano propone encontrar el camino para que sea posible tejer puentes: entamar la palabra que se escribe con la palabra que se enuncia, así como la palabra que se piensa con la palabra que se siente; intentar *re-unir* lo que está abismalmente separado. Para esto es imprescindible que la ciencia social "cambie de piel y paradigma": que se vista de color, se torne mestiza, con bordes abiertos no solo al interior de sus propias diversidades sino también al exterior de sus fronteras, para así permitir la construcción de la inter y la transdisciplinariedad, uniendo el alma del conocimiento académico con el alma de los saberes populares y ancestrales. De este modo, las teorías adquieren textura y vida en relación con las comunidades, escuchando tanto sus angustias y dolores como sus alegrías y esperanzas.

Se trata de una alianza en simetría con enfoques y paradigmas, tal y como lo vislumbraba junto con Luis E. Mora-Osejo:

Nos encontramos ante un cambio de piel científica, que, en lo diverso, genera tonalidades distintas a una etnia dominante; el conocimiento empieza a adquirir otras pigmentaciones, otros coloridos, se vuelve mestizo. Prueba de ello son algunas combinaciones de culturas científicas orientales y occidentales con nuestros saberes latinoamericanos: teorías de europeos sobre complejidad y sistemas (P. B. Checkland, Ernst Mayr) se enriquecen con las de Maturana o con las de los indígenas desana (circuitos de la biosfera) estudiados por Reichel; la teoría del caos (Mandelbrot, Prigogine) se refresca con los estudios de la cotidianidad de la colega venezolana Jeannette Abuabara; la cosmovisión participativa de Peter Reason se contextualiza con la utopía participativa de Camilo Torres; el holismo de Bateson y Capra encuentra apoyo en pensadores orientales y aborígenes. Se perfila así una alianza de colegas del norte y del sur en la que podemos tomar parte motivados por los mismos problemas e impulsados por intereses similares, una alianza entre iguales que logre corregir en todas partes los defectos estructurales e injusticias del mundo contemporáneo. (Fals Borda y Mora-Osejo, 2002, p. 5)

Es un camino con el potencial de visibilizar realidades plurales en un mundo contemporáneo. Y esto no se quedó en un anhelo, sino que se convirtió en acción, como lo expresó Carlos Vasco en homenaje al maestro Fals:

Las propuestas de la IAP ofrecían estrategias para superar la dicotomía que amenazó las ciencias sociales en Latinoamérica [...]. En menos de dos décadas de la historia social de las ciencias en Colombia, los paradigmas de investigación en ciencias sociales y humanas se habían transformado. (2007, p. 68)

Nos parece que, gracias a esta capacidad de construir puentes, el legado de Fals Borda tiene el potencial de fertilizar metodologías, complementar enfoques y vivificar modelos de investigación desde diseños y recursos de investigación-creación provenientes de campos de sentido que no han sido reconocidos dentro del estatus científico, como la lúdica y las artes. Esto no es posible a menos que se aborde el reto con humildad y con la clara consigna de acortar el profundo abismo cultural que nos separa, tal como el mismo Fals Borda lo hizo en sus trabajos de campo:

Me propuse no tratar nunca de aparecer excesivamente diferente o superior; al hacerlo, estaba intentando llenar el abismo cultural que existe entre la élite colombiana ilustrada y la masa de los campesinos, abismo que, sobra decirlo, es uno de los motivos de su incompreensión y antagonismo mutuos. (2019, p. 281)

Se trata, pues, en lo más profundo, como lo anuncian los indios guaraníes, de *no mentir ni dilapidar la palabra para que no se traicione el alma*. Es desde estos procesos comprometidos con las comunidades que puede emerger la voz con cuerpo: la que habla, ilumina lo sombrío y subvierte lo neutro de las teorías.

Palabra que actúa para democratizar el poder

No hablemos de dolor entre ruinas.
 Es más que la palabra,
 en el aire de todas las palabras,
 el aliento humano hecho golpe en la piedra,
 sangre en la tierra,
 color en el vacío.
 BLANCA VARELA (1996)

En segundo lugar, la *palabra que actúa es más que la palabra* —como bellamente lo expresa la peruana Blanca Varela—. Es el aliento humano que democratiza el poder porque recupera su capacidad de golpear la piedra. Esta

democratización es el fruto máspreciado de la participación. Aquí radica otra enorme contribución del maestro Fals Borda, cuyo aporte no solo tuvo implicaciones en el quehacer académico, sino también en la acción política.

Se trata de una palabra que se rebela contra un Estado de castas, como lo escribió el pensador Antonio García en 1957 al dirigirse a la Junta Militar del gobierno colombiano, que buscaba “una equívoca facultad para que los fuertes tomen la palabra a nombre y en representación de los débiles” (1977, p. 117). Esto sigue vigente en Colombia y en otros países de Latinoamérica, y no solo en contextos políticos o académicos, sino también religiosos y empresariales. En todos, se ha normalizado la práctica de “hablar en nombre de los débiles y de los que no tienen voz”. La IAP se dirige al centro mismo de este peligroso ejercicio de poder.

Es una palabra que tiene como consigna develar la soberbia de quienes, desde su posición de dominio, asumen no solo la palabra final, sino la única palabra. Es, por tanto, una rebelión contra los discursos vacíos y mesiánicos —trágicamente omnipotentes— que se enarbolan como voz autorizada. Se trata de la liberación de voces acalladas, escondidas y atrapadas, para dar paso al poder de una *palabra que actúa*. Esto es posible al encontrar la propia voz y la de los otros: la voz doliente de una humanidad que, aunque adolorida, no ha perdido la esperanza ni la vocación.

En el ámbito de la investigación, la consigna “Ser la voz de los que no tienen voz” suele asumirse incluso en nombre de un principio ético, lo que resulta irónico y hasta violento. Al apelar al “principio ético en la investigación” que prescribe el respeto a los informantes, se actúa de manera contraria, irrespetuosa y agresiva, cuando con arrogancia se tipifica al otro como negatividad, banalidad, pasividad e incapacidad de tener y expresar su propia voz, y cuando se recogen e interpretan unilateralmente sus relatos. Por el contrario, desde la IAP se lucha por una rebelión que revela al otro como absolutamente *Otro*, que tiene voz para hablar por cuenta propia y no presta sus labios a una palabra anónima de la historia (Levinas, 2012). De esto siempre se ocupó Fals Borda —véase, por ejemplo, *La historia doble de la costa* (Fals Borda, 2019)— al callar al anónimo y dejar que hablara el actor-hacedor de su realidad, con el fin de establecer un diálogo para crear lugares intersubjetivos de investigación e interacción política.

De este modo, la IAP desenmascara tronos establecidos en distintos centros de poder. En la universidad, esta lucha se dirige hacia un sistema que consagra miradas unilaterales e ideológicas que soslayan su sentido de comunidad de conocimiento que persigue la verdad (Gaitán y Jaramillo, 2022). Su desafío es la búsqueda de un diálogo entre participantes (investigador-investigados) —cualquiera sea la metodología, el enfoque o la escuela filosófica a seguir—, mientras un *nosotros* se establece como hábitat de un poder compartido. Es la amabilidad del poder desde una historicidad que muestra el resplandor de una epifanía encarnada. De este modo, lo *extra-ordinario*, sorprendente y maravilloso trasciende la mirada obturante del investigador.

Esta mirada reveladora cambia la relación de los investigadores con las comunidades, porque ya no pueden verlas como simples categorías de análisis o tematización con las que prescriben un conocimiento. Ahora se aspira a un relacionamiento, como lo ha señalado Carlos Calvo, cuando cuestiona una investigación que se limita a una participación pasiva, atrapada en observaciones o entrevistas que solo recogen información. De acuerdo con el autor, este tipo de recolección no solo es insuficiente, sino antiético, pues irrespeta el derecho a ejercer el poder desde una palabra que viene del testimonio:

Decir su palabra no se reduce a las palabras dichas o escritas. Se trata de acoger intencionalidades, insinuaciones y silencios; develar la ética implícita que propone o impone compromisos y acciones; comprender las lógicas que alimentan los acuerdos implícitos o tácitos; sentir los ritmos, bailes y rituales que expresan emociones y vínculos con la espiritualidad sugerente de totalidades y unión con la naturaleza. (Calvo, 2007, p. 18)

Es poner en diálogo la epistemología del sujeto cognoscente con la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2016).

La democratización del poder que propugna la IAP va del ámbito académico al político. Para comprenderlo mejor, Fals Borda invitó a explorar —junto a otras fuentes imprescindibles— los aportes de peruanos como José María Arguedas y Aníbal Quijano. En estas vertientes encontró un camino para ir más allá del positivismo, el estructuralismo y el funcionalismo, a través de la construcción de un paradigma alterno que denominó *socialismo raizal* (Fals Borda, 2007, p. 82). Este implica ir a las raíces mismas del conocimiento de los pueblos para incorporarlas (darles cuerpo) al quehacer científico y crear con ello una dinámica de poder compartido.

Fals Borda forjó esta sapiencia encarnada desde las voces de los trópicos colombianos, mientras que Arguedas la construyó con su narrativa literaria vinculada con las entrañas de los Andes peruanos, desde las cuales edificó una crítica social a la exclusión. Ambos pensadores pusieron su gesta al servicio de una democratización del poder, teniendo como herramienta la polisemia, como bien lo expresa Escobar-Albornoz:

Pensamos que esta relación, contenciosa, tensional, no siempre feliz, pero profundamente productiva, revela uno de los ideales que Arguedas pretendió como horizonte histórico: el diálogo polémico, y no la fusión zalamera, entre lo mejor de Occidente (su ciencia y tecnología) con lo mejor de lo indígena andino (su pensamiento ético y estético). (Mignolo et al., 2024, p. 230)

De manera similar, Aníbal Quijano, desde la teoría y la metodología crítica, analiza la condición no solo de América Latina, sino del mundo global, cuando plantea que la cuestión central es la colonialidad, frente a la que propuso una descolonialidad del poder. El pensador peruano, al igual que el maestro Fals, nos invitó a repensar que vivimos en sociedades de profunda desigualdad. Por ello, convocó a “vivir adentro y en contra”, lo que significa “no solamente estar todo el tiempo cuestionando y resistiendo las relaciones de poder... sino una subversión epistémica constante... necesaria, donde la episteme hegemónica es todo el tiempo puesta en cuestión” (Quijano, 2022, p. 31).

La apuesta de Quijano es por una *revuelta epistémica* que produzca múltiples *epistemes* alternativas que expresen las heterogeneidades de los pueblos. En esto se esconde una fuerza política capaz de hacer frente a esa dominación que impone jerárquicamente su manera de percibir, conocer, producir memoria, imaginación y conocimiento. Fuerza que Fals Borda también desplegó con la IAP como posibilidad emergente para “construir paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias que reflejen la complejidad de lo que tenemos y vivimos” (Fals Borda, 2007, p. 96).

Nada más político que poder ver y escuchar el rostro y la palabra de quien habla en lo indecible y no calla frente a un sistema que legitima la *in-contención* de su lenguaje. En este sentido, la *palabra que actúa* sigue la trayectoria de los esclavos negros en Norteamérica, cuyo lenguaje cifrado cantó osadamente en sus *spirituals* precisas rutas de liberación; o la subversión del lenguaje con la que el personaje de Cantinflas desmontó con hilaridad el poder; o el grito *give us as free* del esclavo africano en la corte de sus amos, que nos interpeló con la fuerza de su sublevación gramatical y política en la película *Amistad* (Spielberg, 1997).

El Otro no es alguien que solo comunica. Es la emergencia del cara a cara del encuentro como acontecimiento ético; es el rostro hecho palabra que no solicita, no suplica, sino que demanda; es alguien sobre el cual “no puedo poder” (Levinas, 2012, p. 63).

Llegados a este punto, nos parece crucial destacar que, con el aporte de la IAP, el maestro Fals nos entregó no solo la claridad del propósito final de una investigación crítica y comprometida, sino también el camino para lograrlo. Se requiere para esto que, como investigadores sociales, seamos conscientes de que nuestra ciencia debe construirse en respuesta a las demandas y aspiraciones conjuntas: “[La ciencia] no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas” (Fals Borda, 2014, p. 302). El hábitat para esta gesta, como lo ha recitado la poetisa Blanca Varela, es “palabra que no se queda hablando del dolor entre ruinas sino que canta en todas las palabras, del aliento humano que golpea la piedra y le da color al vacío”.

El *dabar-logos*: palabra que actúa y da sentido

Es la segunda vez que nazco,
 toda la dicha del mundo
 de nuevo viene a mí.
 Mi cuerpo bulle,
 bulle con él mi pensamiento.

ANNA SWIR, *Hablando con mi cuerpo* (2025)

La palabra que actúa produce conocimiento *a partir de y para* una acción transformadora. Es una rebelión contra la inutilidad de una investigación que se limita a obtener ganancias y réditos para los investigadores en centros académicos.

La vieja metonimia del intelectual-investigador que estudia las comunidades de manera exótica, recoge información y la analiza para presentarla al concierto de la comunidad científica, nos está diciendo que la investigación está engrosando las bibliotecas universitarias tanto como aquellos procesos jurídicos no judicializados en países que han vivido por años la barbarie de la guerra. (Jaramillo, 2014, p. 177)

Para esta rebelión en el mundo académico se requiere tomar en serio la provocación de teorías crítico-hermenéuticas, como las de Habermas (1968), o las pedagogías críticas de Peter McLaren (2012). No se trata de comprender para simplemente conocer, sino de emancipar la razón como antesala de una transformación social. Aquí encontramos una resonancia de la IAP con la trayectoria de la espiritualidad bíblica, cuya primera vertiente, antiguo-testamentaria, se recoge en el vocablo hebreo *dabar*, que significa *palabra que actúa*; es decir, palabra dotada de fuerza para crear el universo e interpelar al ser humano: enunciación y acción a la vez, asociación entre palabra y acontecimiento presente en la tradición hebrea (Guzmán, 2008; Sureki et al., 2024).

En un esfuerzo por comunicar el principio del *dabar* al mundo helénico, el vocablo “nace por segunda vez” tomando la forma del término griego *logos*, usado para revelar la esencia de cómo funciona y se sostiene el universo, cómo se explica lo inexplicable y cómo se nombra el principio eterno de la existencia. *Logos* es la fuerza que convierte en cosmos (orden) el caos (desorden) (Sureki et al., 2024). Aristóteles había explicado que el valor del *logos* estriba en el discernimiento que permite “manifestar lo útil y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, conocimiento característico del hombre y el fundamento de las comunidades” (Martínez y Martínez, 1997, p. 347).

Se trata, pues, de la trayectoria no solo de un concepto, sino de la historia de un peregrinaje que deriva en lo que podemos nombrar como *dabar-logos*: la mixtura del alma hebrea con el alma griega que, como síntesis semántica, nos habla de una palabra que actúa y da sentido. Sentido justo, humano y comunitario, semejante al paradigma que sostiene la IAP.

La fecundación del *dabar* con el *logos* nos remite a un proceso de encarnación, de compasión (*padece con*): bajar de cualquier altura al llano, al *humus*, a la tierra misma, donde el cuerpo bulle con el pensamiento para compartir la vida y, a partir de allí, generar una reflexión transformadora y una transformación reflexionada. Si consideramos que las disciplinas científicas se nombran con el sufijo *-logos*, encontramos en esta fusión una fuente para que el *logos* reciba del *dabar* la capacidad de conferir sentido trascendente al conocimiento, cuando este no se limita a describir o explicar, sino que busca transformar.

De este modo se vive una rebelión justa: la de las comunidades que se rebelan contra la opresión que cercena su capacidad de revelarse, y la rebelión de los científicos sociales frente a un sistema obturante y opresor. El *logos* animado por el *dabar* es, entonces, la insurrección de las epistemologías. Busca, por un lado, generar prácticas

a partir del conocimiento y, por otro, generar conocimiento a partir de las prácticas. El desafío es ir más allá de la razón legitimadora para abrazar esa razón fertilizante y *raizal* que nos conecta con las raíces escondidas en el trópico (Fals Borda, 20 de agosto de 2008), en los Andes y en los barrios populares de nuestras ciudades latinoamericanas. Una ilustración dinámica, impulsada por la capacidad de indignarse frente a la mercantilización humana y la manipulación seductora del consumo en todos los planos, incluido el académico.

Consecuentemente, el *dabar-logos* presupone una investigación como filosofía de la vida. Mirada que se consolidó desde las primeras postulaciones de la IAP hasta vigorizarse en el Congreso Mundial de 1977, enriquecida con los aportes de la fenomenología husserliana (Fals Borda, 20 de agosto de 2008). De la intencionalidad de esta escuela filosófica la IAP bebió recursos para desarrollar una actitud de empatía a través de la vivencia, el *Erfahrung* de Husserl:

Nos fue fácil así, con el toque humano de la vivencia y la incorporación de la simetría en la relación social, escuchar bien aquellos discursos que provenían de orígenes intelectuales diversos o que habían sido concebidos en sintaxis culturales diferentes. (Fals Borda, 20 de agosto de 2008, p. 7)

En la IAP la fenomenología no se asume solo como comprensión de las subjetividades, sino en clave de *praxis*, que le confiere su sentido pleno. Con esa fecundación fenomenológica, la investigación participativa (IP) se tornó en investigación-acción participativa (IAP), trípode crucial explicado por el propio Fals Borda:

Se definió entonces a la investigación participativa como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la *praxis* en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IP no solo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales. (20 de agosto de 2008, p. 18)

De esta manera se completó el corazón mismo del legado falsbordiano: más allá de ser una herramienta o metodología, es una filosofía de la vida; más allá de conocer solo con la razón, lo hace con el *sentipensamiento*; más allá de ser proceso de investigación participativa o investigación-acción, es investigación-acción participativa. Estamos ante otro modo de investigación, logrado gracias a la profundización de nuestro ser comunitario, al descubrirnos en la impronta de una cultura forjada en el crisol de nuestras luchas, sueños, frustraciones y victorias (Botero, 2004). Una epistemología de la liberación que bulle por segunda vez *con toda la dicha del mundo* (Swir, 2025).

Palabra que actúa como experiencia compartida

Juntos y abrazados, hacía el terrible resplandor
alzaremos la vista en silencio
y dejaremos libres sobre los mares de luz
todos nuestros pensamientos.
BIALIK, “Al ponerse el sol” (2024)

Las reflexiones que anteceden se han labrado en la tierra de nuestra práctica docente universitaria, fertilizada con el compromiso comunitario. Son testimonios que descubrimos leyendo y viviendo las propuestas del maestro Fals Borda. Si bien cada uno vivió su propia trayectoria, en especial desde nuestras vidas universitarias, lo que escribimos en este apartado refleja lo que logramos vivenciar “juntos y abrazados”. Al hacerlo, se abrazaron Colombia y Perú con sus dolores y alegrías compartidas.

Coincidimos en Lima (Perú) hacia el año 2008, conscientes del terrible resplandor de las luchas de las comunidades que poblaban la periferia de la megalópolis, fruto de un centralismo infame. En estas comunidades habitan familias, en su mayoría migrantes de las zonas más pobres, vulnerables y violentas del país, forzadas a instalarse en una ciudad donde construyen un presente con denodado esfuerzo. Por eso el resplandor es terrible. Por eso se trató de alzar la vista en silencio para dejar libres nuestros pensamientos y así liberar el corazón en escucha de las voces vulnerables.

Nuestro tiempo fueron momentos dentro del largo y complejo proceso que vivían las comunidades en su lucha por la vida. Las familias y sus líderes venían recorriendo intuitivamente esa espiral propia de la IAP: trayectorias de un proceso participativo que iba posibilitando sabiduría a partir de una práctica transformadora. Nos unimos a líderes y facilitadores de bibliotecas y ludotecas barriales. Buscábamos estimular esa *palabra que actúa* para generar planificación y evaluación de su práctica, e impulsar una renovada acción participativa.

Con ellos compartimos momentos significativos de acontecimientos que consistieron en dos experiencias cuyo centro fueron sendos talleres de desarrollo comunitario. Al taller con bibliotecarios lo nombramos *Al compás*; y al taller con ludotecarios lo denominamos *De la cumbia colombiana a la cumbia peruana: desafíos para la investigación con la comunidad*.

En estas dos experiencias buscábamos tejer puentes entre los dos lenguajes mencionados: la heteroglosia y la monoglosia, así como estimular una palabra que democratizara el poder y generara conocimiento por medio de una acción participativa que actualizara ese *dabar-logos*. Para ello, comenzamos con la expresión del cuerpo como constituyente de toda experiencia (San Martín, 2010). De este modo, no solo nosotros, sino también las comunidades, fueron conscientes de un agobiante analfabetismo corporal que no les permitía expresarse más allá de lo verbal. El miedo y este analfabetismo los inhibían. Por tanto, iniciamos con movimientos libres al ritmo de propuestas musicales de nuestros países. Ello implicó empatía y distensión entre el grupo de líderes y facilitadores, hasta experimentar y comprender que la lúdica y la danza son poderosas herramientas para emancipar el trabajo comunitario.

Con este taller seguimos un camino centrado en sintonizar un tono en la palabra con un tono corporal, para propiciar un ritmo, una coreografía de gestos y vínculos bajo el presupuesto de que lo vivido corpóreamente puede ser la base para organizar la vida colectiva. Así, fuimos construyendo el alfabeto del cuerpo con gestos concretos, hasta llegar a expresar conceptos abstracto-vivenciales (ideas, valores, anhelos, planes de acción). Conceptos encarnados que se enlazaban para contar una historia como base para reflexionar en torno a cómo dar cuerpo a los proyectos comunitarios y cómo estos cobran vida y se mueven.

Integramos la reflexión con el *danzar el proyecto*, coreografiando y cartografiando los anhelos colectivos. El proceso vital de planificación continuó a partir de la pregunta: ¿Cuál es el ritmo de un proyecto colectivo? La respuesta surgió mediante un juego con globos y danza colectiva que nos llevó por distintos ritmos, desde los más suaves y ondulados hasta los más fuertes y rígidos, lo que permitió colocar los objetivos del proyecto en diálogo con la reflexión sobre el contexto de la comunidad, de sus equipos y de la realidad en la cual se llevaría adelante el proceso de llegar a una biblioteca como centro de transformación comunitaria.

Con el taller *De la cumbia colombiana a la cumbia peruana: desafíos para la investigación con la comunidad*, compartimos la *palabra que actúa* invitando a líderes encargados de proyectos en ludotecas a revisar sus acciones y propuestas a la luz de los desafíos de la IAP, recorriendo el camino que ha seguido la cumbia desde su origen en Colombia hasta llegar al Perú. La cumbia nació como el grito de libertad de los esclavos que habitaron la costa caribeña colombiana, quienes no renunciaron a su derecho al disfrute ni permitieron la expropiación de su danza y de su fiesta. Convirtieron en movimiento y cadencia lo que fue un indecible impedimento físico por los cepos que aprisionaban sus pies: una lección de vida para resistir los intentos de subyugar y coartar la fiesta cuando se imponen el trabajo y la producción como cadenas.

A partir de ello, en nuestra experiencia, el baile pasó a ser una coreografía pensa-sintiente que nos permitió transitar de un pienso-existo a un puedo-soy. De la manera como se conectan el hombre y la mujer en la cumbia colombiana —el hombre rodeándola y respetando siempre el espacio de la pareja— tomamos la bella invitación a acercarnos entre los participantes de nuestros procesos con respeto y sin irrumpir en sus singularidades.

Añadido a esto, fue significativo seguir el recorrido de esta creación libertaria: cuando la cumbia viajó de Colombia al Perú, se introdujo el punteo de la guitarra eléctrica —inspirado en el rock— y se fecundó con las letras de la poética popular, dos rasgos que caracterizan a la versión peruana de la cumbia, especialmente en el norte del país. Este pasaje de la cumbia colombiana a la cumbia peruana permitió estimular la conciencia de aplicar al quehacer de los proyectos la inmensa riqueza de construir puentes interculturales: creación de mixturas, integración de vertientes, entrega del sabor y color de una tierra hermana a otra donde se enraíza para alegrar la vida en comunidad.

Los ludotecarios fueron revisando distintos aspectos de la ejecución de sus proyectos a la luz de la experiencia danzada. Evaluación y monitoreo al ritmo de la cumbia colombiana y peruana: heteroglosia tan potente como el carnaval para dialogar con la monoglosia académica. Metodología que enriqueció los proyectos incorporando una mirada de IAP que transformó la práctica a partir de la pregunta: ¿cómo generar conocimiento desde la acción que realizamos en nuestras ludotecas?, ¿cómo generar transformación a partir de un conocimiento danzado con la cadencia de la cumbia?

Habernos unido en esta aventura transformadora nutrió nuestras posteriores experiencias personales en el recinto universitario y en los distintos lugares donde estaba el pueblo: colegios, centros comunitarios, cerros, barrios de nuestras ciudades, las alturas de nuestros Andes o los bosques de nuestra Amazonía, con líderes y comunidades más amplias en procesos complejos. Nos acercamos ejecutando, facilitando o asesorando. El encuentro en el Perú vigorizó nuestra resistencia para abordar la práctica académica universitaria y la acción política.

Así se ha venido profundizando nuestra comprensión-acción de que el compromiso de la universidad no se reduce a una *extensión* a las comunidades ni a una *responsabilidad social universitaria* como complemento o esfuerzo especial y aislado. Por el contrario, son las comunidades y la realidad palpitante las que dan sentido al quehacer universitario, y la responsabilidad social de la universidad es consustancial a su misión.

Reflexionando sobre nuestra práctica pudimos constatar que no solo es deseable, sino posible, enseñar más allá de un salón de clase para construir esa universidad participativa de la que hablaba el maestro Fals:

Salir al terreno dándole continuidad en el tiempo, no sujeta a las reglas formales de la academia porque eso contradice toda su filosofía [...]. No es extensión universitaria como una cosa ahí, de universidad que sale a ver qué pasa, pero sin ningún compromiso. La idea es de universidad participativa que implica una IAP fiel a las intuiciones del inicio. (Fals Borda, como aparece en Cendales *et al.*, 2009, p. 34)

En nuestra *Erfahrung* pudimos ir de la mano con investigadores novatos, practicantes de desempeño preprofesional y alumnos de diversas materias, invitándolos a ir más allá de aprobar un curso para descubrir el verdadero sentido del conocimiento y del ejercicio de sus profesiones.

Desarrollamos así, en forma viva, una ética consecuente que entiende el sentido final del protocolo y los principios deontológicos. Esta práctica nos permitió descubrir que, cuando la universidad está verdaderamente comprometida con la transformación de las comunidades, se va transformando a sí misma por la relación de implicación que tiene con ellas, lo que abre posibilidades de interpelación desde sus estatutos de verdad.

Esta transformación en su ser y en su quehacer es una tarea irrenunciable e implica no solo confrontar el positivismo, sino incluso aquellas prácticas de enfoques cualitativos que aún están lejos de incorporar los multiformes desafíos que contiene el paradigma de la IAP como *palabra que actúa*.

Por lo que produjo en su momento, y por lo que ha generado en nosotros y a través de nosotros desde entonces, reafirmamos el valor que tuvo consolidar un proceso de generación de conocimiento para la práctica, alfabetizando el cuerpo con el ritmo colombiano de la “Marcha del macizo” o “Nudo de Almaguer” y con un huaynito de los Andes peruanos. Fue una verdadera odisea facilitar el proceso de espiral de la IAP danzando las cumbias “Pollera colorá” de Colombia y “El embrujo” del Perú como herramientas para la gestión de proyectos. Valió la pena el atrevimiento.

Conclusión para que continúe la acción: horizontes de transformación con los dejaos del paseo de la historia

Quisiéramos concluir con la carta de despedida del maestro, titulada “Me queda la angustia de la continuidad”, que sirve de introducción a la antología *Ciencia, compromiso y cambio social*, publicada en 2014:

Por eso, mis colegas y amigos, esta es mi mayor frustración como sociólogo y como ser humano. Pasé casi toda mi vida en guerras múltiples, a veces deformadas, o sufriendo sus trágicas consecuencias, tratando de entenderlas y explicarlas, combatiendo el belicismo con ideas, propuestas y algo de malicia indígena. Pero ya no tengo tiempo, en mi vejez, de seguir campaneando sobre la Violencia [...]. El esfuerzo de reconstruir nuestra sociedad y el ethos de tolerancia y paz queda ahora en las manos y en los corazones de las nuevas generaciones, que veo más aptas, liberadas, informadas e imaginativas que la mía. Las guerras, la intolerancia, la estulticia gobernante deben terminar en esas buenas manos. Según mis orígenes presbiterianos de la Arenosa, parece que tendré licencia de seguimiento de estos reclamos y de la contradictoria vida terrenal, desde el sitio del otro mundo que el hado me asigne. Tengan la seguridad, de que me seguiré examinando y examinando a los demás para que los colombianos lleguemos por fin a ganar la paz con justicia y prosperidad general que nos merecemos [...]. No sigamos siendo los dejaos del paseo de la historia. (2014, p. 23)

Con nuestra reflexión-acción, hemos querido pedirle a nuestro maestro Orlando que no se sienta frustrado, ni como sociólogo ni, mucho menos, como ser humano. Damos fe de que el maestro que anida en él, sin duda, ha seguido campaneando sobre la violencia; somos testimonio de ello. Ha continuado inspirando y orientando a las nuevas generaciones a asumir, desde una rebelión justa, las guerras múltiples que merece toda gesta que busca que no sigamos siendo, juntamente con nuestros pueblos del mundo, los *dejaos* del paseo de la historia.

En la *palabra que actúa*, desarrollada en este homenaje, está nuestro resonar con el legado epistemológico, metodológico y ético de este filósofo de la vida comunitaria. Queda pendiente seguir fructificando lo que ha depositado en nuestras manos: trabajar en los puentes entre la heteroglosia y la monoglosia; entre la vida universitaria y las comunidades; entre el conocimiento y la acción.

Sabemos que lo que está por delante es inmenso, porque supone continuar afrontando los múltiples retos de una metodología tan osada. Queda por validar lo que ya hemos hallado y por buscar nuevas pistas para que el carnaval, la cumbia y el huayno puedan sentirse a gusto en un camino con rigor metodológico sin perder la fiesta. Esto, lejos de alejarnos de la fecunda y cada vez más exigente trayectoria de la investigación cualitativa, nos ubica en su mismo centro para aportar con las grandes posibilidades que tiene la IAP para nutrir una investigación crítico-situada.

Nos toca hacerlo sin perder el compás, mientras abrimos los oídos a la voz de nuestros pueblos, cantando y danzando con ellos en gestas que nos permitan seguir inspirando a nuevas generaciones estudiantiles con el entrañable legado del maestro Fals Borda.

¡En esto estamos y seguiremos estando!

Referencias

- Baralt, R. (1855). *Diccionario de galicismos: de las voces, locuciones y frases de la lengua francesa*. Imprenta Departamental. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-de-galicismos-o-sea-de-las-vozes-locuciones-y-frases-de-la-lengua-francesa>
- Bialik, H. (2024). *Pan de lágrimas*. Sígueme.
- Botero, U. (2004). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Magisterio.
- Calvo, C. (2007). Prólogo. En J. Osorio y R. Rubio (eds.), *La cualidad: reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación*. Escuela de Humanidades y Política.
- Cendales, L., Torres, F. y Torres, A. (2009). *Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Maestras y maestros gestores de nuevos caminos* (Cuadernillo n.º 49). Medellín. <https://es.scribd.com/document/213352017/Entrevista-a-Fals-Borda>
- Fals Borda, O. (1998). *Participación popular: retos del futuro*. ICFES, IEPRI y Colciencias.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (20 de agosto de 2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación-acción participativa). *Peripecias*, (110). <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: antología* (J. Herrera y C. López, comps.). Lanzas y Letras.
- Fals Borda, O. (2019). *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. y Mora-Osejo, L. (2002). La superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Tercer Congreso Internacional de Matemáticas*. Dinamarca. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500703>
- Gaitán, R. y Jaramillo, L. (2022). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos. *Nómadas*, (56), 193-209. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502022000100193
- García, A. (1977). *Esquema de una república señorial*. Guadalupe. <https://www.scribd.com/document/458494186/Antonio-Garcia-Esquema-de-una-republica-senorial>
- Galeano, E. (1999). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. TM Editores.
- Galeano, E. (2000). *Las palabras andantes*. TM Editores.
- Guzmán, A. (2008). Más allá del discurso, la palabra viva. *Boletín Chispas. Unidad Cristiana Universitaria*.
- Han, B.-C. (2015). *El aroma del tiempo*. Herder.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Jaramillo, L. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, 40, 175-189. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-75502014000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Martínez, L. y Martínez, H. (1997). *Diccionario de filosofía*. Panamericana.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta.
- Mignolo, W., Marañón, B. y Caballero, H. (Coords.). (2024). *Diálogos descoloniales desde diversos espacios y tiempos para la reproducción de la vida* (t. I). Universidad Nacional Autónoma de México. https://libros.iiec.unam.mx/walter-boris-hilda_dialogos-descoloniales-tomo-I
- Quijano, A. (2022). *Vivir adentro y en contra: colonialidad y descolonialidad del poder*. Editorial Universitaria.
- Restrepo, G. (2008). Cuando cae el telón principia la obra: en memoria de Orlando Fals Borda. *Espacio Abierto*, 17(4), 595-613. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217403.pdf>
- San Martín, J. (2010). El contenido del cuerpo. *Investigaciones Fenomenológicas, Cuerpo y Alteridad*, (2), 169-187. <https://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5578>
- Santos, D. (2007). Investigación-acción, educación y discurso: sobre la narración de historias. En Santos y Todhunter (eds.), *Investigación-acción y educación en contextos de pobreza: homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda* (pp. 37-54). Universidad de La Salle.
- Spielberg, S. (Dir.). (1997). *Amistad* [Película]. DreamWorks Pictures. <https://www.netflix.com/co/title/1181506>
- Sureki, L., Paranhos, W. y Oliveira, C. (2024). Fé crítica e humildade epistêmica: A relação razão-fé. *Pensar: Revista Eletrônica da FAJE*, 15(2), 4-7. <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/5872>
- Swir, A. (2025). *Hablando con mi cuerpo*. Pre-Textos.
- Varela, B. (1996). *Canto villano*. Fondo de Cultura Económica.

- Vasco, C. (2007). La IAP como factor de cambio de paradigma investigativo en las ciencias sociales y humanas en Colombia. En Santos y Todhunter (eds.), *Investigación-acción y educación en contextos de pobreza: Homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda* (pp. 55-72). Universidad de La Salle.
- Vasilachis, I. (2016). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Reyes y J. Piovani (coords.), *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). CLACSO.

Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic: *Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia*

Sebastián Vargas-Álvarez¹  

Resumen

El presente texto se aproxima al cómic *Historieta doble. Una historia gráfica de la investigación-acción participativa en Colombia*, obra colectiva de Joanne Rappaport, Lina Flórez y Pablo Pérez "Altais". Se describen y analizan las temáticas abordadas, la estructura y secciones que lo componen, así como sus principales apuestas conceptuales y narrativas. El objetivo es invitar a potenciales lectores a conocer las experiencias pioneras de la IAP en el Caribe colombiano mediante el trabajo investigativo y creativo riguroso que se plasma en las viñetas de *Historieta doble*. Esta obra resulta imprescindible para reconocer los esfuerzos colectivos de Orlando Fals Borda, Uliánov Chalarka, la Fundación del Sinú y las organizaciones campesinas costeñas, encaminados a investigar y comunicar la historia de manera alternativa, en el marco de luchas sociales específicas.

Palabras clave: cómic; investigación acción participativa; Orlando Fals Borda; Uliánov Chalarka; Colombia

Understanding Participatory Action Research (PAR) through Comics: *Historieta doble: A Graphic History of PAR in Colombia*

Abstract

This text explores the comic *Historieta Doble: A Graphic History of Participatory Action Research in Colombia*, a collaborative work by Joanne Rappaport, Lina Flórez, and Pablo Pérez "Altais." It describes and analyses the themes addressed, the structure and sections of the comic, as well as its main conceptual and narrative approaches. The aim is to invite potential readers to discover the pioneering experiences of PAR in Colombia's Caribbean region through the rigorous investigative and creative work portrayed in the panels of *Double Comic Strip*. This publication is essential for recognizing the collective efforts of Orlando

1 Doctor en Historia, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesor asociado, Programa de Historia, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. sebastian.vargasa@urosario.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Vargas-Álvarez, S. (2026). Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic: *Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia*, *Folios*, (63), 58-70. <https://doi.org/10.17227/folios.63-23343>

Artículo recibido

02·06·2025

Artículo aprobado

24·07·2025

Artículo publicado

01·01·2026

Fals Borda, Ulianov Chalarka, the Sinú Foundation, and coastal peasant organizations, all committed to researching and communicating history through alternative means, within the context of specific social struggles.

Keywords: comic; participatory-action research; Orlando Fals Borda; Ulianov Chalarka; Colombia

Comprendiendo a Pesquisa-Ação Participativa (PAP) através dos quadrinhos: *Historieta doble: uma história gráfica da PAP na Colômbia*

Resumo

Este texto apresenta uma aproximação ao quadrinho *Historieta dupla: uma história gráfica da pesquisa-ação participativa na Colômbia*, obra coletiva de Joanne Rappaport, Lina Flórez e Pablo Pérez “Altai”. São descritas e analisadas as temáticas abordadas, a estrutura e as seções que compõem a obra, bem como suas principais propostas conceituais e narrativas. O objetivo é convidar potenciais leitores a conhecerem as experiências pioneiras da PAP na região do Caribe colombiano, por meio de um trabalho investigativo e criativo rigoroso representado nas vinhetas de *Historieta Dupla*. Trata-se de uma obra indispensável para reconhecer os esforços coletivos de Orlando Fals Borda, Ulianov Chalarka, da Fundação do Sinú e das organizações camponesas costeiras, voltados a investigar e comunicar a história de forma alternativa, no contexto de lutas sociais específicas.

Palavras-chave: quadrinhos; pesquisa-ação participativa; Orlando Fals Borda; Ulianov Chalarka; Colômbia

Introducción

Historieta doble. Una historia gráfica de la investigación-acción participativa es un cómic² sobre los orígenes de la metodología de la investigación-acción participativa (IAP), que comenzó a desarrollarse en el Caribe colombiano durante la primera mitad de la década de 1970. La narrativa gráfica resalta los destacados papeles que desempeñaron en este proceso el sociólogo Orlando Fals Borda y el historietista Ulianov Chalarka, quienes trabajaron de manera colaborativa con campesinxs organizadxs en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y con investigadores locales de la Fundación del Sinú (Rappaport et al., 2025).

Una de las principales características de la IAP es el trabajo colaborativo entre científicos sociales y profesionales de diversas áreas del saber con personas o grupos sociales específicos, orientado por los intereses y necesidades de la propia comunidad. La IAP pone en diálogo, de manera horizontal, el conocimiento científico con saberes y experiencias populares —no necesariamente académicas—, con el propósito de construir interpretaciones sobre la realidad social que contribuyan a generar transformaciones positivas en los contextos y territorios donde se practica. Se trata de un ejercicio político: “Su objetivo fundamental es promover la acción” (Rappaport et al., 2025, p. 144). Como lo recuerda Bud Hall³ en el prólogo a la edición en inglés de este libro (Rappaport et al., 2024), este



- 2 El cómic es una forma de arte secuencial que combina imágenes y textos para narrar historias. Usualmente se emplean viñetas u otros recursos gráficos para construir una narrativa secuencial, que no necesariamente es lineal. Este lenguaje ha existido en diferentes épocas y sociedades, pero el cómic moderno se popularizó con la emergencia y el desarrollo de los medios masivos de comunicación, en especial de la prensa, desde finales del siglo XIX. Una de sus principales características es el uso de personajes arquetípicos con los que lxs lectorxs puedan identificarse en relación con los eventos y los mensajes narrados (McCloud, 2023; Chute, 2019). Por otra parte, el cómic ha sido un medio para documentar y representar acontecimientos o procesos históricos, y se ha convertido en un insumo fundamental para los procesos de construcción de la memoria colectiva, en especial en contextos marcados por situaciones límite como el genocidio, la desaparición forzada o los desastres naturales (Chute, 2016; Carrillo-Zeiter y Müller, 2018; Catalá-Carrasco et al., 2019). Teniendo en cuenta lo anterior, en este texto se emplean los términos *cómic*, *historia gráfica* e *historieta* como sinónimos.
- 3 Budd Hall es un investigador canadiense, copresidente de la Cátedra Unesco de Investigación Comunitaria y Responsabilidad Social en la Enseñanza Superior, y profesor emérito de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Victoria (Canadá). Es, junto a Orlando Fals Borda (Colombia), Rajesh Tandon (India) y otrxs investigadorxs de distintas nacionalidades, uno de los principales impulsores de la IAP a nivel global desde la década de 1970. La traducción de este y otros textos en inglés de Joanne Rappaport fue incluida en la edición en castellano y estuvo a cargo de Santiago Paredes Cisneros.

tipo de prácticas se volvió común a inicios de la década de 1970 en distintos países del sur global, donde comenzó a florecer un tipo de investigación “decolonial, indígena, militante, activista y liderada por movimientos sociales” (Rappaport et al., 2025, p. xiv).

Víctor Negrete, por su parte, ofrece en el prólogo más detalles sobre la experiencia concreta que tuvo lugar en el departamento de Córdoba a partir de 1972. Allí explica cómo se dio la articulación entre Fals Borda, los campesinos de la ANUC y la Fundación del Sinú, de la cual él mismo hizo parte:

El acuerdo consistió en apoyar con capacitaciones a las organizaciones campesinas en lucha por la tierra, rescatar historias o memorias de luchas y acciones anteriores, impulsar la reforma agraria y el desarrollo rural teniendo en cuenta los conocimientos, las prácticas y las propuestas de las comunidades rurales dadas a conocer por distintos medios durante muchos años. (Rappaport et al., 2025, p. ix)⁴

Uno de los elementos fundamentales de la IAP es la “devolución sistemática” (Fals Borda, 1979a), es decir, el acto de poner a disposición de las comunidades —y también, en segundo plano, de los públicos externos— los productos del proceso de investigación-creación, plasmados en diversidad de lenguajes y formatos. Por ello, la Fundación del Sinú elaboró, con la ayuda del artista pereirano Ulianov Chalarka y de los recuerdos de lxs campesinxs, una serie de historias gráficas o “folletos ilustrados” que narraban las luchas por la tierra de principios del siglo XX en la región, con el ánimo de incentivar nuevas movilizaciones sociales. Hoy en día, la obra de Chalarka comienza a ser reconocida y visibilizada por su importancia tanto para la historia del cómic como para la historia de la IAP en Colombia y el mundo.⁵ *Historieta doble* cuenta esta historia: la de cómo la IAP nace en los departamentos de Córdoba y Sucre, al occidente de la costa Caribe colombiana, cuando se juntan las ciencias sociales de Fals Borda y la Fundación del Sinú con la pluma de Chalarka y con las memorias, saberes y haceres de lxs campesinxs.

La elección del formato de cómic o historia gráfica no fue casual. En la introducción, lxs autorxs afirman que consideraron relevante “contar esta historia mediante un cómic, pues la narración gráfica fue uno de los formatos que Fals y su equipo emplearon para divulgar los resultados de su investigación entre el público campesino” (Rappaport et al., 2025, p. xx). Joanne Rappaport, una de las autoras, añade que, del mismo modo en que las historietas de Chalarka se propusieron colocar el conocimiento popular a la par del conocimiento científico, ellxs procuraron “establecer una relación horizontal entre el género popular del cómic y la ciencia social, con la esperanza de sacar aún más partido de la historia de la IAP” (Rappaport et al., 2025, p. 147).

La obra aquí reseñada es, por sí misma, un ejemplo de trabajo colaborativo e interdisciplinar. Si bien parte de una investigación previa de Joanne Rappaport (2021),⁶ se trata de un nuevo proyecto que combina la investigación histórica y social, el guion y la creación literaria, así como la ilustración. Además de Rappaport, lxs coautorxs del

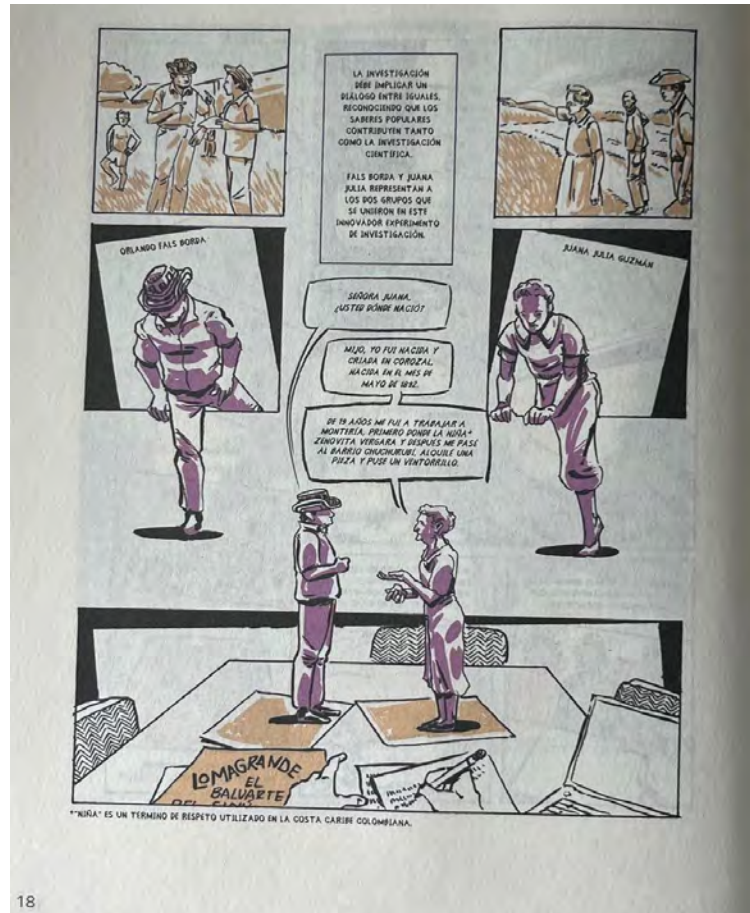
4 Víctor Negrete Barrera es sociólogo e historiador oriundo de Córdoba. Perteneció a la Fundación del Sinú y posteriormente a la Universidad del Sinú. Participó en los procesos de IAP narrados en *Historieta doble*, a cuya construcción aportó mediante su testimonio oral. Aparece como personaje del cómic en los dos primeros capítulos.

5 La Fundación del Sinú compiló y publicó los cuatro cómics elaborados por Chalarka entre 1972 y 1974 en el libro *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica* (Chalarka, 1985). Recientemente fueron reeditados como historietas por la editorial Piedra, Papel y Tijera (Chalarka, 2019), e incluidos en este formato en el tomo *Gráfica participativa* de la *Colección Orlando Fals Borda*, publicado por la editorial de la Universidad Nacional y la Biblioteca Nacional de Colombia con motivo del centenario del influyente sociólogo (Fals Borda, 2025).

6 Joanne Rappaport es antropóloga, con amplia experiencia de trabajo con comunidades indígenas colombianas desde la década de 1990. Sus investigaciones más recientes se centran en la obra de Orlando Fals Borda y en la IAP en Colombia. Es profesora jubilada de la Universidad de Georgetown en Washington D. C., Estados Unidos.

libro son la psicóloga y periodista Lina Flórez,⁷ encargada del guion, y el periodista e ilustrador Pablo Pérez “Altais”,⁸ responsable de las viñetas. Durante cuatro años, lxs autorxs se reunieron virtualmente, discutieron la estructura del cómic, acordaron las estrategias narrativas, fueron creando los contenidos y revisaron los avances. Asimismo, el proceso incluyó la interlocución con creadores de cómics y grupos de trabajo dedicados a la IAP, además de la socialización en foros académicos y con organizaciones de base, lo cual permitió una retroalimentación constante del proyecto.

Figura 1.
Fragmento del capítulo 1: “Investigando una investigación”



Fuente: Rappaport et al. (2025, p. 18).

Historieta doble se divide en cuatro capítulos. En el primero, titulado “Investigando una investigación”, se narra cómo Joanne Rappaport ha venido siguiendo la pista a los orígenes de la IAP en el Caribe, recurriendo al trabajo de

7 Lina Flórez es psicóloga y periodista. Sus investigaciones han abordado la memoria histórica, la memoria cultural y la historia de las mujeres en Colombia. Ha trabajado en la compilación y edición de las memorias de Emilia Pardo Umaña, una de las primeras periodistas colombianas (Pardo-Umaña, 2018a; 2018b). Es coautora de los cómics *Emilia* (Flórez y Pérez, 2019) y *Tres horizontes* (Flórez y Pérez, 2021). Integra el grupo de investigación *In-cógnitas: Mujeres en el Cómic Colombiano, Pasado Y Presente*. Es cofundadora de *Altais Cómics*, colectivo dedicado a la producción, investigación y visibilización del cómic en Colombia (Altais Cómics, 2025).

8 Pablo Pérez “Altais” es periodista, ilustrador y creador de cómics. Sus historietas han aparecido en diversos medios nacionales, como *El Malpensante*, *Soho*, *Semana*, *El Espectador* y *El Colombiano*. Ganó el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar (2017) por su entrevista-cómic al reconocido historietista Joe Sacco. Es coautor de los cómics *Emilia* (Flórez y Pérez, 2019) y *Tres horizontes* (Flórez y Pérez, 2021), y editor del libro *Crónicas de una mujer de 1,49*, que recopila los escritos de *Emilia Pardo Umaña* (2018b). Es cofundador de *Altais Cómics*.

archivo en el Centro de Documentación Regional Orlando Fals Borda, custodiado por el Banco de la República en Montería (Córdoba). En esta primera parte, además de la ciudad de Montería y, en general, del territorio caribeño, la protagonista es Rappaport, quien reflexiona: “Investigar es hilar una narración y eso se hace comparando documentos, entrevistas y materiales visuales” (Rappaport et al., 2025, p. 147).⁹

El segundo capítulo, “Participación: un proceso polifacético”, describe las dinámicas del trabajo colectivo y la coproducción de los cómics o “folletos ilustrados” elaborados por lxs campesinxs, la Fundación del Sinú y Chalarka. Esta sección se estructura a partir de las experiencias y memorias de Víctor Negrete, revividas en la entrevista que concede a Rappaport en su casa. Negrete, protagonista del capítulo, recuerda las etapas del proceso colaborativo de investigación-creación:

Chalarka proponía unos bocetos que surgían del diálogo con los campesinos. Él tomaba apuntes con dibujos, prestaba mucha atención a la fisonomía de la gente, al entorno, a todo lo que pudiera darnos una imagen completa del momento. Por ejemplo, dibujó los camellones que construyeron los campesinos de la región encima de los manglares para cultivar arroz. Estaban alimentados por cañitos, como hacían los indígenas zenúes en la cuenca del San Jorge hace dos mil años [...]. En general, nuestros folletos ilustrados evolucionaban a partir de varios diálogos, primero con los campesinos, luego entre nosotros, y por último con los dirigentes y las bases de la ANUC. Repasábamos uno a uno los dibujos de Ulianov, intentando que fueran lo más expresivos y representativos posible. Recortamos algunas viñetas, hicimos cambios en otras y añadimos algunas nuevas. Después escribimos el texto utilizando frases cortas y fáciles de entender, con un lenguaje preciso que transmitiera claramente el mensaje, y luego añadimos el contexto. Aunque en la práctica participamos todos: el dibujante, la comunidad, el equipo de la fundación y la gente de la ANUC. (Rappaport et al., 2025, pp. 41-43)

En esta parte también se mencionan algunas prácticas de “devolución sistemática” implementadas por Fals Borda y la Fundación del Sinú para difundir la “recuperación crítica” de las luchas por la tierra en la región. Entre ellas se encuentran la impresión y distribución de historietas, la realización de talleres con dicho material gráfico, la proyección de filmas y las sesiones de lectura en voz alta.

“Recuperando el pasado a través del dibujo”, el tercer capítulo, profundiza en las prácticas de IAP descritas en el apartado anterior, tomando como ejemplo la realización de *Felicita Campos*, una de las historietas dibujadas por Chalarka, en la que se narra la vida de esta lideresa afrodescendiente de San Onofre (Sucre). Ella luchó por la propiedad colectiva de la tierra y contra el latifundismo en la década de 1920, por lo que sufrió una constante represión estatal (Fals Borda, 1987). En este caso, la narración se construye a partir del testimonio de Néstor Herrera, quien perteneció a la Fundación del Sinú en la década de 1970 y fue entrevistado por Rappaport en Sincelejo (Sucre).

Además de ofrecer detalles sobre la coelaboración del material gráfico, Herrera comenta cómo “los folletos fueron un dinamizador de [...] procesos organizativos”, es decir, trascendieron la mera función informativa o divulgativa y lograron el objetivo de generar acciones y transformaciones concretas en el territorio: “Los estudiantes crearon grupos de teatro y en las movilizaciones representaban escenas de *Felicita Campos*. La verdad es que esas historias gráficas inspiraban a la gente a averiguar su historia y a apropiarse de ese tipo de luchas” (Rappaport et al., 2025, p. 67).

//////////

9 Durante el lanzamiento de *Historieta doble*, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (9 de mayo de 2025), Rappaport aseguró que no deseaba aparecer como personaje en el cómic, pero posteriormente lxs autorxs llegaron al consenso de que ello era necesario para visibilizar la importancia de la investigación contemporánea sobre la IAP, así como para establecer conexiones entre diversas temporalidades, uno de los rasgos clave de esta obra, como explicaré más adelante. La aparición de lxs investigadorxs sociales en cómics documentales recientes como personajes que interactúan con las problemáticas reflejadas en el relato no constituye una novedad. Al respecto, pueden mencionarse el clásico *Palestina*, de Joe Sacco (2025 [1993-2001]); y, para el caso colombiano, *Caminos condenados* (Ojeda et al., 2016), *Recetario de sabores lejanos* (Guerra, 2021) y *Camino y ruptura. Una historia gráfica de las prácticas jurídicas indígenas en el Cauca a principios del siglo XX* (Escobar, 2024), entre otros.

El último capítulo, “El legado de Fals Borda”, transcurre en el presente y narra el viaje que Joanne Rappaport emprendió junto al guionista de cómic Pablo Guerra, la etnoeducadora María Yovadis Londoño y el artista Manuel Castro a San José de Uré (Córdoba). San José de Uré es una comunidad palenquera fundada originalmente por africanos y afrodescendientes que huyeron de la esclavitud a inicios del siglo XVII, cuyos habitantes han resistido por mucho tiempo la desigualdad, la violencia, el despojo y la explotación de su territorio.

El objetivo del viaje fue realizar lecturas colectivas de las historias gráficas de Chalarka, desarrollar talleres de IAP y contribuir a los procesos de etnoeducación y memoria impulsados por uresanas como María Yovadis y las maestras ancestrales. Entre estas iniciativas se destacan la conformación del Consejo Comunitario de Uré y la creación del Etnomuseo Palenquero de Uré.

Este capítulo resulta especialmente relevante porque pone de relieve la importancia de la metodología de la IAP en múltiples territorios de Colombia en el presente, subrayando los valiosos aportes que Fals Borda, Chalarka y las comunidades populares legaron a los procesos participativos que hoy se desarrollan. Desde el territorio palenquero, Rappaport reflexiona sobre la necesidad de mantener abierta y situada la IAP, siempre moldeable según los contextos, particularidades y necesidades de los lugares y actores con quienes colaboramos:

He visitado muchas comunidades que trabajaban con IAP, juventudes afro, indígenas del sur de Colombia, organizaciones culturales, y una de las cosas que me doy cuenta es que la IAP no es un recetario, sino que se adapta a cada sitio, a sus costumbres, necesidades y sueños, se emplea desde la misma creatividad de la gente. Es un ejercicio político. (Rappaport et al., 2025, p. 91)

En cuanto a la estructura del libro, conviene mencionar que, además del cómic o narrativa gráfica propiamente dicha, se incluyen varias secciones que documentan y complementan de manera rigurosa el proyecto. Junto a los prólogos de Budd Hall y Víctor Negrete, se presentan una introducción, una contextualización del reparto de personajes (individuos, colectivos e instituciones) en orden de aparición, un apéndice documental, un texto de Joanne Rappaport titulado *Dibujar la historia. Cómic e investigación-acción participativa en la costa Caribe colombiana*, una entrevista de Rappaport a Lina Flórez y Pablo Pérez,¹⁰ unas lecturas complementarias a modo de bibliografía, los agradecimientos y la reseña de lxs autorxs.

Quisiera detenerme en el “Apéndice documental” y en las “Lecturas complementarias”, pues dan cuenta del valioso y sistemático trabajo investigativo y de archivo que respalda el cómic. Como recuerdan lxs autorxs, “aunque las viñetas de *Historieta doble* son producto de nuestra imaginación, se derivan de fuentes históricas” (Rappaport et al., 2025, p. 93). Algunas de esas fuentes, las más importantes, son reproducidas, descritas, contextualizadas y referenciadas en el apéndice documental: textos, fotografías, historietas, biografías, entrevistas, recortes de prensa, textos literarios y obras de arte, documentos en su mayoría pertenecientes al archivo personal de Orlando Fals Borda resguardado en el Centro de Documentación Regional del Banco de la República en Montería.

Al final del apéndice, lxs autorxs plantean preguntas que buscan suscitar la reflexión sobre este rico acervo documental, sobre las formas en que fue utilizado en el cómic y acerca de las nuevas posibilidades que abre para acercarnos a la historia de la IAP desde el presente. Su intención con esta sección es

que los lectores puedan comparar las fuentes con nuestra narración gráfica prestando especial atención a los modos en los que incorporamos la evidencia histórica —especialmente la evidencia visual— en nuestro relato. Para facilitar la tarea al final de este apéndice incluimos un conjunto de preguntas con las que buscamos suscitar discusiones en torno a la evidencia. (Rappaport et al., 2025, p. 93)

10 Una versión de esta entrevista puede leerse en el volumen 63 de la *Revista de Estudios Colombianos*, edición temática titulada “Trazos del cómic colombiano: Cien años de identidad” (Rappaport, 2024).

Las “Lecturas complementarias”, por su parte, son más que un simple listado bibliográfico: se trata de un apartado comentado en el que se organizan y citan distintas referencias de fuentes primarias y secundarias utilizadas en la investigación, que pueden ser consultadas por lxs lectorxs interesadxs en profundizar en los temas tratados en el cómic: Orlando Fals Borda, historia de Colombia, IAP, palenques y cómics. Un detalle interesante es que, cuando los recursos enlistados se encuentran digitalizados (o son materiales digitales) y están disponibles en línea, se incluye el enlace correspondiente.

Figura 2.
Fragmento del capítulo 2: “Participación: un proceso polifacético”



Fuente: Rappaport et al. (2025, p. 35).

El título del trabajo reseñado tiene varias explicaciones. En primer lugar, es un juego de palabras que rinde homenaje a una de las obras más importantes de Fals Borda, en la que confluyeron de manera ejemplar la IAP y la producción académica: *Historia doble de la costa*. Se trata de una historia de la costa Caribe desde la Conquista hasta el siglo XX, en la que se presta especial atención a la configuración territorial y a la problemática de la tierra. Está compuesta por cuatro tomos publicados entre 1979 y 1987.¹¹

11 Los tomos de *Historia doble de la costa* (Fals Borda, 1979b, 1981, 1984, 1987) fueron reeditados y publicados en 2002 por la Universidad Nacional, el Banco de la República y El Áncora Editores. En 2025, se publicaron nuevamente como parte de la ya mencionada *Colección Orlando Fals Borda*, editada por la Universidad Nacional y la Biblioteca Nacional de Colombia.

En estos volúmenes, el autor dividió la narrativa en dos estilos o canales comunicativos. En el Canal A, situado en las páginas de la izquierda, aparece una narración construida a partir de conocimientos, saberes y documentos populares; mientras que en el Canal B se presentan teorías y conceptos propios de las ciencias sociales que explican y contextualizan los contenidos del Canal A. Como el mismo Fals Borda advierte al inicio de cada tomo,

por las páginas de la izquierda corren el relato, la descripción, el ambiente, la anécdota [...]. Por las páginas de la derecha corren simultáneamente la interpretación teórica respectiva, los conceptos, las fuentes y la metodología de aquello que contiene el canal A y a veces, resúmenes de hechos. (1979b)

Esta combinación, aunque recibida con cierto recelo por un sector de la historiografía profesional (Bergquist, 1989), permitió poner a disposición del público costeño y colombiano una historia de la región Caribe más comprensible y cercana a su sensibilidad, sin que por ello fuera menos crítica y rigurosa. Por esta razón, constituye uno de los ejemplos pioneros de historia pública en nuestro país (Vargas-Álvarez, 2021).

En cuanto a la relación entre *Historieta doble* e *Historia doble de la costa*, Lina Flórez comenta:

Hay muchas capas en esta duplicación, que atraviesa nuestro proceso creativo. Aunque no estamos dividiendo nuestro cómic en dos canales, existe la doble posibilidad de leerlo desde una perspectiva académica o desde el punto de vista de alguien que disfruta de la narración gráfica. Todo está entrelazado. (Rappaport et al., 2025, p. 93)

Es decir, se trata de un cómic doble en términos de su público: tanto para un público especializado como para el general. Otra de las capas que hacen doble a este trabajo remite al diálogo constante entre la investigación contemporánea de Rappaport y los procesos de IAP desarrollados en la década de 1970 en Córdoba y Sucre. En este sentido, lxs autorxs afirman:

Nuestra historia es doble porque narra la investigación archivística, oral y etnográfica que uno de los autores, Joanne, efectuó en torno al trabajo colaborativo que [Fals Borda] adelantó con el movimiento campesino. En otras palabras, una interpretación histórica de un proyecto histórico previo. (Rappaport et al., 2025, p. xviii)

Finalmente, según sostienen Rappaport et al., su propuesta también es doble porque ellxs mismxs aplicaron la IAP en su propio proyecto:

Interpretamos nuestras fuentes en conjunto con campesinos y con miembros del equipo de investigación original de Fals Borda, y analizamos borradores de nuestro texto con otros creadores de cómics y con académicos y diferentes personas que trabajan con la IAP. Por lo tanto, el título *Historieta doble* abarca esas múltiples facetas de nuestro proyecto. (2025, p. xviii)

El desdoblamiento entre pasado y presente es una constante en este cómic. Conceptual y narrativamente, ello se hace posible gracias a un “trenzado de temporalidades” que lxs autorxs ponen en juego mediante el uso del color. A lo largo de la obra se emplean diferentes gamas cromáticas para resaltar, diferenciar y poner en diálogo diversos momentos históricos: el sepia se utiliza para las huellas documentales de archivo; el lila, para los testimonios de lxs entrevistadxs y la información procedente del archivo personal de Fals Borda; el rojo, para las prácticas de IAP en el palenque de San José de Uré. La estructura general del cómic es en blanco y negro y remite al presente desde donde Rappaport realiza su investigación. Cuando el blanco y negro aparece estriado, alude a un pasado reciente de la experiencia de la autora —por ejemplo, el recuerdo de cuando entrevistó a Fals Borda antes de su fallecimiento—.

Con respecto a esta estrategia, comenta Pablo Pérez “Altai”:

Nuestro reto es entrelazar varios períodos de tiempo [...] En consecuencia, proponemos una especie de trenzado en el que presentamos una línea temporal en el presente que muestra a un personaje llamado Joanne, que se desplaza

por diversos paisajes. Este es el presente de la narración, aunque no sea el horizonte temporal de sus creadores. A partir de ahí, la narración se desplaza hacia los recuerdos de los personajes y los testimonios históricos con los que Joanne mantiene en conversaciones. (Rappaport et al., 2025, p. 176)

Considero que este es uno de los aspectos visuales y narrativos más relevantes de *Historieta doble*, pues gracias al juego cromático lxs lectorxs pueden trazar conexiones entre diferentes momentos atravesados por un mismo problema: la IAP como posibilidad de conocimiento y transformación social en contextos de desigualdad y violencia. Justo allí reside el potencial epistemológico y político de este cómic: examina el pasado de la IAP desde el presente, abriendo la posibilidad de crear nuevas ventanas para el desarrollo de esta apuesta a futuro. Por ello resultan tan significativos los colores, así como el cierre que narra la experiencia palenquera de San José de Uré.

En uno de los libros de teoría del cómic más influyentes, escrito también en formato de historieta, Scott McCloud señala cómo, en este medio, a diferencia de otros, “el pasado es algo más que recuerdos y el futuro es algo más que un puñado de posibilidades [...]”. Tanto el pasado como el futuro son reales y visibles a nuestro alrededor” (2023, p. 104). En el caso de *Historieta doble*, esta plasticidad temporal que ofrece el cómic se aprovecha para contar una historia de la IAP que conecta experiencias pasadas con nuestra actualidad y con aquello que podrá emprenderse en adelante, gracias a los legados de Fals Borda, Chalarka, la Fundación del Sinú, lxs campesinxs del Caribe y la comunidad palenquera de Uré. Así lo recuerda Rappaport:

Nuestro cómic yuxtapone la historia de la Fundación y la labor de reconstrucción que yo misma he emprendido para entender las características del proceso investigativo que ese equipo puso en marcha hace cuatro décadas. Pudimos establecer conexiones entre esas experiencias investigativas debido a que, tanto en la investigación de la Fundación como en la nuestra, los cómics son usados como un medio para narrar la historia. Como el formato del cómic constituye un medio ideal para desplazarse entre pasado y presente, nuestra narración se mueve fluidamente entre la década de 1970 y la actualidad [...]. Considero que, en el caso de nuestro cómic, el efecto de trenzado contribuye a que la interacción entre los diversos horizontes temporales sea más legible. Produce la sensación de que el pasado habita el presente, sin necesidad de dar ninguna explicación. (2025, pp. 139-140, 162)

Un elemento esencial en este “trenzado de temporalidades” es la manera en que se representan los testimonios y documentos del pasado, no solo mediante su coloración, sino también a través de su apariencia gráfica y su incorporación en la estructura de viñetas del cómic. Así, lxs autorxs decidieron usar viñetas sin borde cuando evocan “narraciones de nuestros interlocutores y entrevistas del archivo de Fals, con el fin de subrayar su naturaleza oral” (Rappaport et al., 2025, p. 164). En cuanto a documentos de archivo, notas de campo, prensa, fotografías y otros materiales, optaron por redibujarlos o, en algunas ocasiones, reproducirlos sin cambios (por ejemplo, páginas enteras de los cómics de Chalarka).¹² El propósito fue destacar su valor como evidencia documental y, al mismo tiempo, subrayar la posibilidad de reinterpretarlos en cada presente: “Optamos por incluir de manera integral nuestras fuentes reinterpretadas por la pluma de Pablo, con el fin de invitar a los lectores a tomarlas como evidencias que se interpretan de modo distinto con cada nueva lectura” (Rappaport et al., 2025, p. 160).

12 Este recurso también se emplea en otros cómics documentales o de carácter histórico hechos en Colombia. Por ejemplo, *El antagonista. Una historia de contrabando y color* (Laurent et al., 2013) o *Memento mori. Intercambios entre la vida y la muerte* (Rojas-Sepúlveda et al., 2025).

Figura 3.
Fragmento del Capítulo 3: “Recuperando el pasado a través del dibujo”



Fuente: Rappaport et al. (2025, p. 63).

Me gusta pensar en la *Historieta doble* como la historia de un viaje, o mejor, de múltiples viajes: un viaje entre pasado y presente (y, por qué no, también hacia el futuro); los viajes constantes que van del archivo a la oralidad y viceversa; los recorridos por los territorios de Montería, Tinajones, Sincelejo, San Onofre y San José de Uré; los desplazamientos de ida y vuelta entre el conocimiento académico de las ciencias sociales y las prácticas y saberes populares.

En estos viajes hay muchos protagonistas: Orlando Fals Borda y Uliánov Chalarka; líderes campesinos de distintas épocas, como Juana Julia Guzmán o Ignacio “el Mello” Silgado; lxs investigadorxs de la Fundación del Sinú; y las maestras ancestrales de San José de Uré. También el territorio mismo se convierte en personaje: la ciudad de Montería, los ríos Sinú y San Jorge, la flora y fauna caribeña (el sabor del mango, el canto de los pájaros, la

parsimonia de los morrocayos, el correr de las aguas o la espesura de la ciénaga son en este cómic tan relevantes como los documentos de archivo, las fotos o las memorias de lxs entrevistadxs). Tal como ocurría en los “folletos ilustrados” coproducidos medio siglo atrás, la investigadora Rappaport se erige como el personaje que enlaza temporalidades, experiencias y voces mediante su trabajo de archivo, etnografía e historia oral: es la principal viajera de esta narración.

Los múltiples y complejos viajes se reconstruyen en el cómic gracias a las voces de sus protagonistas, ya sea que se conserven en repositorios documentales o que se reactiven en entrevistas e interacciones. *Historieta doble* es, por tanto, un trabajo histórico, etnográfico y de memoria que restituye la historicidad de la acción epistemológica y política de la IAP a partir de la recuperación de estas voces. Al respecto, Pablo Pérez “Altais” reflexiona:

Aunque participé en la investigación para *Historieta doble*, mi papel ha quedado aún más definido: soy el artista que debe escuchar muchas voces, no solo las voces de Joanne y Lina, sino la voz de la narrativa gráfica de Chalarka, que es nuestro mayor referente, procedente de una época diferente y solo accesible a través de la investigación histórica. También están las entrevistas que realizamos, que nos pusieron en contacto con voces de la comunidad que necesitábamos escuchar. Tuve que asimilar todo esto antes de hacer una propuesta visual, incluso antes de dibujar la primera línea. (Rappaport et al., 2025, p. 174)

Por su parte, Rappaport denomina esta empresa colectiva como un ejercicio de “imaginación etnográfica” orientado a interpretar evidencia histórica de distinto tipo (oral, escrita y visual): “Tratamos de plasmar la cotidianidad, los pensamientos y las aspiraciones de un conjunto de actores cuyas características apenas podemos intuir mediante nuestras fuentes y cuyas personalidades, entornos y actividades deben ser moldeados con base en nuestra imaginación” (2025, p. 153).

En suma, el cómic de Rappaport, Flórez y Pérez permite conocer e imaginar la IAP como un espacio de convergencia entre intelectuales comprometidos y organizaciones de base —en este caso, campesinas—, unidas por el objetivo común de investigar y difundir la historia de su región como insumo para la movilización social. La historia, en este sentido, fue una herramienta política de conocimiento y acción, y la historieta se convirtió en un formato eficaz, entre otros, para comunicarla a un público en gran medida no alfabetizado:

La indagación histórica permitiría a los investigadores y a sus socios de las comunidades de base, por un lado, identificar instituciones y formas de resistencia que en el pasado habían sustentado la organización agraria y proletaria, y, mediante la producción de material educativo, como programas de radio, historietas, textos de historia y publicaciones académicas, en paralelo con la creación de espacios de capacitación, como cursillos, en donde los textos podrían ser analizados colectivamente. (Rappaport et al., 2025, p. 145)

En el marco del centenario del nacimiento de Orlando Fals Borda, las editoriales de la Universidad Nacional y de la Universidad del Rosario han apostado por nuevas formas de narrar y comprender nuestra sociedad. Una de las concreciones de esa apuesta es la publicación de *Historieta doble. Una historia gráfica de la investigación-acción participativa*, claro homenaje al reconocido intelectual colombiano. El mejor tributo que como investigadorxs, profesorxs y ciudadanxs podemos rendirle es perpetuar su legado de maneras siempre renovadas y cambiantes. Así contribuiremos a la construcción de una Colombia más justa, digna y bella, a través de nuestra investigación, nuestra acción y nuestra participación.

Figura 4.
Fragmento del Capítulo 4: “El legado de Fals Borda”



Fuente: Rappaport et al. (2025, p. 79).

Referencias

- Altas Cómics. (2025). Espacio web dedicado a la producción, investigación y divulgación del cómic colombiano. <https://www.altas-comics.com/>
- Bergquist, C. (1989). En nombre de la historia: una crítica disciplinaria de la *Historia doble* de la costa de Orlando Fals Borda. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (16-17), 205-229.
- Carrillo-Zeiter, K. y Müller, C. (Eds.). (2018). *Historias e historietas. Representaciones de la historia en el cómic latinoamericano actual*. Iberoamericana-Vervuert.
- Catalá-Carrasco, J., Drinot, P. y Scorer, J. (Eds.). (2019). *Cómics y memoria en América Latina*. Cátedra.
- Chalarka, U. (1985). *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica*. Fundación del Sinú.
- Chalarka, U. (2019). *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlántica*. Piedra Papel y Tijera.
- Chute, H. (2016). *Disaster Drawn: Visual Witness, Comics and Documentary Form*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Chute, H. (2019). *Why Comics? From Underground to Everywhere*. Harper Perennial.
- Escobar, K. (2024). *Camino y ruptura. Una historia gráfica de las prácticas jurídicas indígenas en el Cauca a principios del siglo XX*. Universidad de los Andes.

- Fals Borda, O. (1979a). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla —por la praxis—*. Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1979b). *Historia doble de la costa. Tomo I. Mompo y Loba*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1981). *Historia doble de la costa. Tomo II. El presidente Nieto*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1984). *Historia doble de la costa. Tomo III. Resistencia en el San Jorge*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1987). *Historia doble de la costa. Tomo IV. Retorno a la tierra*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (2025). *Gráfica participativa* (v. III de la Colección Orlando Fals Borda). Universidad Nacional de Colombia y Biblioteca Nacional.
- Flórez, L. y Pérez, P. "Altais". (2019). *Emilia*. Cohete Cómic.
- Flórez, L. y Pérez, P. "Altais". (2021). *Tres horizontes*. Cohete Cómic.
- Guerra, P. (Dir.). (2021). *Recetario de sabores lejanos*. Cohete Cómic.
- Laurent, M., Egea, R. y Vega, A. (2013). *El antagonista: una historia de contrabando y color*. Universidad de los Andes.
- McCloud, S. (2023 [1993]). *Entender el cómic. El arte invisible*. Atisberri.
- Ojeda, D., Guerra, P., Aguirre, C. y Díaz, H. (2016). *Caminos condenados*. Pontificia Universidad Javeriana y Cohete Cómic.
- Pardo-Umaña, E. (2018a). *Autobiografía de una uña*. Ministerio de Cultura.
- Pardo-Umaña, E. (2018b). *Crónicas de una mujer de 1,49*. Fondo de Cultura Económica.
- Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia. Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación-acción participativa*. Universidad del Rosario.
- Rappaport, J. (2024). Entrevista con Lina Flórez y Pablo Pérez "Altais", de Altai Comics. *Revista de Estudios Colombianos*, (63), 109-115.
- Rappaport, J., Flórez, L. y Pérez, P. "Altais". (2024). *Historieta doble. A Graphic History of Participatory Action Research*. University of Toronto Press.
- Rappaport, J., Flórez, L. y Pérez, P. "Altais". (2025). *Historieta doble. Una historia gráfica de la investigación-acción participativa*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario.
- Rojas-Sepúlveda, C., Benavides, I. y Méndez, S. (2025). *Memento mori. Intercambios entre la vida y la muerte*. Universidad Nacional de Colombia y Museo Nacional de Colombia.
- Sacco, J. (2025 [1993-2001]). *Palestina*. Planeta Cómic.
- Vargas-Álvarez, S. (2021). Genealogías da história pública na Colômbia: fragmentos de uma prática intelectual. En V. Borges y R. Rosa (Orgs.), *História pública e História do Presente* (pp. 73-91). Letra & Voz.

Una sociología sentipensante desde América Latina y el Caribe para el mundo

Edgar Rey Sinning¹  

Resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre los conceptos propuestos por Orlando Fals Borda, de los que se han apropiado estudiosos de varias ciencias sociales, humanas y naturales en Colombia, América Latina y el Caribe, y que han trascendido a los cinco continentes, como quedó demostrado en el encuentro de ARNA en Cartagena en 2017. En ese encuentro, una especie de torre de Babel, se escucharon experiencias positivas sobre la aplicación de la investigación-acción participativa y sobre innovaciones logradas en sectores populares y marginados de países disímiles tanto cultural como políticamente. Esta reflexión muestra parte del proceso de construcción de categorías sociológicas falsbordianas —como el *sentipensante*, la *cultura anfibia* y la misma IAP— que hoy recorren el mundo. En los pueblos bañados por esas corrientes de agua, el maestro de la sociología colombiana, Orlando Fals Borda, escuchó por primera vez la expresión sabia de un pescador *sentipensante*, que da título a este artículo. Así como este concepto ha sido relevante y pertinente para la sociología, varias disciplinas lo han apropiado en sus estudios. Hemos utilizado dicho concepto para englobar el significado de una obra sociológica forjada en la práctica social con campesinos, indígenas, afrodescendientes, maestros de escuela, poetas populares, cuenteros, narradores legendarios, pintores barriales y obreros. En ese proceso se rompió la antinomia sujeto-objeto de investigación, propia del viejo paradigma positivista, y se inauguró una relación horizontal, más humana y vivencial: sujeto-sujeto.

Palabras clave: sentipensante; cultura anfibia; investigación-acción-participante; hombre hikota; sociología

A *Sentipensante* Sociology from Latin America and the Caribbean for the World

Abstract

This article reflects on key concepts introduced by Orlando Fals Borda, which have been embraced by scholars across the social, human, and natural sciences in Colombia, Latin America, and the Caribbean—and which have since spread across all five continents, as demonstrated during the ARNA meeting in Cartagena in 2017. That gathering, reminiscent of a kind of Tower of Babel, featured positive testimonies about the application of Participatory Action Research (PAR) and innovations achieved in marginalised and popular sectors of culturally and politically diverse countries. This reflection highlights the development of Falsbordian sociological categories such as *sentipensante*, *amphibious culture*, and PAR itself—concepts now circulating globally. While conducting research among riverside communities, Fals Borda—one of Colombia's foundational sociologists—first heard the wise expression of a *sentipensante* fisherman, which lends this article its title. Just as this concept has proven valuable and relevant to

1 Doctor en historia. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. papelillopinto@gmail.com

Artículo de revisión

Para citar este artículo

Rey Sinning, E. (2026). Una sociología sentipensante desde América Latina y el Caribe para el mundo, *Folios*, (63), 71-83.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-23377>

Artículo recibido
13·06·2025
Artículo aprobado
24·07·2025
Artículo publicado
01·01·2026

sociology, it has also been adopted across various disciplines. We use *sentipensante* to encapsulate a sociological body of work rooted in social practice alongside peasants, Indigenous peoples, Afro-descendants, schoolteachers, folk poets, storytellers, urban painters, and workers. This process broke with the subject-object divide of the old positivist paradigm and gave rise to a more human, experiential, and horizontal relationship: subject-subject.

Keywords: sentipensante; amphibious culture; participatory action research; hicotea man; sociology

Uma sociologia sentipensante da América Latina e Caribe para o mundo

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre os conceitos introduzidos por Orlando Fals Borda, os quais foram apropriados por estudiosos das ciências sociais, humanas e naturais na Colômbia, na América Latina e no Caribe, e que se expandiram para os cinco continentes, como demonstrado no encontro da ARNA realizado em Cartagena, em 2017. Nesse encontro, uma espécie de torre de Babel contemporânea, ouviram-se experiências positivas sobre a aplicação da Pesquisa-Ação Participativa (PAP) e as inovações promovidas em setores populares e marginalizados de países cultural e politicamente diversos. A reflexão destaca parte do processo de construção das categorias sociológicas falsbordianas, como o *sentipensante*, a *cultura anfíbia* e a própria PAP, que hoje percorrem o mundo. Em sua pesquisa entre comunidades banhadas por rios, o mestre da sociologia colombiana, Orlando Fals Borda, ouviu pela primeira vez a expressão sábia de um pescador *sentipensante*, que dá título a este artigo. Assim como esse conceito se mostrou relevante para a sociologia, ele também foi incorporado por diversas outras disciplinas. Utilizamos *sentipensante* para expressar o sentido de uma obra sociológica forjada na prática social junto a camponeses, indígenas, afrodescendentes, professores, poetas populares, contadores de histórias, pintores de bairros e operários. Nesse processo, rompeu-se a antiga antinomia sujeito/objeto da pesquisa positivista, inaugurando-se uma relação horizontal, mais humana e vivencial: sujeito/sujeito.

Palavras-chave: sentipensante; cultura anfíbia; pesquisa-ação participativa; homem hicotea; sociologia

Introducción

Este artículo forma parte de un texto más extenso presentado como ponencia en el XXXIV Congreso Internacional ALAS-RD Caribe 2024, celebrado en Santo Domingo (República Dominicana) en representación de la Asociación Colombiana de Sociología (ACS). Esta reflexión sobre el *sentipensante* anfibio apunta a demostrar cómo un sociólogo caribe, tras superar su formación funcionalista norteamericana, rompe con su escuela, propone una novedosa metodología para investigar la realidad social y trasciende las fronteras del Caribe.

Paralelamente, otro caribe, nacido en 1927 en Aracataca, a menos de 200 kilómetros de Barranquilla —lugar de nacimiento de Fals Borda—, ficciona un espacio en el Caribe o en América Latina bautizado como Macondo, fortaleciendo el denominado realismo mágico: Gabriel García Márquez. Macondo, esa aldea imaginaria que todos quieren conocer, vuela como el *sentipensante* por el mundo, y *Cien años de soledad* será considerada la novela más leída en lengua castellana, por encima de *Don Quijote de La Mancha*. El carácter universal del Macondo de García Márquez en la literatura es similar al del *sentipensante* de Fals Borda en las ciencias sociales y humanas.

Vale decir que el profesor Víctor Manuel Moncayo, exrector de la Universidad Nacional de Colombia, publicó en 2009 una antología de Orlando Fals Borda con el título *Una sociología sentipensante para América Latina*, bajo el sello editorial de CLACSO y Siglo XXI. Sin duda, la selección de textos y la presentación que escribió el profesor Moncayo constituyeron una provocación académica para sentipensar este artículo. Antes, otros pensadores latinoamericanos ya se habían apropiado del concepto, reconociéndolo como un aporte del sociólogo colombiano.

En la literatura, quizá el primero en destacarlo fue el escritor uruguayo Eduardo Galeano en su obra *El libro de los abrazos* (1989). Años más tarde, en 2014, aparece el libro *Sentipensar con la tierra*, del reconocido antropólogo Arturo Escobar. En ese mismo año, el profesor Deyby Rodrigo Espinosa-Gómez publicó en la *Revista Rastros*

Rostros el artículo “Una escuela ‘sentipensante’ para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”. Esta breve lista muestra cómo el concepto falsbordiano de *sentipensante* ha tenido amplia aceptación y apropiación en trabajos académicos e investigativos. Una simple consulta en Google, por ejemplo, enlistará cientos de textos sobre este concepto en varios idiomas.

Al plantearnos el provocador título de este escrito, “Una sociología sentipensante desde América Latina y el Caribe para el mundo”, lo hicimos bajo el entendido de que nuestra sociología debe seguir pensando, estudiando, explicando y, sobre todo, interpretando los resultados de la actividad investigativa con el compromiso de ponerlos al servicio de las causas populares, al servicio de los pueblos. La enseñanza de Fals Borda en este sentido es que estudió la realidad caribe totalizadora sin descuidar el marco general de la ciencia, combinando sabiamente el conocimiento con la acción política.

Seres sentipensantes

El contacto con los habitantes del Caribe colombiano —pescadores, agricultores, campesinos, historiadores locales, gestores culturales, poetas populares, maestros de escuela— le permitió a Fals Borda acercarse a un conocimiento vivencial que no desaprovechó. Cada gesto, cada palabra que salía de la boca de esos seres humanos con historia, pero negada, con voz, pero no oída, se convirtió en una fuente de conocimientos prácticos sin teoría. Lo anterior recuerda las palabras del nobel García Márquez en La Habana en 1985:

Por fortuna, la reserva determinante de la América Latina y el Caribe es una energía capaz de mover el mundo: la peligrosa memoria de nuestros pueblos. Es un inmenso patrimonio cultural anterior a toda materia prima, una materia primaria de carácter múltiple que acompaña cada paso de nuestras vidas. Es una cultura de resistencia que se expresa en los escondrijos del lenguaje, en las vírgenes mulatas —nuestras patronas artesanales—, verdaderos milagros del pueblo en contra del poder clerical colonizador. (García Márquez, 2010, p. 40)

Se refiere a la inventiva popular, no nueva en el mundo, pero auténtica por las particularidades del lugar, expresión de sentimientos humanos fundados en la vida vivida en medio de vicisitudes y abandono. Fue ahí, en esa relación con los humildes pescadores —casi siempre agropesqueros, pues pescan y cultivan la tierra—, donde escuchó el concepto *sentipensante*.

Una primera mención del concepto la expuso el sociólogo barranquillero en el cuarto tomo de la *Historia doble*, cuando dijo que los indígenas zenú afirman que “hablan el español, aunque sería mejor definirlo como *costeñol*, el dinámico dialecto de la Costa Caribe colombiana, lenguaje nuevo de un pueblo joven que está desarrollando una norma, una estructura semántica y prosódica propia, basada en una bidimensionalidad sentipensante” (Fals Borda, 1986, pp. 24-25). En 1989, Eduardo Galeano lo usa, reconociendo la autoría de Fals Borda, en *El libro de los abrazos*: “Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad” (p. 89).

En la entrevista que le hizo el investigador y gestor cultural barranquillero Rafael Bassi Labarrera el 19 de octubre de 2007, Fals Borda definió el concepto en los siguientes términos:

Eso no lo inventé yo, eso fue allí en una de las ciénagas, cerquita de San Benito Abad, cerca de Jegua, por allí, por esos sitios, que a alguno se le ocurrió, a un pescador que iba conmigo. Dijo: “Mire, nosotros sí, en realidad, creemos que actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza. Y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. (El Heraldo, 8 de diciembre de 2008)

En 2006, en un evento conmemorativo de los cuarenta años de la muerte de su compañero de andanzas académicas, el sacerdote Camilo Torres Restrepo, otro sociólogo, Fals Borda insistió en el concepto y en su actualidad:

Por fortuna, hoy ha aparecido en Colombia una generación activa y sentipensante, con un gran contingente universitario, como lo comprobamos en los grupos temáticos y en las tertulias de alternativa democrática, una generación que trabaja a gusto con las bases populares, como en los tiempos de Camilo. (Fals Borda, 2015, p. 428)

Más adelante reiteró: “Esta generación activa y sentipensante está mejor preparada, y creo que es más capaz que las anteriores, incluida la mía, la de la Violencia”, y remató: “A diferencia de aquellas viejas generaciones centristas acomodadas, la generación activa y sentipensante actual ha logrado acumular prácticas y conocimientos superiores sobre la realidad nacional y puede actuar mejor en consecuencia” (p. 428).

Vale la pena reseñar que, además de Galeano, otros escritores como David Sánchez Juliao y Rodrigo Parra Sandoval, o científicos sociales como Víctor Moncayo y Arturo Escobar, se han referido al concepto y lo han apropiado. Para Moncayo (2009),

Fals Borda, en el fandango o rueda del cumbión de su vida —para rememorar igualmente el sentido colectivo de la música y de los bailes que son expresión de las combinaciones étnicas presentes en las tierras de Loba y del San Jorge, de la Mojana y la Depresión Momposina, que siempre admiró y ponderó por su riqueza autóctona—, en muchas ocasiones, como la hicotea, hubo de internarse en la reflexión para renacer y reaparecer sentipensante en la acción decidida y enérgica. (p. 10)

A su vez, Arturo Escobar (2014), para sustentar el título de su libro *Sentipensar con la tierra*, afirma:

Estos textos, finalmente, también se inspiran en el concepto de sentipensamiento popularizado por el maestro Orlando Fals Borda (1986), y que aprendiera de las concepciones populares ribereñas de la Costa Atlántica. Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. (p. 16)

Así como Escobar lo apropia para pensar con la tierra, otros académicos e investigadores lo han aplicado en diversos campos, como el educativo:

Pensar una educación en derechos humanos mediante un proceso “sentipensante” es aprender a “sentir al otro”; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad. (Espinosa-Gómez, 2014, p. 100)

Recientemente, el antropólogo y tamborero Edgar Rey Sinning ha comenzado a hablar de *sentipensar la fiesta* (2024). En el prólogo de su libro *Historia del carnaval de Santa Marta. Fugaz esplendor de una fiesta aristocrática y popular*, afirma: “ser un ‘sentipensante’ es una forma de resistencia y un acto de esperanza, donde el compromiso con la felicidad y la transformación social se entrelazan” (p. 9).

Como vemos, el concepto de los pescadores ribereños de las ciénagas de San Benito Abad (Sucre), por los lados de Jegua, en boca del sociólogo Fals Borda se popularizó y ha sido asumido por las ciencias sociales y la educación como una categoría universal. Por ejemplo, hoy en países como Colombia y Brasil, donde se ponen en práctica nuevas alternativas educativas, cada vez es más acogida la concepción heredera de Paulo Freire y Orlando Fals Borda: la *educación popular*.

Cultura anfibia: el hábitat natural del hombre-caimán y el hombre-hicotea

El concepto de seres *sentipensantes* no está aislado; por el contrario, forma parte de un andamiaje teórico que el sociólogo Fals Borda aporta a los estudios de las ciencias sociales, y cuya utilidad se demuestra en varios textos revisados en el apartado anterior. Así como circuló el concepto de *sentipensante*, lo hicieron otros conceptos surgidos en su andar por el Caribe profundo: entrando y saliendo por caminos de herradura, o navegando por las

aguas de los ríos de la región, sobre todo el Magdalena, Cauca, San Jorge, Sinú o el Chicagua, así como por caños, ciénagas y riachuelos del extenso y exuberante Caribe.

Durante muchos años, esas aguas fueron casi la única vía expedita para trasladarse de un lugar a otro; sus habitantes, hombres y mujeres, las fueron conociendo. El maestro asevera:

Hay personas que son como el agua, pues viven al pie de las ciénagas y caños y viven de la pesca día y noche. Conocen todos los secretos del agua, sus sitios, *dónde quedan los peces*. Uno de ellos sabe la técnica de “oír el agua”, para lo cual introduce la palanca o palo de la canoa en ella y le aplica el oído. Según lo que oye, dictamina si vale la pena pescar allí o no. (Centro de Documentación Regional de Montería. Colección Orlando Fals Borda, Diario de Campo San Martín de Loba. CDRM. Caja 32 - Carpeta 4 – 8311)

En la región Caribe continental de Colombia, como en muchas otras partes del mundo, se elaboran leyendas y mitos sobre espantos, aparatos y seres sobrenaturales que interactúan con los humanos, causándoles miedo y preocupación, pues en algunos casos son considerados portadores de malas noticias o presagios negativos. De esas leyendas surgió la del hombre que se volvió caimán, en homenaje a ese mito alegórico conocido como *el hombre caimán*, originado en el pueblo de Plato (Magdalena), a orillas del río Magdalena.

La leyenda narra la historia de un hombre, posiblemente voyerista, que para poder observar a las mujeres que se bañaban en las aguas del río encontró la fórmula mágica para volverse caimán. Aunque lo logró, por los azares de la vida no consiguió retornar por completo a su forma humana: quedó con el cuerpo del saurio y la cabeza de hombre. No se debe confundir con otra leyenda del municipio de Ciénaga (Magdalena), donde un caimán se comió a una niña llamada Tomasita. En homenaje a esta historia se celebra cada año el Festival del Caimán Cienaguero. Es posible que ambas leyendas tengan origen en un hombre de la etnia chimila que soñó que se lo había tragado un caimán.

El sociólogo no construye una leyenda del hombre-hicotea, sino que considera a los hombres y mujeres del Caribe —quienes han resistido al ostracismo, la desidia y el abandono estatal— como la hicotea, que con su caparazón resiste los embates de la caza indiscriminada. Los hombres anfibios aguantan. En palabras de un campesino:

Pero fíjate que aguantar no es sufrir. Aquí donde me ves, no me siento amargado ni quejoso. Somos todavía capaces de reír, de gozar, de tirar, de pelear a puños, de responderles a los ricos. Todavía sabemos cómo resistir y escaparnos, como cuando nos vamos a Venezuela, o cuando invadimos tierras desocupadas para levantar casas y sembrar comida... El aguante no nos acaba, pues es parte de la vida, lo llevamos en el cuerpo. ¿Sabes cómo? Como las hicoteas, precisamente, cuando inflan la vejiga de agua y se sepultan en los tremedales y debajo de los terrones de los playones secos, para pasar el verano. Duran allí tres o cuatro meses resistiendo sin comer ni beber, escondiéndose de los gavilanes carcaj y burlando las babillas que se las quieren tragar, hasta cuando llega la lluvia, sube el agua otra vez, y salen de los escondites flacas y huesudas, pero contentas, a repetir el rito del amor y la ponienda... Sí, en esto nos podemos ir convirtiendo los pobres del río: en hombres-hicoteas. (Fals Borda, 1984, pp. 27A-28A)

Esta extensa cita fue extraída del tomo cuarto de la *Historia doble*, cuya portada en la primera edición es una pintura que representa seres humanos en postura cuadrupedal y con caparazón de tortuga, siendo el último de ellos una mezcla de hombre y animal.

Cada vez que era posible, Fals Borda insistía en el carácter resistente del pescador y campesino costero, caribe. En el evento de Mompox de 1990 aprovechó la queja del colono caqueteño Isidro Montaña, quien expresó que les querían arrebatar su historia presentando un desorden, y afirmó “contra el caos de la desmemoriación”:

Pero allí están, firmes, como hicoteas, como el hombre-hicotea del San Jorge que resiste todo porque espiritualmente está cobijado por su identidad cultural, por una reflexión profunda, experiencial, que proviene de varias generaciones

atrás y que nos está dando lecciones a nosotros, los que quizá seríamos académicos, sobre dónde reside el verdadero conocimiento útil, necesario para la transformación social. (Fals Borda, 1990, p. 48)

Fals Borda aprovechaba cada ocasión para recordarnos no olvidar la capacidad de resistencia de los marginados del Caribe, que sobreviven en medio de las adversidades. Incluso, en sus propias experiencias cotidianas se veía reflejado: a la postre, él mismo era un hombre-hicotea que siguió adelante frente a los señalamientos de sus contradictores académicos, que terminaron siendo también políticos, tanto en la Universidad Nacional de Colombia como en su trabajo de campo en Montería y Córdoba. Lo acusaron de pertenecer a la CIA. De la conversación sostenida entre Rafael Bassi y Fals Borda, ya citada, Víctor Manuel Moncayo (como se cita en Escobar, 2014) resume:

El hombre-hicotea que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, que en la adversidad se encierra para volver luego a la existencia con la misma energía de antes, es también el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal)formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad, tal y como lo recoge Eduardo Galeano en *El libro de los abrazos*, rindiendo homenaje a los pescadores de la costa colombiana. (p. 10)

Para Fals, el Caribe es un territorio de resistencia: resistencia frente a los problemas sociales, frente a los oficios más simples, resistencia a través de la cultura popular. Por eso era invitado a eventos folclóricos como los festivales de tambora o de gaita. Como lo plantea el filósofo Javier Hernández García: “La resistencia como fuerza, la resistencia como el no tragar entero, la resistencia a la pesadez de la formalidad, resistencia frente a la pobreza, la resistencia al mal” (citado en Rey Sinning, 2005). Y en palabras de Fals Borda (citado en Rey Sinning, 2005), resistencia “por la vida, no por la muerte, no por la guerra, no por la bala”.

Sin duda, estos conceptos se manifiestan en la obra de Fals porque también poseen una gran importancia simbólica. Como afirma Guerra (en Rey Sinning, 2005): “Creo que Fals recurre mucho a símbolos: son de una gran fuerza para expresar toda su teoría social”.

Como puede verse, este hombre-hicotea, al igual que el alegórico hombre-caimán, tiene sus orígenes en las profundidades de las aguas dulces de los ríos Magdalena, Cauca, San Jorge y Sinú. Precisamente a orillas del Magdalena, Fals Borda atribuye a Sebastián Arroyo una descripción de la vida ribereña:

De generación en generación van corriendo los secretos del agua y del barranco: cómo caminar sobre el badume flotador de la ciénaga; cómo canaletear con fuerza y gobernar la balsa de troncos para que no coja por torrentes de salida; cómo defender las huevas de las dentelladas de la nutria; cómo ahumar el armadillo y pegotear el loro real; cómo evitar el fuate de la marimonda; cómo rajar y coser el vientre de la iguana viva para sacarle su sarta de huevos harinosos; cómo desprenderse sin mosquear las sanguijuelas que se pegan en las piernas desnudas; cómo, en fin, vadear el pantano sin temerle al tigre, al guío o al pérfido caimán. (Fals Borda, 1980, p. 19A)

Al terminar de escuchar esa descripción, Fals exclamó: “Es una cultura anfibia”. Páginas más adelante, la definió así:

Complejo de conductas, creencias y prácticas relacionadas con el manejo del ambiente natural, la tecnología (fuerzas productivas) y las normas de producción agropecuaria, de la pesca y de la caza que prevalecen en las comunidades de reproducción de la Depresión Momposina. La cultura anfibia queda, por lo tanto, incluida entre las manifestaciones de la superestructura de la sociedad que habita esta subregión costeña... [Es decir] la cultura anfibia contiene elementos ideológicos y articula expresiones psicosociales, actitudes, prejuicios, supersticiones y leyendas que tienen que ver con los ríos, caños, barrancos, laderas, playones, ciénagas y selvas pluviales; incluye instituciones afectadas por la estructura ecológica y la base económica del trópico, como el poblamiento lineal por las corrientes de agua, las formas y medios de explotación de los recursos naturales, y algunas pautas especiales de tenencia de tierras. (Fals Borda, 1980, p. 21B)

El ser caribe vive y sobrevive rodeado de agua. Por una parte, el mar Caribe; por otra, ríos y demás espejos de agua. La historia del Caribe está escrita en el agua —o en su falta—. El agua es vital para la vida y su manejo ha

inspirado el modo de existencia caribeño. De allí surge el concepto de *anfibio*, asociado al hombre ribereño, al hombre-caimán y al hombre-hicotea, que permitió entender elementos políticos como el ordenamiento territorial, teniendo en cuenta al agua. Actualmente, el Gobierno colombiano impulsa una política en ese sentido.

El agua, inspiradora del concepto de *cultura anfibia*, es el hábitat natural de esos hombres y mujeres que habitan y se desplazan entre río, ciénaga y tierra. Resistiendo, *sentipensando*, soportando los reveses de la vida, pero sabiendo cómo superarlos, esperando el momento oportuno: así son los pescadores de nuestros ríos. Por eso son hombres-hicotea que, a pesar del sufrimiento, gozan; al final gana la alegría. Como concluyó Fals Borda en entrevista con **Rafael Bassi (2008)**: “La cultura anfibia es un resumen de la forma de vida dominante en esta parte del país [...]. Yo tuve ese privilegio de gozarlo con ellos, no olvidarla y seguirla en lo posible”.

El ribereño, el anfibio, el hombre que origina la cultura ribereña, practica el arte de vivir en las orillas de los ríos, en las ciénagas y en los caños que se forman en la Depresión Momposina.

Hoy es muy común escuchar, tanto en ámbitos académicos como no académicos, el uso del concepto de *cultura anfibia* y citar al maestro de la sociología colombiana. Todavía más, el sociólogo Jaime Eduardo Jaramillo dice *anfibio* para denominar a “personalidades que cumplen un papel múltiple y diverso, a quienes llamaré *académicos anfibios*. Estos desempeñan, al mismo tiempo o de modo alternativo, contrastados roles sociales y posiciones laborales” (**Jaramillo, 2017, p. 115**).

Resulta interesante profundizar en esta propuesta del profesor Jaramillo, por lo que la invitación es a seguir explorando la sociología anfibia y a los sociólogos anfibios: aquellos que se forman y actúan en territorios inestables, cambiantes, comprometidos con procesos de transformación social. Esta condición les lleva a combinar la academia con la gestión cultural, educativa y comunicacional, y con la construcción de paz, entre muchos otros oficios en sus territorios, en permanente contacto con líderes, organizaciones y movimientos sociales. Así, no reproducen los *habitus* tradicionales de las academias centralistas, que muchas veces se reducen al prestigio de los *papers*, Scopus y Web of Science. En los territorios, en lugar de buscar *la distinción* bourdiana, se busca la interacción y la integración con los procesos de cambio y con los diferentes actores que los agencian.

La aplicación de los conceptos propuestos por Orlando Fals Borda ha encontrado gran audiencia. Tanto, que su uso salió del arte de saber vivir y sobrevivir en el agua y en la tierra —cumpliendo el papel de pescador y agricultor, casi siempre agropescador— para convertirse en herramienta de resistencia. Ese saber popular, raizal, heredado de generaciones, ha permitido a hombres y mujeres resistir los embates de la explotación capitalista y permanecer como verdaderos hombres-hicotea: *sentipensantes* dueños de una intuición que les ha permitido ser autónomos, creativos y originales. Eso será posible si nuestra *imaginación sociológica* nos acerca a la realidad social de estos protagonistas, sin los prejuicios de la ciencia positivista caracterizada por la cientificidad.

Investigar para transformar: IAP

Los dos conceptos detallados en los apartados anteriores tienen un origen común: estudiar la realidad, no para contemplarla, sino para transformarla. En las múltiples conferencias y discusiones sobre la IAP, alguna vez le preguntaron a Fals Borda cuál era el origen de su propuesta metodológica. No dudó en responder: “En la segunda y última tesis sobre Feuerbach”. No es necesario transcribirla: con solo enunciarla se entiende que se refiere a la praxis.

Fals Borda afirmó ser marxista, mas no comunista. Así lo demuestra su texto *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970), en el que lanza la pregunta que intenta desarrollar: ¿es posible una sociología de la liberación? A renglón seguido, señala la necesidad de definir una

vía propia de acción, ciencia y cultura, [...] incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es

la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares. (Fals Borda, 1976, p. 22)

Esta postura constituye una provocación y un reto para los académicos, sobre todo para quienes permanecen apegados a teorías y metodologías tradicionales. Tal vez, hasta hoy, la definición de los marcos teóricos sigue obedeciendo a las escuelas clásicas, aun cuando se anuncie utilizar la teoría marxista para luego terminar escribiendo y presentando resultados funcionalistas, estructuralistas o una mezcla de ambos.

El sociólogo colombiano arriesga por una sociología de la liberación, que define como

la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo. (Fals Borda, 1976, p. 23)

Varios de sus alumnos y lectores han ponderado su búsqueda de innovación como una actitud consecuente con su compromiso con la sociología y con las comunidades marginadas, los sectores populares, las poblaciones raizales, negras e indígenas invisibilizadas por siglos. Por ello, recurre a esos *sentipensantes* y hombres-hicotea del Caribe para encontrar luces y estrategias útiles para la transformación social. Nunca descansó en esa búsqueda, convencido de que la sociología y los sociólogos tenemos la formación y la responsabilidad para encarar los retos de cambiar el rumbo de una sociología nueva, al trascender

de un conocimiento, además de llenar un vacío sobre una región bastante desconocida establece como un quehacer, una perspectiva emancipadora y ahí su obra pasa de la sociología tradicional del conocimiento por el conocimiento al conocimiento por la transformación de la realidad. (De la Cruz, en Rey Sinning, 2006)

En este mismo sentido, uno de sus alumnos más destacados, Alfredo Molano Bravo, testificó:

Yo creo que el mérito de Orlando fue encausar la sociología hacia caminos nacionales, hacia caminos más auténticos. La obra de Orlando ha insistido en tres puntos fundamentales: uno, la reivindicación del país popular, de la causa popular; dos, la reivindicación de la práctica como un elemento permanente consustancial al trabajo que hay, y tercero, unas posiciones políticas muy definidas. (Rey Sinning, 2006)

No nos detendremos en las razonadas argumentaciones de Fals Borda sobre la sociología de la liberación o una sociología comprometida. Invitamos a releer su texto *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, publicado en momentos en que justamente abandona la Universidad Nacional de Colombia y asume en la práctica los enunciados de investigar para transformar. Fue en ese periodo cuando se trasladó de los Andes al Caribe, encontrando la materia prima para poner a prueba su experiencia y la de otros latinoamericanos que venían innovando en la investigación en ciencias sociales y humanas.

En 1976, Fals Borda nos ofreció un avance de sus estudios iniciados en 1972 con los campesinos organizados en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), seccionales de Córdoba y Sucre, publicando *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica*, un texto breve pero revelador del proceso de poblamiento de la región Caribe.

Después de este proceso investigativo aplicando la IAP, se organizó en Cartagena (Colombia) el Simposio Mundial sobre Investigación Activa y Análisis Científico, en abril de 1977. Fueron seis días de reflexiones, exposiciones y debates sobre esta novedosa forma de investigar que rompió con el clásico modelo cientificista. El resultado fueron dos tomos que recogieron buena parte de las 32 ponencias de académicos de varios países. En la convocatoria al evento, los organizadores escribieron:

Existe la necesidad de redefinir, con claridad, la naturaleza de las relaciones entre teoría y práctica y también, en efecto, las que hay entre pensamiento y realidad. Este difícil problema epistemológico es una de las constantes en la historia

de la ciencia [...] La reaparición de la investigación activa y militante en estos momentos lleva consigo un desafío muy especial: es mostrar que el compromiso personal y la militancia política a favor del cambio social radical pueden ser, en sí mismas, tareas científicas serias.

Un dato adicional que subraya la trascendencia de este evento: en la primera parte, denominada *Las bases teóricas de la investigación-acción*, se publicaron nueve ponencias, de las cuales siete fueron de conferencistas no colombianos; solo dos —Fernando Rojas y Orlando Fals Borda— eran del país anfitrión.

Alfredo Molano Bravo, en la introducción del tomo uno, afirma sobre las jornadas de trabajo:

Hacia 1976 se había acumulado suficiente conocimiento de la investigación-acción de esta vertiente crítica, en varios países, como para merecer un estudio comparativo internacional. Hoy consideramos que la investigación-acción ha completado una primera etapa de aproximación al campo de la izquierda, esto es, con las fuerzas sociales y políticas que buscan y preparan transformaciones fundamentales y revolucionarias en la actual sociedad, así como en el campo científico social mismo. En este sentido, el Simposio de Cartagena constituyó un paso más en el intento de recopilación y síntesis, que deberá servir para estos importantes objetivos (Molano, como se cita *Simposio Mundial de Cartagena, 1978, p. xvii*)

Lo sucedido en Cartagena en ese año impactó en las ciencias sociales y humanas, originando una serie de estudios rurales en diversas comunidades que se publicaron en distintos idiomas. Asimismo, se realizaron varios eventos similares en el mundo, soportados por la *International Journal of Action Research*, centrados en discusiones epistemológicas y metodológicas sobre la IAP.

Las discusiones que se habían desarrollado en distintos países volvieron a Cartagena en 1997, para conmemorar los veinte años del Simposio, y congregaron a cientos de académicos e investigadores populares del mundo, que presentaron 165 ponencias en el Congreso Mundial de Convergencia en Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo. Desde la Universidad de Cartagena se organizaron eventos preparatorios donde se expusieron y discutieron experiencias en investigación y educación popular de la región Caribe, producto de lo cual se publicó el documento *Una visión participativa de la costa Caribe colombiana*, compilado por la socióloga Carmen Cabrales y el filósofo Javier Hernández García.

Veinte años después, en 2017, escuchamos en Cartagena renovadas experiencias en el congreso Participación y Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación, organizado por ARNA (Action Research Network of the Americas). El evento congregó a más de tres mil asistentes entre conferencistas centrales y mesas de trabajo. Alguien expresó que era como una torre de Babel, por la cantidad de lenguas que se oían. Se escucharon más de mil conferencias de pensadores llegados de todo el planeta, algunos como invitados especiales.

En el país no ha habido un pensador más universal que el sociólogo barranquillero Orlando Fals Borda, comparable únicamente con la monumental obra literaria de García Márquez, su paisano costeño. El propio Fals Borda (2010) lo reconoce al afirmar: “No nos sorprenda que allí, en ese mundo rústico, elemental o anfibio (el del hombre caimán y el hombre hicotea) que ha atraído a los antropólogos, se haya configurado también el complejo literario del Macondo, hoy de reconocimiento universal” (p. 219). Reconocimiento que se extiende a todo el *boom* latinoamericano.

Pero la discusión sobre la sociología comprometida o sociología de la liberación, que lleva implícito el *compromiso-acción*, reconoce también los aportes de pensadores tercermundistas: el sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo, a quien define como el *subvertor moral*; Paulo Freire, con su modelo de *concientización dialógica*; desde la India, la práctica de la no violencia de Mahatma Gandhi; y del presidente tanzano Julius Nyerere, con sus políticas de *ujamas* para el progreso y la justicia en las aldeas africanas más atrasadas (Fals Borda, 1999, p. 79). Asimismo, destaca los trabajos previos de otros académicos latinoamericanos, como José Carlos Mariátegui (Perú) e Ignacio

Torres Giraldo (Colombia); y los posteriores de Luis Álvaro Costa Pino (Brasil), Pablo González Casanova (México) y Samir Amín (Egipto).

Podrían mencionarse muchos otros pensadores del mundo que contribuyeron a consolidar las bases epistemológicas y metodológicas de la IAP. Plantearemos cómo Orlando Fals Borda se valió de la IAP para redescubrir la costa Caribe y escribir los cuatro tomos de la *Historia doble de la costa*. De esa experiencia surgieron comentarios elogiosos, pero también críticas muy fuertes de historiadores y sociólogos *científicos*, que negaron la validez *científica* de la producción intelectual de Fals Borda. La tildaron de embelequería costeña, de literatura, similar a lo que producía su alumno Alfredo Molano Bravo. Sin embargo, lo escrito por ambos sigue siendo de consulta recomendada y obligatoria en los temas que maestro y alumno consignaron en sus libros.

El legado sociológico del sentipensante Fals Borda

La metodología que el joven sociólogo impartía y discutía con los académicos *científicos* giraba en torno a la supuesta rigurosidad de unos y a la presunta escasa científicidad de la propuesta innovadora de Fals Borda, que valoraba aspectos de la investigación *despreciada* o considerada *menor*, como la cultura popular, el saber popular, el folclore, la historia local, los archivos de baúl, la información de los ancianos lúcidos y otros temas de raigambre popular. En palabras de Fals Borda (2010),

en la IAP se exige la participación en la investigación, porque los que se entrevistan son entes pensantes y actuantes. Tanto derecho tiene el investigador para aportar a la investigación como el investigado a traer las preocupaciones que tiene en mente. Precisamente de lo investigado puede salir una información valiosa e importante para los términos de la tarea misma. Y algo más: porque cuando se rompe ese binomio en la relación investigado-investigador, aparecen otras técnicas posibles para buscar el conocimiento, que son procedimientos colectivos. Es entonces el grupo el que produce el conocimiento, el que lo recibe, el que lo practica, el que lo enriquece. No es el individuo ni el investigador solo. Es el movimiento popular que nos deja campo para hacer trabajos colectivos sobre problemas colectivos. (p. 209)

Con esta definición metodológica, Fals Borda regresa al Caribe, no al litoral, sino al Caribe profundo, a los pueblos donde podía trabajar con sectores populares, fundamentalmente con campesinos afiliados a la ANUC, en la capital del departamento de Córdoba. Allí definió una serie de actividades que le permitieron poner a prueba su metodología.

A partir de ese momento se organizaron grupos de estudio-acción en Montería con David Sánchez Juliao, Máximo Jiménez, Víctor Negrete Barrera y Uliyanov Chalarka. Asimismo, se constituyó otro en Barranquilla y un tercero en San Onofre, dirigido por el sociólogo Néstor Herrera y el campesino Florentino Montero. Con esta estrategia metodológica, desarrollada al formar grupos de estudio-acción, comenzó a llenarse el vacío cultural de investigación mediante “las técnicas adecuadas de la investigación militante” (Fals Borda, 1976, p. 146).

Siguiendo el olfato investigativo de la región Caribe, se internó en otros territorios: la Depresión Momposina, Tierra de Loba, La Mojana, y, al final de este trasegar por el Caribe profundo, cubrió en sus estudios el territorio de la antigua provincia de Cartagena de Indias y, tangencialmente, revisó la historia de los pueblos localizados en la orilla del río Magdalena, en la antigua provincia de Santa Marta.

Al aplicar esta nueva estrategia metodológica, la IAP se perfeccionó como herramienta esencial para la reconstrucción de la historia social, política y económica de aquellos pueblos que, para algunos, “no tienen historia”. Con esta experiencia, Fals Borda demostraría lo contrario.

Para los participantes de los grupos de estudio-acción resultaba llamativa la organización, basada en cuatro puntos clave: análisis de clase, generación del conocimiento, recuperación crítica y devolución sistemática. Este último punto no dejaba de ser problemático en su concreción. Sin embargo, la “prueba ácida”, como afirman los

contadores, fue la publicación de cuatro tomos en siete años, que reconstruyeron la sociedad, la historia y la cultura. Cada uno de ellos, como la metodología implementada, sigue siendo objeto de estudio para académicos universitarios, historiadores locales, gestores culturales e investigadores, no solo de las ciencias sociales y humanas, sino también de las ciencias exactas y naturales.

Prueba de ello es el manifiesto firmado por el profesor Luis Eduardo Mora-Osejo, en representación de las ciencias biológicas, y por Fals Borda, en nombre de las ciencias sociales, titulado *La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical* (2005). En cuanto a los aportes a la educación popular, cabe citar al profesor **Alfonso Torres Carrillo (2015)** y su artículo “La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular”.

Sin duda, la IAP se consolidará como una de las contribuciones teóricas y prácticas de América Latina a la sociología y a la antropología universal, pero también abrirá camino para la historia regional.

La apuesta metodológica de Fals Borda va más allá de escribir libros de historia social, política y cultural de la costa Caribe, pues innova en la exposición al proponer dos canales: en el A, la narración de los protagonistas y los documentos de baúl; en el B, la interpretación y el respaldo teórico.

En ese andar por el Caribe profundo, entendió su dinámica y valoró la región. Entendimiento y valoración que se reflejan en dos grandes líneas argumentales: por un lado, la travesía fundadora, esa dinámica humana que funda, tanto en sentido poblacional como en el de *inventar y fundamentar*.

El profesor Javier Hernández García lo explica así:

Fals construye una gran metáfora de la historia del pueblo costeño, mostrándolo como un proceso fundacional, las historias de Antonio de la Torre, el padre de la Vega, en realidad son casi que excusas para expresar la teoría ontológica de Fals en relación con el pueblo caribe, el pueblo caribe se funda, se construye viajando, es un viaje constante de la realidad a la imaginación, del dolor a la alegría, del juego a la que constantemente hay un juego que es un viajar. **(Rey Sinning, 2005)**

El otro hilo conductor de la narración es la dinámica de construcción y reproducción de la vida cotidiana caribeña, postulada como la *resistencia*, en todos los sentidos constitutivos del mundo social: en los procesos productivos, en lo político, lo simbólico, lo lúdico, lo familiar, lo moral, lo afectivo y lo estético.

La socióloga Matilde Eljach, quien se unió al trabajo de campo en Montería siendo aún estudiante de sociología en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, cumplió la labor de llevar la memoria de las reuniones con los campesinos. Recuerda como una gran enseñanza la forma en que se desarrollaban los talleres:

Siempre empezaba con una introducción muy amable, muy afectuosa, muy carente de ceremonialidad, porque no era un ejercicio académico formal; estábamos dialogando: en eso él era ciento por ciento freiano, el diálogo, dialogar. Los campesinos se sentían importantes y se portaban como la gente importante, con seriedad, muy comprometidos. Además, Fals ya les había interiorizado la importancia, la trascendencia de recuperar su historia desde su propia voz, ya todos habíamos entendido lo que significaba desde la IAP: devolverle la voz al pueblo, ellos eran el pueblo, y un señor llamado Orlando Fals Borda les daba la posibilidad de recuperar su historia desde su propia voz. Entonces, yo creo que la seriedad y la trascendencia estaba allí. (Matilde Eljach, Comunicación personal, Barranquilla, 14 de junio de 2024)

Por último, la gran apuesta metodológica de Fals Borda fue traspasar y trascender las fronteras disciplinares, emprendiendo un verdadero diálogo de saberes en el que la sociología, la antropología, la geografía, la historia y la economía se comprometieron en la interpretación de la realidad de los pueblos del Caribe.

Leyendo, releyendo, dialogando, conversando, escuchando a los ancianos lúcidos, rebuscando en los baúles de las abuelas, fue descubriendo una realidad histórica desconocida, no contada. Tanto buscó y rebuscó que encontró

un medio hermano en San Martín de Loba y supo que una de sus abuelas era de origen chimila, nacida en Pijiño del Carmen (Magdalena), y la otra, en San Fernando de Oriente (Bolívar).

Consideraciones finales

En esta reflexión quedaron por fuera varias experiencias conocidas, en las cuales participamos tratando de aplicar la IAP, apertrechados con el concepto de *sentipensante* que, a mediados de los ochenta y primeros años de los noventa, entendimos como pensar y sentir o, mejor, sentir y pensar.

En esa dirección, en los últimos cinco años (2019-2024), además de viajar por ríos, caños y caminos del Caribe profundo, hemos podido comprender mejor la propuesta del sociólogo. Entramos en pueblos pequeños, conversamos con artesanos y tejedoras del Caribe. De ellos aprendimos los significados de sus tejidos, de las figuras de la mochila atanquera, del sombrero *concha e'jobo*, de las esteras de enea o de junco, y de tantas otras materias primas transformadas por las manos de esos seres *sentipensantes*.

En estos años, siguiendo las enseñanzas del maestro, hemos liderado encuentros para el intercambio de saberes ancestrales y tradicionales con grupos focales de indígenas y afrodescendientes de todo el Caribe. En ellos se compartieron e intercambiaron conocimientos con músicos folclóricos, artesanas y artesanos (tejido, alfarería) y cocineras de platos típicos del río Magdalena, en lo que denominamos *cocina tradicional*.

Asimismo, recorrimos los territorios de Córdoba, dialogando con los hombres-hicotea y con seres *sentipensantes*. Anduvimos por los mismos caminos de Fals Borda, solo que ahora con algunas vías terrestres mejoradas, pero siempre por los mismos ríos Sinú y San Jorge. Visitamos los mismos pueblos recorridos por el sociólogo, donde puso a prueba la IAP. Con algunos protagonistas de los setenta, como Víctor Negrete, y con los herederos de sus enseñanzas, realizamos más de veinte talleres con la participación de más de 450 gestores culturales, historia-dores locales, escritores, poetas populares, decimeros, teatreros, pintores, músicos, compositores, docentes universitarios y maestros de escuela.

En esos procesos se dieron múltiples diálogos y conversaciones enriquecedoras, especialmente al escuchar a las maestras ancestrales de San José de Uré (Córdoba), pueblo afrodescendiente con una sabiduría heredada de la tradición africana y con prácticas culturales que sobreviven a pesar del abandono.

Seguramente, eso que liderábamos —compartiendo en forma horizontal saber popular y conocimiento científico en los pueblos del Caribe continental colombiano—, y ese andar por otros territorios en nuestros estudios anfibios, recorriendo el río Magdalena, la Ciénaga Grande de Santa Marta, la Serranía del Perijá o la Sierra Nevada de Santa Marta, conversando con nativos, colonos y sus descendientes campesinos, nos permitió comprender que hacer sociología fuera de las aulas universitarias es necesario y urgente.

Esa práctica sociológica que heredamos de Orlando Fals Borda y Alfredo Molano Bravo —quienes recorrieron una parte del inmenso país buscando visibilizar a los invisibles, con voz pero sin ser escuchados— nos lleva hoy a hablar de *sociología andante*, en sintonía con las palabras de Eduardo Galeano, y de *etnografía festiva*, porque nuestro interés en esas pequeñas comunidades es estudiar la fiesta, la vida festiva. Al final, la vida es pura fiesta, y el carnaval es la segunda vida del pueblo.

Somos conscientes de que en esta reflexión quedaron por fuera muchos aportes del maestro en relación con la IAP, así como el torrente de información que hoy, gracias a la internet, se encuentra disponible, lo cual demuestra que en el mundo cada vez más se estudia y se trabaja con esta metodología disruptiva frente a los enfoques tradicionales.

En estos años se han producido en Colombia reflexiones e incluso arrepentimientos por el trato dado a la obra de Orlando Fals Borda en décadas anteriores. Tal vez fuimos formados para verlo, por lo menos, como una figura

controversial; sin embargo, hoy su presencia emerge cada vez más influyente y prestigiosa. Fals Borda ha resistido y emergido en las ciencias sociales y humanas como un verdadero hombre-hicotea.

Referencias

- Centro de Documentación Regional de Montería. (s. f.). Colección Orlando Fals Borda, Diario de Campo San Martín de Loba [Documento de archivo, caja 32, carpeta 4, 8311]. CDRM.
- El Heraldo*. (8 de diciembre de 2008). Entrevista a Orlando Fals Borda por Rafael Bassi Labarrera. *El Heraldo*.
- Eljach, M. (14 de junio de 2024). Comunicación personal, Barranquilla, Colombia.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Espinosa-Gómez, D. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Revista Rostros Rostros*, 16(30), 95-104.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (4.ª ed.). Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1976). *Capitalismo, hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica*. Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1980). *Historia doble de la costa. Tomo I. Mompox y Loba*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1984). *Historia doble de la costa. Tomo III. Resistencia en el San Jorge*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1986). *Historia doble de la costa. Tomo IV. Retorno a la tierra*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1990). La historia local y la nueva concepción de la ciencia. En H. D. Correa, *Contra el caos de la desmemoriación* (pp. 47-50). Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura); Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Fals Borda, O. (2010). *Antología*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores y CLACSO.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. La Cueva.
- García Márquez, G. (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. Mondadori.
- Jaramillo, J. (2017). *Estudiar y hacer sociología en Colombia en los años sesenta*. Universidad Central.
- Moncayo, V. (2009). Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante (presentación). En *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 9-19). Siglo del Hombre y Clacso.
- Mora-Osejo, L. y Fals Borda, O. (2002). *La superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Guadalupe.
- Rey Sinning, E. (Dir.). (2005). *El Caribe de Fals Borda* [Serie de televisión]. Telecaribe.
- Rey Sinning, E. (Dir.). (2006). *Orlando Fals Borda, el científico social del siglo xx* [Serie de televisión]. Telecaribe.
- Rey Sinning, E. (2024). *Historia del carnaval de Santa Marta. Fugaz esplendor de una fiesta aristocrática y popular*. El Búho.
- Simposio Mundial de Cartagena. (1978). *Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica*. Punta de Lanza.
- Torres-Carrillo, A. (2015). La investigación-acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *Revista La Piragua*, (41), 11-20.

Artículos generales

Retroalimentaciones de IA en un seminario sobre revisión de capítulos de tesis

Guadalupe Álvarez¹  
Hilda Difabio²  

Resumen

La inteligencia artificial (IA) ha comenzado a incidir en la elaboración de textos, incluidos aquellos producidos en contextos universitarios. Por el momento, sin embargo, son escasos los estudios sobre las oportunidades y los desafíos que estas tecnologías plantean para la escritura académica y científica. Con el fin de contribuir a este campo de trabajo, este artículo de investigación comunica resultados preliminares de una investigación que se propone comprender, en el marco de una iniciativa pedagógica de posgrado, el alcance de actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. Para ello, se desarrolla un estudio de casos múltiples con ocho estudiantes que participaron en un seminario virtual orientado a la enseñanza de la escritura de tesis en ciencias sociales y humanas. Se lleva a cabo un procedimiento cualitativo que considera múltiples fuentes —cuestionarios, registros de retroalimentación (incluidas las realizadas con IA) y relevamiento de cambios entre versiones iniciales y finales de capítulos—. El análisis muestra categorías asociadas al uso de sistemas inteligentes para la revisión de capítulos: generación de *prompts*, evaluación de respuestas de IA, edición del documento y decisión sobre el uso de las tecnologías. Se concluye que la IA generativa resulta potencialmente útil para la revisión textual, aunque implica limitaciones y riesgos, y requiere de formación específica para el nivel de posgrado.

Palabras clave: retroalimentación; inteligencia artificial; taller; tesis

AI-Based Feedback in a Seminar on Reviewing Thesis Chapters

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has begun to influence text production, including in university contexts. However, to date, few studies have explored the opportunities and challenges these technologies present for academic and scientific writing. This article aims to contribute to this emerging field by presenting preliminary findings from a study designed to understand, within a postgraduate pedagogical initiative, the role of AI-based feedback activities in the review of thesis chapters. A multiple case study was conducted involving eight students who took part in a virtual seminar on thesis writing in the Social Sciences and Humanities. A qualitative methodology was applied, drawing on multiple data sources: questionnaires, feedback records (including those generated with AI), and a comparison

- 1 Doctora en Letras. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. galvarez@campus.ungs.edu.ar
- 2 Doctora en Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina. Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod (CIC). ganglat@gmail.com

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Álvarez, G. y Difabio, H. (2026).
Retroalimentaciones de IA en un
seminario sobre revisión de capítulos
de tesis, *Folios*, (63), 85-98.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-22841>

Artículo recibido

22•02•2025

Artículo aprobado

18•07•2025

Artículo publicado

01•01•2026

of initial and final versions of thesis chapters. The analysis identifies categories related to the use of intelligent systems in text revision: prompt generation, evaluation of AI responses, document editing, and decision-making around the use of these technologies. The study concludes that generative AI can be a potentially useful tool for text revision, but it also presents limitations and risks and requires specific training at the postgraduate level.

Keywords: feedback; artificial intelligence; workshop; thesis

Feedback com inteligência artificial em um seminário sobre revisão de capítulos de teses

Resumo

A Inteligência Artificial (IA) começou a influenciar a produção de textos, inclusive em contextos universitários. No entanto, ainda são escassos os estudos sobre as oportunidades e os desafios que essas tecnologias apresentam para a escrita acadêmica e científica. Com o objetivo de contribuir com esse campo em desenvolvimento, este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa que busca compreender, no âmbito de uma iniciativa pedagógica de pós-graduação, o alcance de atividades de feedback com IA na revisão de capítulos de tese. Foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos com oito estudantes que participaram de um seminário virtual voltado ao ensino da escrita de teses nas Ciências Sociais e Humanas. Utilizou-se um procedimento qualitativo com diversas fontes de dados: questionários, registros de feedback (incluindo os gerados com IA) e análise comparativa entre versões iniciais e finais dos capítulos. A análise revelou categorias associadas ao uso de sistemas inteligentes na revisão textual: formulação de *prompts*, avaliação das respostas da IA, edição do documento e tomada de decisão sobre o uso das tecnologias. Conclui-se que a IA generativa é potencialmente útil para revisão textual, mas envolve limitações e riscos, exigindo formação específica no nível de pós-graduação.

Palavras-chave: feedback; inteligência artificial; oficina virtual; tese

Introducción

En las carreras de posgrado se registran, a nivel mundial, tasas muy bajas de terminalidad (Castelló *et al.*, 2017; Wainerman, 2017; Wollast *et al.*, 2018). Esta situación se debe, entre otros motivos, a las dificultades que enfrentan los estudiantes para resolver las actividades de escritura, en especial los trabajos finales, como las tesis (Giraldo-Giraldo, 2020; Wilson y Cutri, 2019). En efecto, los alumnos suelen adeudar esas producciones aun cuando hayan completado todos los seminarios exigidos en la carrera.

Para superar este problema, se han desarrollado distintas iniciativas —supervisión de directores, seminarios, talleres, grupos de escritura—, en las que se advierte la importancia de la interacción con pares y expertos para avanzar en la escritura (Aitchison, 2020; Alvarez y Difabio de Anglat, 2023; Afful, 2017; Basturkmen *et al.*, 2014; Colombo *et al.*, 2020). De hecho, en esas propuestas se evidencia la necesidad de transitar de un enfoque monológico de la enseñanza a uno dialógico que promueva relaciones pedagógicas más horizontales (Boud y Molloy, 2013; Inouye y McAlpine, 2019). En esta línea, varios autores destacan la incidencia de la retroalimentación de expertos y pares no solo en los escritos, sino también en la predisposición, las actitudes y el proceso de aprendizaje general de los estudiantes (Álvarez *et al.*, 2024; Basturkmen *et al.*, 2014; Bosio, 2018; Padilla, 2019).

Por otra parte, tanto la producción textual de posgrado como las iniciativas para promover la escritura en este nivel son actualmente interpeladas por el nuevo contexto tecnológico. En efecto, las tecnologías digitales e interactivas van modificando las actividades involucradas en el proceso investigativo (Adekunle y Madukoma, 2022; Gouseti, 2017; Stein *et al.*, 2022), así como las prácticas letradas propias de esta labor (Guerin *et al.*, 2019; Kuhn y Finger, 2021; Paltridge, 2020). Recientemente, además, se han masificado los usos de la inteligencia artificial (IA), que comienza a incidir en la elaboración de textos académicos y científicos (Barrot, 2023; Carabantes *et al.*, 2023; Dergaa *et al.*, 2023; Lopezosa, 2023; Pigg, 2023; Schulz *et al.*, 2022; Su *et al.*, 2023). Dada la importante acogida

de la IA en ámbitos universitarios, consideramos necesario desarrollar investigaciones sobre el tema (López-Golán, 2023) que brinden fundamentos para repensar las pedagogías de la escritura en el nivel superior. Por el momento, sin embargo, son muy escasos los estudios que exploran estos problemas, y menos aún los centrados en el alcance de la IA para la producción textual en el posgrado y su enseñanza (Krumsvik, 2024; Parker *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024).

Para ampliar este campo incipiente de investigaciones, nos proponemos comprender el alcance de actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. Para ello, desarrollamos un estudio de casos múltiples con ocho estudiantes que participaron en un seminario virtual de posgrado orientado a la enseñanza de la escritura de tesis en ciencias sociales y humanas. En el marco de esta investigación, relevamos respuestas a cuestionarios, versiones de capítulos de tesis y retroalimentaciones escritas brindadas y recibidas, incluidas aquellas con uso de IA.

En este artículo exponemos, en primer lugar, la perspectiva teórica de la investigación; luego, los aspectos metodológicos, considerando el contexto del estudio, el tipo de diseño, los participantes, las estrategias para el relevamiento de datos y el procedimiento analítico; a continuación, los hallazgos, con la sistematización de categorías relativas a la experiencia de los estudiantes al emplear IA para la revisión; y, finalmente, las conclusiones, incluyendo la discusión con la bibliografía especializada.

Lineamientos teóricos

Retroalimentación como práctica de revisión textual

La producción textual mediante la cual el estudiante de posgrado busca presentar su investigación por escrito ante la comunidad académica requiere instancias recursivas de planificación, textualización y revisión (Miras y Solé, 2007). La revisión, a su vez, comprende dos subprocesos: evaluación y edición. Durante la evaluación se pondera si el texto resulta adecuado en diferentes dimensiones —desde aspectos estructurales globales hasta la ortografía—, mientras que, en la edición, se procura resolver los problemas detectados a través de diferentes acciones —supresión, agregado o desplazamiento de elementos, entre otras—.

De acuerdo con este proceso, concebimos la retroalimentación como una práctica vinculada a la revisión (Álvarez y Difabio de Anglat, 2023; Padilla y López, 2018), en la que un experto (director, docente o especialista disciplinar) o un par brinda comentarios para modificar un texto o reflexionar sobre la producción, realizando en ocasiones cambios concretos. A su vez, distinguimos entre retroalimentaciones en el texto —que afectan un segmento específico y suelen realizarse en los márgenes de un documento— y retroalimentaciones globales, que refieren a dimensiones textuales generales y con frecuencia se efectúan en foros o por correo electrónico (Kumar y Stracke, 2007). Asimismo, consideramos que un comentario inicial puede dar lugar a intervenciones encadenadas que, como explican Álvarez *et al.* (2024), constituyen mensajes sucesivos e interconectados de distintos participantes, en los cuales se comparten interpretaciones, se negocian significados y se clarifican expectativas (Carless, 2022).

De esta manera, la retroalimentación contribuye, entre otros fines, a la identificación de dificultades, el monitoreo de avances, el relevamiento de información para mejorar el manuscrito (Arancibia-Gutiérrez *et al.*, 2019) y la apropiación de los géneros discursivos académicos (Tapia-Ladino, 2014). Así, gradualmente, los tesisistas se introducen en las tradiciones escriturales del posgrado (Basturkmen *et al.*, 2014), por lo cual esta práctica de revisión constituye un eje central de la experiencia de aprendizaje en este nivel educativo (Kumar y Stracke, 2007).

La IA para la revisión textual

La IA, como otras tecnologías digitales, establece condicionamientos sociales, técnicos y económicos (Nichols y Le Blanc, 2020), lo que se asocia tanto con oportunidades como con limitaciones y riesgos (Burbules y Callister, 2001).

Cuando se habla de IA, se hace referencia a programas y aplicaciones que, a partir de datos y algoritmos, pueden realizar acciones como lo haría un ser humano (Rouhiainen, 2018), desde producir imágenes hasta traducir o revisar un texto (Liu et al., 2023). En la actualidad, se distinguen, entre otras, las tecnologías de IA predictivas —que anticipan sucesos a partir de datos proporcionados— de las generativas, que crean nuevas producciones en formato de texto, audio, imagen o video (Liu et al., 2023).

En este último grupo se encuentran aplicaciones que, si bien no han sido creadas específicamente para la revisión textual, pueden contribuir con la evaluación o edición de los escritos (Atlas, 2023). Para realizar tareas de revisión, algunas tecnologías (por ejemplo, Grammarly o LanguageTool) solicitan simplemente seleccionar la función en la interfaz y copiar el segmento por revisar, mientras que otras (por ejemplo, ChatGPT, Perplexity o Claude) requieren la confección de una instrucción (*prompt*), es decir, un mensaje que brinda el usuario para que un sistema de IA realice una acción específica. Para ello conviene enunciar con claridad la tarea encomendada, proveer datos contextuales —por ejemplo, el rol desde el cual se desea recibir la respuesta—, establecer condiciones para la producción (por ejemplo, extensión) y proporcionar ejemplos de resoluciones previas. Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, las IA generativas como ChatGPT, en sus versiones gratuitas, habilitan interacciones con un límite de aproximadamente 2000-3000 palabras.

Las producciones generadas por la IA pueden incluir sesgos (por ejemplo, de género), datos falsos y estructuras muy esquemáticas, lo que representa un gran desafío para los usuarios (INTEF, 2024). Por ello, una vez recibida la devolución del sistema inteligente, es fundamental evaluar lo obtenido y, a partir de esa evaluación, reformular la instrucción para que el resultado sea adecuado a los objetivos del usuario (Pigg, 2024).

De acuerdo con lo anterior, resulta esencial promover interacciones responsables con la IA, guiadas por un enfoque humano (Miao y Shiohira, 2024). Se requieren usos que amplíen e incluso cuestionen los conocimientos, pero que no debiliten el pensamiento crítico. En este sentido, es necesario reconocer el impacto de los sistemas inteligentes “sobre la agencia humana, la inclusión social y la equidad, la seguridad institucional e individual, la diversidad cultural y lingüística, la construcción y expresión de opiniones plurales, así como sobre el medio ambiente y los ecosistemas” (p. 14). Además, los usuarios deben ser capaces de comprender la fiabilidad y la adecuación (o no) de la herramienta para los fines de su empleo, y desarrollar capacidad de decisión y creatividad en las acciones con estas tecnologías.

Metodología

Diseño de la investigación

Desarrollamos un estudio de casos múltiples (Creswell, 2013) que nos permitió comprender aspectos fundamentales de un problema —las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis— a partir de la profundización en los casos y la comparación entre ellos.

Contexto del estudio

Trabajamos con la edición 2024 de un seminario de noventa horas en línea, fundamentalmente asincrónico, de cupo restringido (entre seis y ocho estudiantes), que se implementa desde 2017 en una universidad nacional argentina. Los participantes, al inscribirse, comparten un capítulo de su tesis, que es revisado a lo largo del

trayecto pedagógico. Para ello, se los agrupa en parejas por temas de interés o afinidades disciplinares. Se utiliza la plataforma Moodle de la universidad para presentar toda la propuesta —incluidos videos y textos sobre las conceptualizaciones de tesis y de retroalimentación—, y documentos de Google Drive para subir y comentar los capítulos de los participantes.

Este seminario se organiza en seis semanas, cada una con actividades específicas, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1.
 Dinámica del trabajo en línea asincrónico en el seminario (versión 2024)

Semana y tarea fundamental	Actividades
1 Diagnóstico y familiarización con la propuesta	- Encuentro virtual sincrónico para la presentación de los participantes, del seminario y de sus contenidos básicos. - Resolución de instrumentos de diagnóstico e intervención en dos foros: uno de presentación —con información sobre la investigación y el grado de avance de la tesis— y otro de reflexión sobre los propios antecedentes en retroalimentación. - Acceso a diversos recursos (bibliografía y videos) sobre escritura académica, tesis y retroalimentación escrita.
2-4 Revisión de capítulos	- Trabajo en parejas para revisar el propio capítulo y el del par de dos maneras complementarias: en documentos de Google Drive (con retroalimentaciones en el texto) y en un foro individual (con retroalimentaciones globales). - Cada semana se aborda una dimensión distinta (Ciapuscio <i>et al.</i> , 2010): en la segunda, la funcionalidad y la situacionalidad; en la tercera, el contenido y la estructura; en la cuarta, la forma lingüística.
5 Edición	- Solicitud de comentarios a los directores o pares especialistas del campo. - Actividades de retroalimentación con tecnologías de IA tipo ChatGPT.
6 Cierre	- Edición del propio capítulo considerando las retroalimentaciones recibidas. - Consultas a las docentes, en caso de ser necesarias. - Entrega de la versión editada y resolución de cuestionarios de evaluación final. - Devolución por parte de las docentes.

Fuente: elaboración propia.

Se sugiere implementar las actividades de retroalimentación con IA —presentes por primera vez en la edición 2024— una vez concluido el trabajo con pares y docentes, y en paralelo con el envío del capítulo a directores o colegas. Dichas actividades comprenden dos consignas que proponen seleccionar fragmentos que hayan recibido comentarios del par o del docente, y consultar a ChatGPT sobre posibles cambios y ajustes en esos segmentos. Uno de ellos debe haber recibido observaciones relativas a la forma lingüística (por ejemplo, puntuación) y otro al contenido o la organización. Junto con estas consignas se comparten videos tutoriales que explican cómo registrarse en la aplicación y optimizar su uso mediante la elaboración de *prompts* efectivos.

Participantes

Los ocho cursantes del seminario aceptaron participar en el estudio: tres hombres y cinco mujeres, de entre 26 y 53 años, estudiantes de maestría o doctorado en ciencias sociales y humanas de distintas universidades nacionales argentinas —dos de la Universidad de Buenos Aires, uno de la Universidad Nacional de Córdoba, dos de la Universidad Nacional de Cuyo, uno de la Universidad Nacional del Litoral, uno de la Universidad Nacional de Rosario y uno de la Universidad Nacional de Quilmes—. Cada uno firmó su consentimiento informado de manera virtual. Para resguardar la identidad, cambiamos los nombres originales.

Recolección de datos

Relevamos información mediante diversos instrumentos y técnicas:

1. Cuestionario de diagnóstico, con preguntas abiertas y cerradas sobre el proceso de escritura de la tesis, el grado de avance, las estrategias empleadas para planificar, redactar y revisar, los recursos utilizados —con foco en la IA—, las dificultades y los desafíos, así como el papel de otros investigadores o colegas.

2. Registro de retroalimentaciones, tanto las realizadas en el texto (en documentos compartidos) como las globales (en foros).
3. Registro de interacciones con la IA, que incluye los *prompts* elaborados por el usuario y las devoluciones brindadas por los sistemas.
4. Relevamiento manual de cambios —eliminaciones, agregados, reformulaciones, modificaciones de orden, etc.— entre la versión inicial y la final del capítulo trabajado.
5. Cuestionario final, con preguntas abiertas para identificar beneficios y desafíos del curso.
6. Cuestionario sobre IA, con preguntas abiertas acerca de la experiencia del participante en el uso de la tecnología.

Procedimiento analítico

En primer lugar, las dos investigadoras codificamos manual e inductivamente la información proveniente de los distintos materiales. De este modo, emergieron temas que, cuando resultaba pertinente, poníamos en diálogo con conceptos de la bibliografía especializada. Mediante un abordaje paralelo e independiente (Thomas, 2006), cada autora construyó una codificación descriptiva y analítica (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, comparamos las categorizaciones y deliberamos sobre los desacuerdos hasta llegar a una única clasificación consensuada.

Resultados

A partir del análisis realizado, identificamos distintas categorías en torno al alcance de las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos de tesis. En este artículo desarrollamos cuatro de ellas, vinculadas principalmente con la experiencia de los estudiantes como usuarios de estas tecnologías durante el proceso de revisión: 1) generación de *prompts*, 2) evaluación de respuestas de IA, 3) edición del propio capítulo y 4) decisión acerca del uso de IA. Incluimos ejemplos provenientes de las distintas fuentes detalladas en la sección previa e indicamos entre paréntesis la fuente y el participante asociado. En algunos casos utilizamos aclaraciones breves entre corchetes —por ejemplo, [sobre tecnologías]— para precisar el sentido de un ejemplo, así como puntos suspensivos (...) para señalar la supresión de fragmentos de un texto citado. Asimismo, solo en el caso de los docentes explicitamos el rol junto con el nombre; cuando no se aclara el rol, se trata de estudiantes.

Generación de prompts

Los *prompts* elaborados por los estudiantes se distinguen, en primer lugar, por su extensión: algunos resultan muy breves (10 a 50 palabras) y otros más extensos (alrededor de 200 palabras). En el caso de un participante con versión paga de ChatGPT, la instrucción extensa incluye también documentos adjuntos.

Los *prompts* breves solo enuncian, en formato de pregunta o de pedido, la tarea que se pretende asignar al sistema inteligente:

¿De qué manera puedo redactar este párrafo sin utilizar oraciones tan largas? (Interacción con IA, Elena)

¿Cuál puede ser el título de una sección que cierre el capítulo de un marco teórico? (Interacción con IA, Elena)

En algunas ocasiones, los *prompts* breves integran además indicaciones generales, como el rol desde el cual se solicita la revisión, o datos contextuales específicos, como el tema de la tesis a la que pertenece el fragmento sometido a revisión:

Te solicito que actúes como un reconocido corrector de estilo en el ámbito académico. Te comparto un párrafo para que reformules dando una mejor opción a la que comparto (Interacción con IA, Mauricio)

¿Me podrías ayudar a pensar un plan de escritura para la introducción del marco teórico sobre el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario? (Interacción con IA, Elena)

Los *prompts* extensos comprenden no solo más detalles acerca de la función por cumplir y las circunstancias contextuales, sino también mayor cantidad y precisión de indicaciones. Así, los estudiantes incluyen en su formulación el trabajo realizado durante el seminario, los materiales y documentos compartidos, o las consignas del trabajo final y de las actividades de retroalimentación con IA. De hecho, el estudiante con acceso a la versión paga de ChatGPT (ChatGPT Plus) adjunta, además, algunos documentos que pueden servir de guía para la tarea requerida. La interacción de este estudiante con la IA nos permite observar un ejemplo de *prompt* extenso al inicio y la respuesta del sistema en relación con los documentos.

Tú dijiste:

Te voy a compartir dos artículos en los que se plantean las condiciones para adecuar los contenidos semánticos, la estructura y los elementos normativos de la lengua española para la presentación de una tesis de posgrado. Una vez que los leas, te voy a pasar un capítulo de una tesis para realizar un análisis:

ChatGPT

Perfecto, estaré listo para revisar los artículos que compartas. Luego, podremos proceder con el análisis del capítulo de la tesis. ¡Adelante!

Tú dijiste:

Elementos normativos de la Lengua española.pdf

PDF

2024 Documento 4 Forma lingüística.pdf

PDF

ChatGPT

He revisado los dos documentos que has compartido. El primer artículo, titulado “Elementos normativos de la Lengua española” (Elementos normativos de...), se enfoca en normas gramaticales y el uso correcto de ciertas expresiones comunes, errores frecuentes en la construcción de frases, y casos especiales de concordancia, entre otros aspectos. El documento también aborda cómo evitar redundancias y pleonasmos en el texto, asegurando la claridad y precisión del discurso académico.

El segundo artículo, titulado “La forma lingüística en la tesis de posgrado”(2024 Documento 4 Forma ...), analiza los aspectos formales necesarios en la escritura de una tesis de posgrado. Se refiere a la correcta utilización de signos de puntuación, el uso adecuado de los pronombres, conectores, marcas de persona y el léxico relativo al proceso de investigación. Además, describe cómo estructurar y organizar las ideas dentro de una tesis, prestando especial atención a la coherencia y cohesión textual.

Ambos documentos ofrecen una visión integral de cómo adecuar los contenidos lingüísticos y normativos para la presentación de una tesis de posgrado, garantizando que el texto sea claro, coherente y estilísticamente apropiado.

Cuando estés listo, comparte el capítulo de la tesis y procederé con el análisis. (Interacción con IA, Conrado)

Es importante destacar que, salvo en una interacción generada por este mismo participante, los estudiantes no formulan preguntas ni solicitudes de ajuste ante las producciones que brinda el sistema inteligente. El único caso comprende un pedido de aclaración respecto de una sugerencia de ChatGPT:

ChatGPT

He revisado el capítulo titulado (...)

Extensión de párrafos: El párrafo que aborda los años 1999 y 2007 en la metodología es extenso y abarca varios puntos. Dividirlo en dos proporcionaría mayor claridad, permitiendo al lector asimilar cada idea de manera más eficiente.

...

Tú dijiste:

¿Cuál es el párrafo que aborda los años 1999 y 2007? (Interacción con la IA, Conrado)

Evaluación de respuestas de IA

Si bien, como señalamos, los participantes no suelen pedir ajustes ni realizar preguntas sobre las producciones generadas por la IA, todos declaran evaluarlas en lugar de aceptarlas textualmente. De hecho, se advierte clara conciencia sobre la necesidad de realizar esa evaluación al emplear estas tecnologías. Un cursante reflexiona así sobre el posicionamiento esperable de un usuario de IA:

Creo que el mayor desafío es no quedar atrapados en lo que supo decir Umberto Eco en el título del libro “Apocalípticos e integrados”. El mayor desafío es cómo nos posicionamos como sujetos que evaluamos las respuestas ofrecidas por la IA. (Cuestionario IA, Mauricio)

Estas evaluaciones, de acuerdo con los testimonios relevados, permiten a los estudiantes seleccionar tecnologías específicas en función de sus propios objetivos, así como establecer grados de utilidad de una aplicación según las tareas requeridas.

En principio decidí utilizar el *ChatGPT*, pero después usé *Copilot*, el bot de *Microsoft*, ya que conseguía mejores respuestas. (Cuestionario IA, Mauricio)

[Con respecto a la IA] Probé otros usos para ver, por ejemplo, qué bibliografía me recomendaba. No me convenció el resultado así que seguí usándolo para cuestiones de escritura como la planificación de párrafos y la búsqueda de sinónimos. (Cuestionario IA, Elena)

En relación con lo anterior, reconocemos que la totalidad de los cursantes coinciden en cuáles son los principales aportes de la IA en el proceso de revisión: declaran que estas tecnologías resultan especialmente beneficiosas para la ponderación de aspectos lingüísticos y discursivos, como la coherencia, la organización y la claridad del escrito, la estructuración de párrafos y oraciones, así como la corrección gramatical.

[La IA] Me ayudó a sintetizar estructuras más largas o complicadas. (Cuestionario IA, Flavia)

[La IA] No me fue una novedad, pero es una realidad que me facilita alternativas de reescritura para evitar las repeticiones innecesarias o cuando busco un mejor término para algún concepto. También, me ayudan con la traducción. (Cuestionario final, Patricia)

Edición del propio capítulo

Como planteamos en la sección anterior, los estudiantes evalúan siempre las observaciones y sugerencias brindadas por la IA y, con base en esas evaluaciones, deciden si considerarlas o no. Cuando optan por integrarlas, nunca lo hacen de manera automática: revisan y ajustan las indicaciones a partir de criterios propios, como muestran los siguientes testimonios:

[Respecto de las producciones generadas por la IA antes sus consultas] preferí modificar las sugerencias porque notaba que no era mi estilo de escritura. (Cuestionario IA, Flavia)

Las modifiqué, me gustaban algunas de las reformulaciones que proponía, pero no las copiaba y pegaba así sin más. (Cuestionario IA, Patricia)

En algunos casos, los participantes destacan la necesidad de entrenar sus propios criterios para evaluar adecuadamente las intervenciones de la IA y decidir de qué manera incorporarlas en la tesis:

He aceptado algunas sugerencias, las fui verificando y releendo. También, hice muchas consultas en *ChatGPT*, aunque descarté varias, ya que prefiero revisar todo con detalle. Siento que aún me falta profundizar en mis propios criterios para hacer búsquedas, seleccionar información y tener mayor control. (Cuestionario IA, Noemí)

El proceso de aceptación con readecuaciones de lo generado por la IA se observa también al comparar las versiones iniciales y finales de los capítulos, los comentarios recibidos de pares y docentes, y la interacción con el sistema inteligente. Así, uno de los participantes trabajó en el curso con un capítulo del marco teórico que inicialmente no incluía un apartado introductorio. Tanto su par como la docente realizaron las siguientes observaciones:

Comentario de Graciela

Estructura de la tesis: atendiendo a la estructura canónica del capítulo teórico, creo que podrías agregar una introducción en donde dejes en claro qué vas a trabajar. Vale conservar los títulos temáticos para las secciones del desarrollo y explicar su sentido en la introducción.

Comentario de Ema (docente)

Coincido. De hecho, sugiero incluir un apartado introductorio que presente la conexión del capítulo con el problema de investigación y anticipe los contenidos a tratar junto con el orden de exposición. (Retroalimentaciones al capítulo en el Google Drive, Elena)

En relación con estas observaciones, la participante realizó a ChatGPT la siguiente consulta:

¿Me podrías ayudar a pensar un plan de escritura para la introducción del marco teórico sobre el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de (...)? (Interacción con IA, Elena)

Como respuesta a esta pregunta, el sistema elaboró una intervención de 755 palabras que comenzaba con el siguiente párrafo:

ChatGPT

La introducción del marco teórico es crucial para contextualizar tu revisión de literatura y definir los conceptos clave que guiarán tu investigación. Debe ser clara, presentar la relevancia del marco teórico, y dar una visión general de lo que se discutirá en el capítulo. Aquí te sugiero un plan de escritura para la introducción del marco teórico en varios pasos: (Interacción con IA, Elena)

En los párrafos siguientes de la intervención, el sistema incluyó un ítem por paso y, en relación con cada uno, breves indicaciones para la elaboración y la posible redacción del segmento correspondiente. En la Tabla 2 se presentan algunos fragmentos del primer paso sugerido por la IA y el primer párrafo de la introducción incorporada en la versión final del capítulo, lo que permite reconocer de qué manera la estudiante integró los aportes del sistema, pero con modificaciones propias.

Tabla 2.
Sugerencias del ChatGPT e introducción de capítulo (Interacción con IA y versión final del capítulo, Elena)

Segmento de la respuesta del ChatGPT	Versión final de capítulo
<p>La introducción del marco teórico es crucial para contextualizar tu revisión de literatura y definir los conceptos clave que guiarán tu investigación. Debe ser clara, presentar la relevancia del marco teórico y dar una visión general de lo que se discutirá en el capítulo. Aquí te sugiero un plan de escritura para la introducción del marco teórico en varios pasos:</p> <p>1. Presentación del tema central</p> <p><i>Objetivo:</i> Introducir brevemente el tema principal de tu investigación y el propósito del marco teórico. <i>Pregunta guía:</i> ¿Cuál es el tema general que abordará el marco teórico? ¿Por qué es importante en tu estudio? <i>Escritura:</i> “Este capítulo tiene como objetivo revisar los conceptos y teorías fundamentales relacionados con el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior. Esta revisión teórica es esencial para comprender las bases conceptuales que enmarcan la investigación sobre [...] en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de [...]”.</p>	<p>El presente capítulo se propone revisar los conceptos y teorías fundamentales relacionados con el rol de los idiomas en el proceso de internacionalización de la educación superior (de ahora en más, IES). Dichas conceptualizaciones resultan basales para el desarrollo de la investigación sobre el papel de los idiomas en el proceso de IES de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de (...). También cabe destacar que, en el marco de la perspectiva decolonial que guía el presente trabajo, se procurará dar un lugar de preponderancia a la voz autoral latinoamericana sobre el fenómeno a estudiar. En particular, se dará mayor espacio a autoras mujeres y disidencias para otorgar visibilidad a sus prácticas investigativas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Los segmentos incluidos en la Tabla 2 permiten reconocer las adecuaciones que la estudiante realizó a partir de la propuesta de la IA para transformarla en un párrafo propio. La participante se refirió a este procedimiento al explicar los modos en que empleó la herramienta durante el seminario:

Nunca confié completamente. No me parecía que las sugerencias que me daba de cómo redactar párrafos, por ejemplo, sonaran naturales. (Cuestionario IA, Elena)

Decisión acerca del uso de IA

Los testimonios relevados muestran que los participantes ya habían utilizado la IA antes del seminario, en general para la búsqueda bibliográfica; solo dos la habían empleado previamente en la revisión de textos.

Por otra parte, dos estudiantes decidieron no realizar la tarea de retroalimentación con IA prevista en el curso: uno aludió a sentimientos negativos hacia la tecnología; otro argumentó que el funcionamiento no resultaba adecuado para los fines buscados, ya que, según las devoluciones de su par y de la docente, su tesis requería principalmente cambios de contenido.

Si bien sus devoluciones me parecieron en muchos casos pertinentes (y buenas para la claridad de algunos fragmentos), en este momento siento una enorme aversión a la utilización generalizada de IA y opté por no incorporar sus aportes. (Cuestionario final, Luciano)

El uso de la IA no me resultó satisfactorio porque las observaciones a mi capítulo eran más de contenido que lingüísticas. (Cuestionario final, Graciela)



Quienes decidieron realizar las actividades propuestas, aunque valoraron positivamente la interacción mantenida con la IA al revisar el capítulo, manifestaron reservas frente al funcionamiento de estas tecnologías.

[Ante la pregunta de si recomendaría el uso de IA] Sí, lo sugeriría pero con cautela. (Cuestionario IA, Flavia)

Algunos participantes reconocieron, además, la utilidad de la IA para enfrentar los desafíos propios del proceso de escritura:

Usé la IA en función de la consigna propuesta, en especial cuando me enredaba en algún párrafo y le pedía que me diera alternativas posibles con otras versiones. (Cuestionario IA, Mauricio)

En mi proceso de escritura, las tecnologías de IA me ayudaron a redirigir algunas ideas cuando me sentía confusa o no tenía suficiente claridad para conectar el texto. También, me entrenaron en la revisión de aspectos como coherencia y gramática. (Cuestionario IA, Noemí)

Otra cuestión relevante que surge de los testimonios es la valoración positiva del trabajo con pares y docentes en el proceso de revisión del capítulo, que los participantes comienzan a proyectar en articulación con la IA:

El acompañamiento de las profesoras, mi compañero par y el de las observaciones de otras personas, resultó crucial. No obstante, seguiría usando IA. (Cuestionario IA, Conrado)

Conclusiones

En este artículo comunicamos los resultados de un estudio de casos múltiples encaminado a comprender, en el marco de un seminario de escritura de tesis, el alcance de las actividades de retroalimentación con IA para la revisión de capítulos. El análisis permitió identificar cuatro categorías relativas a la experiencia de los estudiantes al utilizar estas tecnologías: 1) generación de *prompts*, 2) evaluación de respuestas de IA, 3) edición del propio capítulo y 4) decisión acerca del uso de IA.

En cuanto a la primera categoría, si bien todos los estudiantes recibieron las mismas orientaciones sobre el uso de la IA, se observaron variaciones significativas en la extensión (de 10 a 200 palabras) y en el grado de especificidad de los *prompts*. Sin embargo, las interacciones con la IA exhibieron un patrón común: prácticamente no se registró un refinamiento iterativo en secuencias de preguntas o consultas derivadas de las producciones provistas por los sistemas inteligentes, aun cuando todos declararon evaluar dichas producciones. Esta evidencia contrasta con los hallazgos de Pigg (2024), quien, a partir del análisis cualitativo de 35 videos públicos con indicaciones sobre ChatGPT y Bing para la redacción de trabajos científicos, identifica tres categorías de prácticas para describir la interacción con la IA generativa: solicitud, evaluación y refinamiento. Nuestro trabajo muestra que los estudiantes solicitan información y evalúan las respuestas, pero no desarrollan un diálogo más activo y crítico con la tecnología para mejorar los aportes recibidos. En este sentido, no se producen intervenciones encadenadas (Alvarez et al., 2024), que son las que permiten, entre otras acciones, negociar significados o clarificar expectativas (Carless, 2022).

La segunda y la tercera categorías —evaluación y edición— evidencian, en cambio, una actitud analítica y reflexiva: por un lado, la ponderación de las respuestas de la IA repercute en la elección de la tecnología y en los fines para los cuales se la emplea; por otro, los estudiantes integran sus aportes de manera selectiva, transformándolos según criterios propios.

En coherencia con investigaciones previas (Carrillo Cruz et al., 2023; Dergaa et al., 2023; Schulz et al., 2022), nuestros hallazgos muestran que, según los participantes, tecnologías como ChatGPT resultan potencialmente útiles para la revisión textual, aunque al mismo tiempo implican limitaciones y riesgos. Entre los beneficios percibidos se destacan no solo los aportes al nivel lingüístico, sino también en la organización global de secciones e incluso

capítulos. No encontramos evidencia, sin embargo, de un efecto significativo de estos sistemas en la generación de contenido de investigación, más allá de su empleo para la búsqueda bibliográfica. Este resultado refuerza la valoración de la IA como recurso auxiliar más que como agente eficaz del desarrollo conceptual.

En relación con la cuarta categoría, observamos que los participantes no aceptan de manera automática el uso de la IA, aun cuando su utilización formaba parte de una tarea propuesta en el seminario. La decisión sobre emplearla o no se basa en criterios diversos. Quienes decidieron no usarla mencionan reservas éticas o la inadecuación del sistema para la revisión de contenidos. Los que sí optaron por emplearla reconocen tanto oportunidades como desafíos de estos usos (Carabantes *et al.*, 2023; Dergaa *et al.*, 2023). Estos hallazgos sugieren que el empleo de IA en la escritura académica constituye todavía una práctica en construcción, influida por experiencias individuales y por la evolución de las herramientas disponibles.

Así, a partir del análisis de varias fuentes de datos, pusimos de relieve un posible círculo hermenéutico (Davioli *et al.*, 2009) entre la educación de posgrado y la IA. En particular, advertimos estrechas relaciones entre las necesidades pedagógicas del nivel y los sistemas inteligentes, cuando estos se emplean desde un enfoque humano (Miao y Shiohira, 2024). Desde esta perspectiva, para que la IA provea retroalimentaciones significativas en los procesos de revisión, resulta crucial no solo perfeccionar algunos condicionamientos técnicos y económicos —aspecto que excede nuestras posibilidades de intervención—, sino también elaborar pautas claras y efectivas para un uso que contemple diversas dimensiones (conceptual, lingüístico-discursiva, ética, etc.) de la escritura científico-académica. Igualmente se requiere, junto con protocolos y guías, brindar acompañamiento sistemático en este tema a los investigadores en formación (Oliveira *et al.*, 2024).

En definitiva, consideramos necesario dar continuidad al análisis de las potencialidades y los riesgos de las actividades de retroalimentación con IA en contextos pedagógicos, a partir de muestras más amplias y de iniciativas de posgrado diversas, que incluyan el trabajo con distintos géneros discursivos de comunicación científica. En estudios futuros nos proponemos profundizar esta agenda, que consideramos clave para la enseñanza virtual de la escritura académica y científica.





Referencias

- Adekunle, P. y Madukoma, E. (2022). An Assessment of Information Literacy Competence of Doctoral Students in Universities in Ogun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 1-37. <https://www.proquest.com/openview/a24db5704be646358574fe06ec4147ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54903>
- Afful, J. (2017). Enhancing Doctoral Research Education through the Institution of Graduate Writing Courses in Ghanaian Universities. *Legon Journal of the Humanities*, 28(2), 1-22. <https://doi.org/10.4314/ljh.v28i2.1>
- Aitchison, C. (2020). Writing Groups, Writing Retreats, Boot Camps and Other Social Writing Events for Doctoral Students. En S. Carter, C. Guerin y C. Aitchison (eds.), *Doctoral Writing: Practices, Processes and Pleasures* (pp. 52-60). Springer.
- Alvarez, G., Cavallini, A. y Difabio de Anglat, H. (2024). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo "tesis de posgrado". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.353095>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2023). Fundamentos de una iniciativa pedagógica en línea orientada a la revisión y reescritura de capítulos de tesis de posgrado. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M. Pozzo y B. Taboada (coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 47-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Arancibia-Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa-Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Atlas, S. (2023). *ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI*. University of Rhode Island. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
- Barrot, J. (2023). Using ChatGPT for Second Language Writing: Pitfalls and Potentials. *Assessing Writing*, (57), 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>

- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script Feedback Comments on Drafts of Dissertations: Socialising Students into the Academic Discourse Community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bosio, I. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 737-769. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*. Routledge.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *The Risks and Promises of New Information Technologies for Education*. Routledge.
- Carabantes, D., González-Geraldo, J. y Jover, G. (2023). ChatGPT podría ser el revisor de tu próximo artículo científico: evidencias de los límites de las revisiones académicas asistidas por inteligencia artificial. *El Profesional de la Información*, 32(5), e320516. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.16>
- Carrillo-Cruz, C., Herrera-Barragán, V. y Cortes-Serrato, J. (2023). Inteligencia artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304
- Carless, D. (2022). From Teacher Transmission of Information to Student Feedback Literacy: Activating the Learner Role in Feedback Processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. y Suñe, N. (2017). Why Do Students Consider to Drop out of Doctoral Degrees? Institutional And Personal Factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-12020-240310>
- Creswell, J. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Davioli, P., Monari, M. y Severinson-Eklundh, K. (2009). Peer Activities on web-learning Platforms: Impact on Collaborative Writing and Usability Issues. *Education and Information Technologies*, 14(3), 229-254. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9080-x>
- Dergaa, I., Chamari, K., Żmijewski, P. y Saad, H. (2023). From Human Writing to Artificial Intelligence Generated Text: Examining the Prospects and Potential Threats of ChatGPT in Academic Writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- Gouseti, A. (2017). Exploring Doctoral Students' Use of Digital Technologies: What Do They Use them for and Why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Guerin, C., Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and Distributed: Learning and Teaching Doctoral Writing through Social Media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2024). *Guía sobre el uso de la IA en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing Academic Identity: A Review of the Literature on Doctoral Writing and Feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, (14), 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Krumsvik, R. (2024). Chatbots and Academic Writing for Doctoral Students. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13177-x>
- Kuhn, V. y Finger, A. (2021). *Shaping the Digital Dissertation: Knowledge Production in the Arts and Humanities*. One Book Publishers.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An Analysis of Written Feedback On a PhD Thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Liu, B., Morales, D., Roser-Chinchilla, F., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: Una introducción para los actores de la educación superior. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- López-Golán, M. (2023). Inteligencia artificial y educación superior: desafíos para la universidad en la era de los algoritmos. *Comunica. Revista de Estudos de Comunicação da APG*, (8), 69-72. <https://www.researchgate.net/publication/375487102>
- Lopezosa, C. (2023). ChatGPT y comunicación científica: hacia un uso de la inteligencia artificial que sea tan útil como responsable. *Hipertext. net*, (26), 17-21. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.03>
- Miao, F. y Shiohira, K. (2024). *AI Competency Framework for Students*. Unesco. <https://bit.ly/4iZoW7q>

- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.a ed.). Sage.
- Miras, M. y Solé, I. (2009). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (2.ª reimpresión, pp. 83-112). Graó.
- Nichols, T. y Le Blanc, R. (2020). Beyond Apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, 74(1), 103-109. <https://doi.org/10.1002/trtr.1926>
- Oliveira, J., Murphy, T., Vaughn, G., Elfahim, S. y Carpenter, R. (2024). Exploring the Adoption Phenomenon of Artificial Intelligence by Doctoral Students within Doctoral Education. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 36(4), 248-262. <https://doi.org/10.1177/19394225241287032>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Padilla, C. y López, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Paltridge, B. (2020). Writing for Academic Journals in the Digital Era. *RELC Journal*, 51(1), 147-157. <https://doi.org/10.1177/0033688219890359>
- Parker, J., Richard, V., Acabá, A., Escoffier, S., Flaherty, S., Jablonka, S. y Becker, K. (2024). Negotiating Meaning with Machines: AI's Role in Doctoral Writing Pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>
- Pigg, S. (2024). Research Writing with ChatGPT: A Descriptive Embodied Practice Framework. *Computers and Composition*, (71), 102830. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102830>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta.
- Schulz, R., Barnett, A., Bernard, R., Brown, N., Byrne, J., Eckmann, P., Gazda, M., Kilicoglu, H., Prager, E., Salholz-Hillel, M., Ter-Riet, G., Vines, T., Vorland, C. J., Zhuang, H., Bandrowski, A. y Weissgerber, T. (2022). Is the Future of Peer Review Automated? *BMC Research Notes*, (15), 203. <https://doi.org/10.1186/s13104-022-06080-6>
- Su, Y., Lin, Y. y Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in Argumentative Writing Classrooms. *Assessing Writing*, (57), 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Stein, S., Sim, K. y Rose, M. (4 al 7 de diciembre de 2022). *Reconnecting People with Educational Technology and with Each Other in an Online Doctoral Study Setting* (presentación Pecha Kucha). 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022), Sídney, NSW, Australia. <https://doi.org/10.14742/apubs.2022.43>
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, (30), 254-268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas: en busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/cfa2/40ec8d60766c1fa635a90074253f4805345b.pdf>
- Wilson, S. y Cutri, J. (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks during a Doctoral Programme. En L. Pretorius, L. Macaulay y B. Cahusac de Caux (eds.), *Wellbeing in Doctoral Education: Insights and Guidance from the Student Experience* (pp. 59-76). Springer.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., Clercq, M. de., Azzi, A., Klein, O. y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

Variantes en perfiles de literacidad digital: hacia una práctica crítica de estudiantes universitarios

Margarita Flor de María Méndez-Ochaita¹  
Laura Aurora Hernández-Ramírez²  

Resumen

Este artículo de investigación describe la evolución de los perfiles de literacidad de estudiantes universitarios con especial atención al entorno digital. Asimismo, explora las influencias del contexto familiar y sociocultural en este aspecto. Aunque se reconoce el desafío más amplio de promover literacidades críticas en la educación superior, planteamos, como punto de partida, la necesidad de reconocer y documentar las prácticas académicas digitales de nuestros estudiantes para tomar decisiones más adecuadas en futuras acciones de alfabetización académica en nuestra comunidad. Mediante un estudio descriptivo aplicamos una encuesta en línea a estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, pertenecientes a cinco licenciaturas y a un programa de maestría (N = 744), conformándose una muestra aleatoria de 203 participantes. Analizamos preferencias de lectura, hábitos de estudio, prácticas académicas y cotidianas, ambientes digitales, espacios físicos y materiales de lectura y escritura. Combinamos el análisis de contenido cualitativo —para describir prácticas, estrategias y usos— con el análisis factorial de componentes rotados, con el fin de identificar cambios y tendencias entre los perfiles estudiados.

Los resultados muestran que los estudiantes prefieren leer en soportes físicos, aunque predominan las lecturas digitales variadas, y que sus perfiles de literacidad varían conforme avanzan académicamente. Muchos son pioneros en sus familias en acceder a la educación superior y tienen una cultura de lectura moderada. Aunque la mayoría percibe tener buenas destrezas digitales, estas son básicas, por ejemplo, editar textos y buscar información. Por lo tanto, convendría fortalecer prácticas digitales académicas más avanzadas desde pedagogías críticas.

Palabras clave: literacidad digital; estudiantes universitarios; literacidad crítica; entorno social, contexto cultural

1 Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. flor.mendez@uat.mx

2 Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. lauraaurora.hernandez@uatx.mx

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Méndez-Ochaita, M. F. de M. y Hernández-Ramírez, L. A. (2026). Variantes en perfiles de literacidad digital: hacia una práctica crítica de estudiantes universitarios, *Folios*, (63), 99-116. <https://doi.org/10.17227/folios.63-22014>

Artículo recibido

15-08-2024

Artículo aprobado

17-07-2025

Artículo publicado

01-01-2026

Variations in Digital Literacy Profiles: Towards Critical Practice of University Students

Abstract

This study examines the evolution of literacy profiles among university students, with particular emphasis on the digital environment. It also explores the influence of family and sociocultural contexts on these profiles. While recognising the broader challenge of fostering critical literacies in higher education, we argue that a key starting point is to acknowledge and document students' digital academic practices in order to make more informed decisions about future academic literacy initiatives within our community. Through a descriptive study, an online survey was administered to students from the Faculty of Philosophy and Letters at the Autonomous University of Tlaxcala, across five undergraduate programs and one master's program (N = 744), resulting in a random sample of 203 participants. We analysed reading preferences, study habits, academic and everyday practices, digital environments, physical spaces, and reading and writing materials. This involved combining qualitative content analysis—used to describe practices, strategies, and uses—with rotated component factor analysis to identify shifts and trends in student profiles. Findings reveal that students prefer reading in print, although diverse forms of digital reading are prevalent, and literacy profiles evolve as students' progress academically. Many participants are first-generation higher education students and demonstrate a moderate reading culture. Although most perceive themselves as digitally skilled, their abilities are basic, limited mainly to text editing and information searching. Thus, there is a need to strengthen more advanced academic digital practices through critical pedagogies.

Keywords: digital literacy; university students; critical literacy; social environment, cultural context

Variações nos perfis de literacia digital: para uma prática crítica de estudantes universitários

Resumo

A pesquisa descreve a evolução dos perfis de literacia de estudantes universitários, com ênfase especial no ambiente digital. Também são exploradas as influências do contexto familiar e sociocultural nesse aspecto. Embora se reconheça o desafio mais amplo de promover literacias críticas no ensino superior, defendemos, como ponto de partida, a necessidade de reconhecer e documentar as práticas acadêmicas digitais de nossos estudantes, a fim de orientar decisões mais adequadas em futuras ações de alfabetização acadêmica em nossa comunidade. Por meio de um estudo descritivo, aplicamos um questionário on-line a estudantes da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Autônoma de Tlaxcala, em cinco cursos de graduação e um programa de mestrado (N = 744), constituindo uma amostra aleatória de 203 participantes. Foram analisadas preferências de leitura, hábitos de estudo, práticas acadêmicas e cotidianas, ambientes digitais, espaços físicos e materiais de leitura e escrita. O procedimento combinou análise qualitativa de conteúdo — para descrever práticas, estratégias e usos — com análise fatorial de componentes rotacionados, a fim de identificar mudanças e tendências nos perfis estudados. Os resultados mostram que os estudantes preferem a leitura em suportes físicos, embora sejam predominantes as leituras digitais variadas, e que seus perfis de literacia variam conforme avançam academicamente. Muitos são pioneiros em suas famílias no acesso ao ensino superior e apresentam uma cultura de leitura moderada. Embora a maioria se perceba com boas competências digitais, estas se restringem ao nível básico, como edição de textos e busca de informações. Portanto, seria conveniente fortalecer práticas digitais acadêmicas mais avançadas a partir de pedagogias críticas.

Palavras-chave: literacia digital; estudantes universitários; literacia crítica; meio social, contexto cultural

Introducción

La elaboración de perfiles de literacidad en el ámbito universitario resulta relevante para comprender cómo los estudiantes leen, escriben y manejan la información digital; cómo evalúan contenidos con diferentes propósitos, según sus entornos de participación; y cómo producen una amplia variedad de textos en formatos digitales y multimodales. Conocer estos perfiles es importante para apoyar con mayor certeza sus prácticas de lectura y escritura académicas de acuerdo con sus necesidades específicas y, además, para calibrar con mayor precisión

las acciones de los programas de alfabetización académica que toda institución de educación superior (IES) debe promover con miras a potenciar sus capacidades críticas, particularmente en el entorno digital.

La nueva realidad educativa (García-Peñalvo *et al.*, 2024), marcada por el uso de programas de inteligencia artificial generativa y sus modelos de lenguaje, reafirma un desafío importante para la literacidad académica, ya que estas tecnologías pueden imitar la conversación humana y generar todo tipo de textos y contenidos multimodales sin constituir necesariamente evidencia real u original del autor que los firma.

Ante este panorama, consideramos prioritario investigar los perfiles de literacidad del alumnado, con especial atención al ámbito digital y a las influencias del entorno sociocultural, de manera que las IES cuenten con descripciones precisas de sus estudiantes no solo al ingreso, sino también durante su formación, con miras a implementar pedagogías críticas. Por ello, y ante la inexistencia formal de estos referentes en la comunidad, analizamos los cambios en los perfiles de literacidad de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Se conformó una muestra aleatoria de 203 participantes que respondieron a una encuesta en línea aplicada a una población de 734 estudiantes de licenciatura y 10 estudiantes del tercer semestre del único programa de posgrado de esta Facultad en 2022 (Tabla 1).

Así, la investigación que da origen a este artículo tiene como finalidad identificar en los perfiles de los participantes sus preferencias de lectura, propósitos de consulta en línea, hábitos de estudio, prácticas y materiales de lectura y escritura en ámbitos académicos y cotidianos, especialmente digitales. Asimismo, exploramos la influencia del contexto familiar y sociocultural en sus prácticas letradas digitales y académicas.

El aparato crítico se enmarca en la tradición de las literacidades académicas (Lea y Street, 2006; Street, 2010), incorporando conceptos de los géneros discursivos en entornos digitales y multimodales (Kress, 2009), de las nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2011) y de modelos pedagógicos basados en el género y las multiliteracidades (Cazden *et al.*, 1996; Cope y Kalantzis, 2013, 2016; Hernández-Ramírez, 2013). Nuestro posicionamiento se sitúa frente al desafío de promover literacidades críticas en la educación superior (Cassany y Castellà, 2011; Lewison *et al.*, 2002), en congruencia con los perfiles revelados por los resultados.

El presente estudio es exploratorio, con un enfoque descriptivo que combina análisis de contenido cualitativo con datos representativos de las tendencias, obtenidos mediante análisis factorial, para observar similitudes, diferencias y cambios en los perfiles estudiados. Esta selección metodológica también se justifica por la amplitud de la información recopilada para elaborar los perfiles.

El artículo se divide en cuatro partes. En primer lugar, se describen los fundamentos teóricos de una literacidad digital desde el marco sociocultural, con el cual se busca promover literacidades críticas en el contexto descrito en el estudio. En segundo lugar, se presentan los antecedentes que enfatizan la amplia evolución del campo. En la tercera parte, se expone la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Finalmente, en las conclusiones se resumen los principales hallazgos y se ofrecen reflexiones derivadas de estos.

La literacidad digital como puente hacia una literacidad crítica digital

El marco de las literacidades académicas es esencial para entender cómo los universitarios construyen y adaptan sus formas de leer y escribir en el entorno digital para responder a las demandas del ámbito académico. Los aportes de la perspectiva sociocultural (Street, 2009; Zavala, 2009) han mostrado de manera contundente cómo estas construcciones están influidas por el entorno inmediato y la experiencia situada.

En las últimas décadas, la tecnología y el acceso a internet han modificado significativamente las formas de leer y escribir (Gainer, 2013). La literacidad digital representa las diversas maneras en que colaboramos, creamos y nos comunicamos mediante textos y herramientas tecnológicas (Manderino y Castek, 2020). En el entorno digital es fundamental que los universitarios aprendan a crear contenidos textuales y multimodales para diversos contextos

de participación. Esto incluye comprender el funcionamiento de aplicaciones y programas para participar no solo como consumidores, sino también como curadores y creadores de contenido (Golden, 2017; O'Byrne, 2018).

Además, como lectores, necesitan reconocer las formas socialmente aceptadas de generar, comunicar y negociar contenido significativo mediante textos codificados según contextos discursivos específicos (Erstad, 2011; Lankshear y Knobel, 2011; Vargas, 2015) y, en algún punto, confrontarlas y recrearlas de manera propositiva. Estas formas de participación discursiva, esenciales para potenciar el trabajo intelectual universitario (Lillis, 2021), implican la capacidad crítica de interpretar los discursos considerando sus contextos, las relaciones de poder, las tecnologías y las ideologías presentes (Cassany y Castellà, 2011).

Siguiendo esta perspectiva sociocultural, la literacidad crítica puede entenderse como una práctica social que trasciende las habilidades técnicas de decodificación y comprensión de textos, pues implica cuestionar saberes establecidos, analizar cómo las relaciones de poder configuran percepciones y acciones, y utilizar la literacidad como herramienta de reflexión y búsqueda de justicia social (Lewison et al., 2002; Pandya et al., 2021). En el entorno digital, esta capacidad se amplía al evaluar información en múltiples formatos, comprender el impacto de los sistemas informáticos y de inteligencia artificial, y reflexionar sobre la producción y circulación del conocimiento en plataformas digitales.

Diversas investigaciones han abordado aspectos clave como las prácticas de escritura, las múltiples literacidades (Anderson y Kachorsky, 2019; González, 2018; Ho et al., 2011) y la multimodalidad en entornos digitales (Albawardi y Jones, 2020; Barton y Lee, 2012; Valdivia, 2021). También se han explorado las transformaciones de las literacidades en las culturas digitales (Jones y Hafner, 2021; Mills et al., 2018; Mills y Stornaiuolo, 2018), las teorías de la literacidad en la era digital (Mills, 2016) y los estudios culturales sobre literacidad crítica (Rutten et al., 2013), lo que evidencia una amplia evolución del campo.

En América Latina, investigaciones sobre prácticas letradas desde perspectivas sociocríticas y decoloniales, enfocadas en las relaciones de poder y en las construcciones identitarias en culturas escritas, han cuestionado las políticas y discursos que desvalorizan prácticas culturales no dominantes (Atorresi y Eisner, 2021; Hernández, 2019; Trigos-Carrillo, 2019). Sin embargo, la literacidad digital de universitarios en la región ha sido poco estudiada (López Gil, 2022; Moreno y Soares, 2019).

Es evidente que los estudiantes universitarios configuran sus prácticas académicas y vernáculas según sus concepciones sobre la escritura, sus intereses y trayectorias, manejando una diversidad de contenidos digitales y multimodales (Casanovas et al., 2019; López-Gil, 2022). No obstante, se han documentado dificultades en el uso de herramientas digitales para redactar textos académicos, así como problemas de comprensión lectora, muchas veces selectiva y fragmentada, en entornos digitales (López-Andrada, 2022). De ahí la importancia de indagar el origen de estos desafíos. Conocer los perfiles de literacidad permite entender estas prácticas académicas y digitales, y disponer de mejores puntos de referencia para proponer intervenciones educativas que favorezcan un desarrollo más razonado y sistemático de sus potenciales de significación (Halliday, 2017 [1982]).

En México, diversos estudios han mostrado que la mayoría de los universitarios, aunque poseen habilidades socioemocionales para la lectura digital (Márquez y Valenzuela, 2018; Trejo et al., 2014), solo han desarrollado destrezas tecnológicas básicas, como comunicarse en línea, buscar y seleccionar información confiable. Por ello, para favorecer una literacidad académica de mayor alcance, es necesario desarrollar alfabetizaciones digitales mediante pedagogías críticas en el currículo (Hinrichsen y Coombs, 2013; Pangrazio, 2016; Samaniego, 2024), a fin de que los estudiantes reconozcan las dinámicas de poder existentes, cuestionen conocimientos, discursos, tecnologías e ideologías dominantes y actúen como agentes de transformación social (Lewison et al., 2002).

En consecuencia, resulta fundamental conocer los perfiles de literacidad como recurso para impulsar alfabetizaciones que permitan a los estudiantes desarrollar sus voces desde una perspectiva crítica hacia sus ámbitos académicos y digitales (Ávila y Moore, 2012; Paxton, 2012), especialmente en la enseñanza de lenguas (Yoon, 2018).

Metodología

La investigación que da origen a este artículo es de carácter exploratorio, con un enfoque descriptivo, basada en la recolección de datos mediante una encuesta en línea. Parte de una prueba piloto aplicada en 2020 y 2021 con fines de diagnóstico y de planeación de actividades pedagógicas en los cursos de literacidad académica —de primero a tercer semestre del programa vigente en ese momento— de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, institución donde se llevó a cabo este estudio. El instrumento se depuró con las observaciones de los docentes de las tres unidades de aprendizaje que conforman el programa de alfabetización académica y que participan en la Academia de Literacidad Académica de esta Facultad. Posteriormente, se actualizó para su aplicación en este estudio durante 2022 y 2023.

La encuesta consta de 36 ítems: 24 de selección múltiple y 12 de respuesta abierta. La primera parte caracteriza a los participantes según nivel y programa de estudios, semestre, lugar de residencia, zona (rural o urbana) y si tienen familiares con estudios universitarios. La segunda parte explora los ambientes y materiales de lectura más utilizados, incluyendo tipos de materiales, propósito de consulta en la *web*, uso de biblioteca y repositorio digital, espacios para leer y escribir, funcionalidad para el estudio, y hábitos de lectura independiente o en compañía de familiares. La última parte examina prácticas y materiales de estudio en el entorno digital: tipo de red de internet, uso familiar, redes sociales más empleadas, propósitos de uso, habilidades digitales y desempeño tecnológico en el ámbito escolar, aplicaciones educativas dominadas, hábitos de lectura digital, dispositivos y soportes de lectura, hábitos de estudio y trabajo en equipo en plataformas, y principales usos de la *web*.

Como mencionamos anteriormente, el análisis de los datos recopilados sobre conocimientos generales, percepciones, prácticas académicas y cotidianas, medios, estrategias y desafíos relacionados con la lectura y escritura, así como ventajas y desventajas del uso de plataformas digitales para el estudio, no fue incluido en este artículo.

Participantes

La **Tabla 1** detalla los programas de estudio de los participantes y su proporción en la muestra.

Tabla 1.
 Participantes

Programas de estudio	Perfiles de trayectoria				Estudiantes que respondieron a la encuesta	Población	Muestra (%)
	RI	I	E	M			
Licenciaturas							
Enseñanza de Lenguas	76	21	40		137	555	25 %
Lengua y Literatura Hispanoamericana	10		11		21	64	33 %
Historia	17		4		21	49	43 %
Filosofía	9		1		10	40	25 %
Antropología		2	2		4	26	15 %
Maestría							
Estudios del Discurso y Literacidades Académicas				10	10	10	100 %
Total de estudiantes	112	23	58	10	203	744	27 %
(%)	55 %	11 %	29 %	5 %	100 %		

Nota: (RI) Reciente ingreso: 1.º y 2.º semestre; (I) Intermedio: 4.º y 6.º semestre; (E) Egreso: 8.º semestre; (M) Maestría: 3.º Semestre.

Fuente: datos recolectados en 2022 y 2023.



Como puede observarse en la **Tabla 1**, la muestra estuvo conformada aleatoriamente por 193 estudiantes de pregrado y 10 de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, lo que corresponde al 27% de la población de estudio (N = 744). Esta muestra es representativa con un nivel de confianza estadística del 95% y un error estimado de 5,865%.

Procedimiento de análisis

La información recopilada se procesó mediante diversas herramientas y técnicas. En las preguntas de selección múltiple se empleó una escala Likert de tres opciones para medir la frecuencia de uso. Las respuestas registradas en hojas de cálculo se importaron a una base de datos en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (*Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales*).

Para indagar las tendencias de agrupación en las preferencias de lectura, motivos de consulta y uso de medios digitales para el estudio, se aplicó un análisis factorial de componentes principales. En primer lugar, se identificaron factores subyacentes explicativos de las correlaciones entre respuestas; posteriormente, se analizaron variaciones entre perfiles. Las matrices de componentes rotados, que agrupan y ordenan las variables por factores explicativos, se presentan en la sección de resultados (tablas 2 a 7). También se analizaron frecuencias mediante tablas cruzadas y medidas de tendencia central.

El índice Alfa de Cronbach fue de 0,846, lo que indica que los ítems de la escala están relacionados y miden un constructo común de manera confiable. Esto significa que existe una muy buena consistencia interna en el conjunto de 31 elementos analizados.

Los demás datos se examinaron mediante análisis de contenido cualitativo (**Strauss y Corbin, 1998**), identificando temas recurrentes e inusuales en preferencias, hábitos y prácticas, tanto en general como entre perfiles. Se utilizó el procedimiento de codificación textual con listados de palabras ordenadas por frecuencia y se generaron ilustraciones gráficas representativas de los datos mediante nubes de palabras para validar el análisis. Por último, se buscaron similitudes y diferencias en las respuestas con el fin de revisar representaciones comunes y contrastar hallazgos.

Resultados

Contexto

Nivel y programa de estudios de los participantes

De los 193 estudiantes de pregrado encuestados, la mayoría pertenece a la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (71%), un programa que suele tener la matrícula más numerosa de la Facultad. Para aprender lenguas es común emplear tecnologías con inteligencia artificial que ayudan a mejorar la escritura, la lectura y la adquisición de vocabulario, además de ofrecer retroalimentación automática en el aprendizaje de un idioma extranjero (**Crompton y Burke, 2023**). Los estudiantes de este programa conocen estos recursos y suelen utilizarlos.

El resto de los participantes estudia Historia (10,9%), Lengua y Literatura Hispanoamericana (10,9%), Filosofía (5,2%) y Antropología (2,1%).

Todos los estudiantes de posgrado inscritos en la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas participaron en el estudio. Su programa académico incluye contenidos relevantes para esta investigación.

Entorno y antecedentes universitarios

La mayoría de los 203 participantes reside en el estado de Tlaxcala (93,6%), mientras que el resto proviene del estado de Puebla (5,9%) y de la Ciudad de México (0,5%). Entre un 40% y 50% de los estudiantes —en particular,

aquellos de zonas rurales o de fuera del área central de Tlaxcala— enfrentan mayores gastos y tiempos de traslado para asistir a la universidad.

La mayoría de los universitarios son pioneros en sus familias al acceder y completar estudios superiores (92,7%). En promedio, solo dos o tres parientes adicionales (padres, hijos u otros familiares en la misma vivienda) han alcanzado o están cursando educación superior. Pocos señalan que sus padres (6,7%) o abuelos (0,5%) tengan experiencia universitaria. Los estudiantes de maestría, en su mayoría, también son los primeros en sus familias en acceder a este nivel educativo (60%). Estos datos sugieren entornos socioculturales con acceso limitado a la educación superior.

Ambiente y materiales de lectura

Preferencias de lectura

El análisis factorial y las estadísticas descriptivas permitieron obtener información sobre las preferencias de lectura de los estudiantes.

Se identificaron cuatro componentes clave. El primero se relaciona con el consumo de contenido en línea, lo que indica una preferencia por materiales informativos como noticias *web*, periódicos digitales y blogs. El segundo agrupa las revistas de divulgación y las académicas. El tercero reúne literatura y materiales recreativos —cómics, manga e historietas— vinculados con el placer por la lectura y el entretenimiento. El cuarto incluye libros de texto, manuales y libros académicos. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes tienden a leer una variedad de materiales (Tabla 2).

Tabla 2.
 Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura^a

	Componente			
	1	2	3	4
Noticias difundidas por la <i>web</i>	0,800			
Periódicos digitales	0,692	0,215		0,294
Blogs (textos digitales)	0,675			-0,108
Periódicos impresos	0,512	0,180	0,291	0,245
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,130	0,862		
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,149	0,838		0,152
Cómics, manga, historietas, etc.			0,832	-0,106
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		0,122	0,753	
Libros de autoayuda	0,312	-0,249	0,401	0,331
Libros de texto o manuales			0,102	0,781
Libros académicos		0,251	-0,168	0,740

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

^a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Los materiales más utilizados son los libros académicos, los libros de texto o manuales, la literatura, el contenido en línea y las revistas académicas y científicas, con medias de uso superiores a 2,0 en una escala de 1 a 3 (donde 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = frecuentemente). Estos resultados confirman no solo la diversidad de materiales empleados, sino también una inclinación hacia la lectura académica, educativa y literaria. En contraste, los periódicos digitales e

impresos y los libros de autoayuda, con medias inferiores, resultan menos utilizados. No obstante, se identificaron diferencias en las preferencias de lectura según el avance académico, como se muestra a continuación.

Cambios en las preferencias de lectura según el avance académico

Las Tabla 3, 4, 5 y 6 presentan las matrices de componentes rotados de cada perfil de trayectoria: primer año, etapas intermedias, último semestre de licenciatura y tercer semestre de maestría, respectivamente.

Tabla 3.

Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario de primer año de carrera ^{a,b}

	Componente			
	1	2	3	4
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,901			
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,815		0,160	0,121
Periódicos impresos	0,486	0,293	0,146	0,352
Noticias difundidas por la web		0,833		
Blogs (textos digitales)		0,823		
Periódicos digitales	0,473	0,581		0,288
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		-0,144	0,807	
Cómics, manga, historietas, etc.	0,167		0,801	
Libros de autoayuda		0,250	0,489	0,300
Libros académicos	0,127			0,787
Libros de texto o manuales			0,104	0,756

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = Reciente ingreso en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario en la etapa intermedia ^{a,b}

	Componente			
	1	2	3	4
Periódicos impresos	0,863	0,168		0,179
Periódicos digitales	0,731		0,424	
Noticias difundidas por la web	0,665	-0,124	0,346	-0,353
Cómics, manga, historietas, etc.	0,544	-0,302	-0,248	0,442
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,198	0,807		-0,199
Libros académicos	-0,147	0,766		
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,434	0,629		-0,151
Libros de texto o manuales	-0,312	0,605	0,264	0,318
Blogs (textos digitales)			0,788	
Libros de autoayuda	0,207		0,765	0,147
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)		-0,141		0,792

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = Intermedio en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.
Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura del perfil universitario de último semestre ^{a,b}

	Componente				
	1	2	3	4	5
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	0,813	-0,147	0,262		0,118
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	0,806				
Blogs (textos digitales)	0,584	0,221	-0,320		
Noticias difundidas por la web		0,796		-0,101	
Periódicos digitales		0,784	0,383		-0,114
Periódicos impresos		0,604		0,105	0,594
Libros de texto o manuales	-0,106		0,853	0,129	0,140
Libros académicos	0,372	0,152	0,656	-0,126	-0,140
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)			0,125	0,846	
Cómics, manga, historietas, etc.	-0,101	-0,180		0,843	0,135
Libros de autoayuda		-0,102			0,886

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^{a,b}

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

^b Solo se utilizan los casos para los cuales Perfiles Trayectoria = Egreso en la fase de análisis.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.
Matriz de componente rotado de las preferencias de lectura de estudiantes de maestría ^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
Libros de texto o manuales	0,954	0,133			-0,155
Libros de autoayuda	-0,932	0,212	0,117	-0,201	
Periódicos impresos		0,948			0,189
Cómics, manga, historietas, etc.	0,281	-0,734	-0,146	-0,336	
Revistas de divulgación (artículos de opinión, editoriales, reseñas, etc.)	-0,112	0,112	0,909	0,296	
Noticias difundidas por la web		0,560	0,733	0,192	-0,258
Libros académicos	0,539	-0,390	0,655	-0,298	
Periódicos digitales		0,252		0,881	
Blogs (textos digitales)	0,336		0,333	0,833	
Revistas académicas y científicas (artículos de investigación, artículos de revisión, etc.)	-0,368	0,394	0,479	0,516	0,366
Literatura (novelas, cuentos, poesía, etc.)					0,979

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes de primer año y los de último semestre tienen preferencias similares por revistas de divulgación y académicas, noticias en línea, literatura y cómics (coeficientes de correlación superiores a 0,8 en las **Tabla 3 y 5**). Los de último semestre también leen con cierta frecuencia libros de autoayuda (0,886) y libros de texto (0,853).

Los estudiantes en etapas intermedias muestran una mayor inclinación hacia fuentes informativas y académicas, como periódicos impresos (0,863) y digitales (0,731), revistas académicas (0,807) y libros académicos (0,766), lo que refleja una concentración en áreas de estudio, quizá motivada por mayores exigencias académicas que los llevan a buscar información más especializada. Sin embargo, también manifiestan interés en literatura (0,792) y blogs (0,788), lo que sugiere una combinación entre el estudio formal y el disfrute personal de la lectura (**Tabla 4**).

En el caso de los estudiantes de maestría (tercer semestre), las preferencias muestran tendencias más definidas (coeficientes > 0,9 en la **Tabla 6**) hacia fuentes académicas e informativas confiables, como manuales y periódicos impresos y digitales. Entre los lectores frecuentes también se observa una alta preferencia por la literatura (0,979) y una tendencia negativa hacia los libros de autoayuda (-0,932).

Estos resultados subrayan la importancia de adaptar metodologías y propuestas pedagógicas para fomentar la lectura académica, teniendo en cuenta la diversidad de intereses y los cambios en las preferencias de lectura a lo largo de las distintas etapas formativas.

Motivos de consulta en la web

El análisis factorial reveló tres principales motivos de consulta en la *web* entre los estudiantes. El primero es el uso general y social, que incluye actividades como la gestión de servicios en línea, la creación de contenido y las compras. El segundo es el uso académico y educativo, que implica consultar fuentes académicas y participar en plataformas educativas. El tercero es el entretenimiento y la comunicación personal, vinculados con el uso recreativo y social de la *web*: consulta de correos y redes sociales, visionado de videos, películas, fotografías y memes (**Tabla 7**).

Tabla 7.

Matriz de componente rotado de los motivos de consulta de los universitarios en la *web*^a

	Componente		
	1	2	3
Gestionar diferentes servicios (plataformas de <i>streaming</i> , medios de transporte, bancos, proveedores de internet, etc.)	0,723	0,204	
Crear contenido y publicarlo (videos, imágenes, memes, etc.)	0,694		0,101
Interactuar en línea (colaboración, opinar, comentar, jugar, etc.)	0,693	0,140	0,175
Hacer compras (ropa, zapatos, comida, insumos personales, etc.)	0,680		
Consultar sitios académicos, repositorios de textos especializados (Redalyc, Google Académico, Revistas universitarias, no Wikipedia)	-0,102	0,812	
Visitar plataformas educativas (Google Classroom, Moodle, etc.) para consultar materiales, hacer tareas, responder evaluaciones, etc.		0,651	0,156
Visitar librerías o sitios para comprar textos académicos, de interés personal, etc.	0,266	0,582	-0,155
Consultar las noticias o hechos relevantes en el país y el mundo	0,138	0,569	0,144
Entretenimiento (ver videos, películas, fotografías, memes, etc.)	0,199		0,818
Consultar correos personales y redes sociales		0,195	0,800

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

Las actividades más frecuentes son el entretenimiento, la consulta de correos, el uso de redes sociales, la búsqueda de fuentes académicas y la consulta de noticias en línea, todas con medias superiores a 2,0 en la escala mencionada. Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes utilizan la *web* con fines académicos, educativos e informativos, su principal motivación es el entretenimiento y la interacción social. Sin embargo, no participan activamente como creadores de contenido (videos, imágenes, memes).

Estos hallazgos resaltan la necesidad de promover literacidades digitales críticas más avanzadas (Caverly *et al.*, 2019; Pangrazio, 2016), que superen las habilidades básicas de consumo de contenido para aprovechar mejor la *web* en el ámbito educativo.

Las actividades relacionadas con la creación de contenido y la gestión de servicios en línea presentan medias más bajas. Ambas requieren destrezas digitales avanzadas, como el diseño de contenido digital, la selección de información relevante y el uso eficiente de herramientas específicas. Estas competencias también resultan necesarias para la investigación, mientras que las habilidades básicas se limitan a la navegación, la consulta selectiva y la comunicación personal en correos y chats.

En el caso de los estudiantes de maestría, también se observó que utilizan la *web* principalmente para la comunicación personal, la consulta de materiales académicos y el entretenimiento. El uso para gestionar servicios en línea es moderado y la mayoría tampoco crea contenidos para publicar.

Espacios para consultar, leer y escribir

Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes (58%) prefiere buscar información en repositorios digitales como Redalyc y Google Académico, especialmente los de primer y último año de carrera (27% y 22%, respectivamente). Solo el 17% utiliza la biblioteca y el 16% ambos recursos, mientras que un 9% no emplea ninguno. La asistencia a la biblioteca es más común entre los estudiantes de primer año, pero disminuye notablemente en etapas posteriores. En el nivel intermedio, apenas un estudiante declaró usar la biblioteca y dos señalaron emplear ambos recursos. En cuanto a los estudiantes de posgrado, el 80% busca información académica en línea y el 20% recurre tanto a la biblioteca como a los repositorios digitales.

Estos hallazgos muestran que los estudiantes utilizan cada vez más los recursos digitales conforme avanzan en su carrera, en detrimento de los impresos disponibles en bibliotecas como la de la institución estudiada.

El análisis también revela que los estudiantes prefieren espacios tranquilos, cómodos, bien iluminados y libres de distracciones para leer y estudiar. Los lugares más comunes son la habitación, la biblioteca y espacios del hogar como la sala o el escritorio. Otros mencionados incluyen parques, oficinas de trabajo, cafeterías o transporte público, aunque en estos últimos suelen señalar ruidos, incomodidad y mayores distracciones. Un 91,2% de los encuestados considera que los espacios que utiliza cumplen adecuadamente su función. La **Figura 1** ilustra estos resultados.

Figura 1.

Espacios para leer que cumplen su función y por qué



Fuente: nube sintética de palabras con datos recopilados en 2023 generada con Atlas.ti.

La mayoría de los estudiantes utiliza espacios virtuales para leer, principalmente en plataformas académicas y repositorios como Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet y sitios de la UNAM. También emplean aplicaciones en dispositivos como Google Books, Kindle y Wattpad, además de herramientas de búsqueda en línea, navegadores y Wikipedia. Asimismo, recurren a procesadores de texto como Word, Google Drive, Adobe y a aplicaciones educativas. Consideran que los espacios virtuales proporcionan un acceso rápido y sencillo a la información. Los estudiantes señalan que utilizan aplicaciones intuitivas y adecuadas para sus necesidades académicas y personales, pues buscan facilitar la organización y la concentración en el estudio. Aunque valoran que tanto los espacios físicos como los virtuales ofrecen ambientes silenciosos y recursos accesibles, identifican distracciones en los primeros y limitaciones tecnológicas en los segundos.

La mayoría de los estudiantes (74,6%) emplea los mismos espacios para redactar sus trabajos académicos.

Los estudiantes de posgrado también leen principalmente en el entorno digital, en sitios como Academia, Dialnet y Redalyc, y mediante plataformas de lectura en el celular como Rakuten Kobo. Prefieren leer en lugares específicos de su hogar, como un estudio o un escritorio en su habitación, así como en la universidad. Un encuestado manifestó no contar con espacios adecuados para leer, y otro señaló que suele imprimir artículos o textos para poder subrayar y tomar notas durante la lectura en la escuela.

Los estudiantes de posgrado consideran en general que sus espacios de lectura, tanto físicos como virtuales, se adecuan a sus intereses porque les proporcionan tranquilidad para concentrarse, facilidad para acceder a la información en línea y la posibilidad de disponer de un lugar específico para el estudio. Contar con un espacio físico y con conectividad les permite enfocarse en sus proyectos y tomar notas fácilmente en el celular. Sin embargo, algunos enfrentan problemas de conectividad o acceso limitado a determinados recursos. Quienes prefieren leer textos académicos en formato impreso son pocos y opinan que los espacios digitales deberían estar mejor contextualizados y ofrecer más funciones.

Lectura en familia

En cuanto a la lectura en familia, aproximadamente el 70% de los universitarios no lee con sus familiares. Los estudiantes de etapas intermedias (52%) y finales (50%) realizan más lecturas lúdicas o de entretenimiento en compañía de familiares que los de primer año (38%). Las lecturas académicas con familiares son menos frecuentes (22%), mientras que las de carácter lúdico y de relevancia comunitaria presentan mayor participación conjunta (43% y 30%, respectivamente). La mayoría de los estudiantes de posgrado realiza lecturas lúdicas o de entretenimiento con algún familiar (80%). Esto podría indicar una mayor participación familiar en actividades recreativas de lectura conforme avanza la trayectoria académica.

Además, cerca del 60% de los universitarios dispone en casa de un espacio para leer y colocar algunos libros, proporción que aumenta a medida que avanza la carrera, hasta alcanzar el 74% en etapas finales. Todos los estudiantes de posgrado cuentan con una biblioteca doméstica o con un lugar específico para la lectura, lo que puede reflejar su mayor compromiso con la formación académica. Estos hallazgos subrayan la importancia de contar con un espacio dedicado a la lectura en el hogar, no solo para apoyar la formación universitaria, sino también para fomentar una cultura lectora en el entorno familiar.

Medios y cantidad de lectura

Casi la mitad de los encuestados prefiere leer en formato físico (46,6%) o combinar físico y digital (42%); solo un 8,3% opta exclusivamente por el formato digital y el 3,1% restante lee muy poco.

En las etapas iniciales e intermedias predomina la lectura en papel (50,9% en primer año y 52,2% en intermedios), con un 39,3% y un 26,1% que prefieren ambos formatos, respectivamente. En las etapas finales aumenta la

preferencia por la combinación de soportes (53,4% en último semestre), aunque un 36,2% mantiene la preferencia exclusiva por el papel. En posgrado, la preferencia por ambos formatos asciende al 60%; tres estudiantes optan solo por el formato físico y uno exclusivamente por el digital. Aunque la lectura digital está presente, son pocos quienes la eligen como única opción: en etapas iniciales se prefiere el formato físico y, en las finales, la combinación de soportes. Esta tendencia podría explicarse por la mejora gradual de las competencias digitales y académicas a medida que avanza la formación.

Respecto a los hábitos, la mayoría de los universitarios realiza entre una y cinco lecturas al mes (77,7%). Un 13,5% lee entre cinco y ocho, y un 8,8% supera las ocho lecturas mensuales. En el posgrado, la mayoría (70%) también realiza entre una y cinco lecturas al mes. En conjunto, los datos evidencian hábitos de lectura moderados, por lo que resulta pertinente fomentar y fortalecer la cultura lectora, especialmente en los niveles avanzados.

Prácticas, materiales de estudio y ambientes digitales

Acceso a internet

La mayoría de los estudiantes cuenta con acceso amplio a internet mediante redes privadas, wifi o cable (75,1%) y datos móviles (52,3%). El uso de redes públicas, compartidas o de renta fuera de casa es poco común (11,4% o menos en cada caso), lo cual limita el acceso a la red para algunos. Además, un 56 % comparte dispositivos con otros miembros de la familia y solo el 44% dispone de equipos de uso exclusivo para sus actividades escolares. Este acceso restringido a la tecnología podría afectar su capacidad para aprovechar los recursos en línea disponibles para el estudio.

En posgrado, todos los estudiantes tienen conexión privada en casa. La mayoría dispone de datos móviles (90%) y de dispositivos de uso exclusivo (60%), lo que indica un acceso más estable y personalizado en comparación con los estudiantes de pregrado.

Habilidades digitales, redes sociales y aplicaciones para el estudio

En general, los estudiantes universitarios tienen una percepción positiva de sus habilidades digitales y de su desempeño en plataformas, con medias superiores a 3,0 en una escala donde 1 equivale a “malo” y 4 a “excelente”. No obstante, la desviación estándar aproximada (0,73) entre quienes se consideran competentes revela una percepción no del todo homogénea.

Las redes sociales más utilizadas son Facebook, WhatsApp e Instagram, empleadas principalmente para el entretenimiento y la comunicación con familiares y amistades (Figura 2a). También se utilizan entre compañeros y en grupos de interés para mantenerse informados y aprender.

Figura 2.

a) Redes más utilizadas y principales objetivos de uso; b) Aplicaciones que dominan más utilizadas para la interacción escolar



Fuente: nubes sintéticas de palabras con datos recopilados en 2023 generadas con Atlas.ti.

Las aplicaciones más dominadas y usadas en la interacción escolar son Word, Classroom, Canva, PowerPoint y Google Chrome (Figura 2b). Estas herramientas se utilizan para editar documentos, apoyar clases virtuales, diseñar presentaciones con diapositivas y contenido visual, y buscar información en línea. En general, los estudiantes se sienten hábiles al usar los paquetes de Microsoft Office y Google, en particular sus aplicaciones para videoconferencias, edición y almacenamiento de archivos en la nube. Asimismo, se consideran competentes en plataformas educativas como Moodle y en aplicaciones institucionales, como el Sistema Integral de Gestión del Aprendizaje (SIGA), que facilita el trabajo colaborativo en cursos en línea.

En posgrado, los encuestados también consideran que tienen buenas habilidades digitales y usan las mismas redes sociales. Su propósito principal es mantenerse informados de eventos y acontecimientos, comunicarse con amistades y familiares, compartir fotos y contenido de interés, y estar al tanto de su entorno social. Entre otras aplicaciones mencionadas destacan Twitter, empleada para informarse, opinar y escribir reflexiones personales, y YouTube como recurso de aprendizaje. También utilizan Google Drive para almacenar documentos y el correo electrónico para fines académicos y laborales. En cuanto al acceso, recurren a wifi, datos móviles y redes inalámbricas para actividades cotidianas e investigativas. Para el entretenimiento, utilizan plataformas de transmisión como Netflix y Prime Video.

En síntesis, las redes sociales son utilizadas principalmente para informarse, comunicarse, compartir contenido y entretenerse, aunque también sirven como apoyo académico. En el posgrado se emplea una amplia gama de aplicaciones, entre ellas WhatsApp, Classroom, Gmail, Google Drive, Google Meet, Zoom, Canva, Chrome, Google Académico, Traductor de Google, Slides, Docs, Sheets, Office, Adobe Suite (Photoshop, Illustrator, Acrobat), Redalyc, BibGuru y Slidesgo. Estas aplicaciones se utilizan para comunicarse con docentes y compañeros, realizar actividades escolares, almacenar documentos, buscar archivos académicos, realizar videollamadas y crear presentaciones. Un participante indicó que no domina completamente todas las funciones de cada aplicación, y que su aprendizaje en la red es continuo.

Aunque las habilidades digitales descritas favorecen el rendimiento académico, sería necesario que los estudiantes desarrollen capacidades más avanzadas: seleccionar información relevante en línea, participar en foros de discusión y realizar tareas y proyectos grupales adoptando posturas críticas frente al conocimiento, las tecnologías y los discursos dominantes. Dadas las limitaciones de este estudio, en futuros trabajos convendría indagar en mayor detalle los componentes críticos de la literacidad, en particular los criterios que emplean para acceder, seleccionar e integrar fuentes en sus textos, su relación con los discursos digitales (ideologías, relaciones de poder, etc.) y la manera en que asumen —o no— un papel como agentes de cambio social.

Lectura diaria y dispositivos utilizados

La mayoría de los estudiantes dedica poco tiempo a la lectura: un 70% informa que lee como máximo una hora y media diaria. Este dato resulta preocupante si se considera la importancia de la lectura en el desarrollo académico y personal.

Predomina la lectura mediante dispositivos electrónicos, siendo el celular el más utilizado (85%), seguido de la computadora portátil (47%) y la de escritorio (16%). Las tabletas y los lectores electrónicos son menos frecuentes (12,4% y 4,6%, respectivamente). Solo un pequeño porcentaje de estudiantes mantiene el hábito de leer libros impresos (6,2%), un aspecto de gran relevancia para fomentar el desarrollo de la lectura crítica en esta población.

En posgrado, el 60% de los estudiantes dedica como mínimo dos horas diarias a la lectura, mientras que el 40% lee como máximo una hora diaria. La mayoría utiliza dispositivos personales portátiles como *laptops* (80%), celulares (60%) y tabletas (30%). Solo una persona indicó usar computadora de escritorio y otra declaró imprimir los textos para leer, quien además señaló que llega a leer hasta cinco horas diarias.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes realiza lecturas exclusivamente en formato digital y dedica muy poco tiempo a esta actividad.

Conclusiones

En este artículo analizamos los cambios en los perfiles de literacidad de estudiantes universitarios con énfasis en el entorno digital, considerando las influencias del contexto familiar y sociocultural. Si bien reconocemos el desafío más amplio de promover literacidades críticas en la educación superior, partimos de la necesidad de describir las prácticas académicas de nuestros estudiantes en el manejo de textos digitales. Este análisis permitirá tomar decisiones más informadas sobre futuras acciones de alfabetización académica en nuestra comunidad.

En cuanto a la evolución de los perfiles estudiantiles, se identificaron tres factores que influyen en el desarrollo de sus literacidades y que convendría potenciar en el caso analizado. El primero se refiere a la variación entre el consumo de contenidos (con fines de ocio, entretenimiento y recreativos) y las actividades de estudio e investigación, diferencia que se acentúa conforme avanza la trayectoria académica. Estudios previos evidencian desconexiones entre estos ámbitos, en parte por la escasa validación que la universidad otorga a las prácticas cotidianas (López-Gil, 2022). Sería importante hallar equilibrios entre ambos aspectos en las distintas etapas formativas, identificando las diferencias entre perfiles.

El segundo factor es la creciente interacción escolar favorecida por el uso de aplicaciones en línea y redes sociales, aspecto relevante para potenciar los aprendizajes. La investigación revisada confirma que las interfaces digitales posibilitan una comunicación más directa y distribuida que los medios analógicos (Lankshear y Knobel, 2011). En los perfiles se observó que la interacción con el docente se limita, en general, a una comunicación escolar. Este resultado coincide con otros estudios, donde la colaboración con los profesores es reducida (López-Gil, 2022). No obstante, nuestro caso muestra una interacción más significativa entre pares estudiantiles.

El tercer factor señala tensiones en las experiencias lectoras. Los más jóvenes prefieren el formato impreso, aunque lo que predomina en sus prácticas es la lectura digital de contenidos variados. Esta preferencia por el soporte físico podría deberse a que los espacios digitales suelen generar distracciones y dificultar la concentración en el estudio. Sería recomendable recuperar la lectura en soportes impresos en el aula, pues favorece la continuidad textual y contribuye a mejorar la atención.

En relación con el entorno familiar y sociocultural, identificamos factores que inciden en los perfiles analizados: la falta de antecedentes universitarios en la familia, limitaciones en el acceso a la tecnología y a recursos educativos, y una cultura de lectura moderada. Disponer de dispositivos exclusivos para el estudio, acceso a internet estable, espacios adecuados en el hogar y facilidades de acceso a la universidad resulta indispensable para el desarrollo académico. Conocer estas condiciones permite detectar brechas digitales y desigualdades en el acceso, a fin de fortalecer las prácticas académicas y digitales de los universitarios mediante procesos educativos ajustados a cada contexto.

Asimismo, constatamos que las prácticas y hábitos de estudio reflejan las preferencias lectoras. Las actividades más comunes son consultar la *web* para informarse, buscar datos para el estudio y realizar lecturas de entretenimiento y aprendizaje. Este resultado coincide con otras investigaciones y reafirma que las principales fuentes de información académica y cotidiana son digitales (López-Gil, 2022). Por ello, la transición hacia competencias digitales y académicas más avanzadas resulta esencial tanto en el plano técnico como en el crítico (Casanovas et al., 2019).

Aunque los estudiantes perciben dominar las competencias tecnológicas, como señalan también otros trabajos (Casanovas et al., 2019; Márquez y Valenzuela, 2018; Trejo et al., 2014), lo cierto es que, conforme avanzan en su formación, deben alcanzar una “madurez digital” en el manejo académico (Trejo et al., 2014). Será importante

que futuras investigaciones profundicen en cómo analizan, evalúan y utilizan la información digital en sus producciones, dado que otras evidencias muestran que en los géneros discursivos en línea prevalece la recepción sobre la producción (López-Gil, 2022), fenómeno también identificado en los perfiles de este estudio.

Aun cuando los estudiantes incrementan sus habilidades digitales y las adaptan a sus necesidades, no abandonan el formato impreso y lo prefieren para el estudio, aunque lo utilicen poco. Como nativos digitales (Caverly et al., 2019), saben aprovechar las tecnologías para propósitos diversos, pero enfrentan dificultades de concentración en el medio digital. A la luz de estos hallazgos, otras investigaciones plantean escenarios contradictorios: por un lado, las competencias digitales enriquecen la comprensión al facilitar interacciones múltiples (Casanovas et al., 2019) y al involucrar habilidades afectivas y sociales que van más allá de la lectura en soportes impresos (Márquez y Valenzuela, 2018); por otro, para los perfiles de este estudio, la excesiva interacción puede generar distracciones y dificultar la comprensión.

En consecuencia, es fundamental promover prácticas académicas en entornos digitales desde una perspectiva crítica, dado que la mayoría de los universitarios realiza en este medio sus actividades de estudio, producción escrita y entretenimiento. Es necesario que desarrollen capacidades críticas, amplíen sus competencias digitales y aprovechen las tecnologías para el aprendizaje, además de favorecer la interacción no solo entre pares, sino también con sus docentes. El desarrollo de habilidades digitales avanzadas no solo fortalece la capacidad de análisis, investigación y producción creativa en el ámbito digital (Pangrazio, 2016), sino que también puede contribuir a evitar distracciones propias de estos entornos.

En conclusión, este artículo aporta a la caracterización de los perfiles de literacidad en el entorno digital, considerando las influencias socioculturales. Nuestro enfoque subraya la necesidad de integrar en el currículo universitario pedagogías de literacidad crítica contextualizadas al ámbito digital (Hinrichsen y Coombs, 2013), para que los estudiantes puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y digitalizada. Asimismo, se enfatiza la importancia de fomentar la igualdad de oportunidades en la educación superior, reconociendo los distintos entornos socioculturales y los retos que enfrentan los estudiantes.

Por último, destacamos la necesidad de reconocer los perfiles de literacidad (académica, vernácula, digital y crítica) de las diversas comunidades escolares en las que ejercemos nuestra labor docente, pues esa información proporcionaría un punto de partida más situado para los programas de alfabetización académica, con impacto directo en la obtención de mejores resultados.







Referencias

- Albawardi, A. y Jones, R. (2020). Vernacular Mobile Literacies: Multimodality, Creativity and Cultural Identity. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 649-676. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0006>
- Anderson, K. y Kachorsky, D. (2019). Assessing Students' Multimodal Compositions: An Analysis of the Literature. *English Teaching: Practice and Critique*, 18(3), 312-334. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0092>
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, (26), 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila, J. y Moore, M. (2012). Critical Literacy, Digital Literacies, and Common Core State Standards: A Workable Union? *Theory Into Practice*, 51(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636332>
- Barton, D. y Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Casanovas, M., Capdevila, Y. y Ciro, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.

- Caverly, D., Payne, E., Castillo, A., Sarker, A., Threadgill, E. y West, D. (2019). Identifying Digital Literacies to Build Academic Literacies. *Journal of College Reading and Learning*, 49(3), 170-205. <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1620116>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. y Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. En M. Hawkins (ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp. 115-145). Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Springer.
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Erstad, O. (2011). Citizens Navigating in Literate Worlds: The Case of Digital Literacy. En M. Thomas (ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies* (pp. 99-118). Routledge.
- Gainer, J. (2013). 21st Century Mentor Texts: Developing Critical Literacies in the Information Age. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 57(1), 16-19. <https://doi.org/10.1002/JAAL.210>
- García-Peñalvo, F., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Golden, N. (2017). Critical Digital Literacies Across Scales and Beneath the Screen. *Educational Media International*, 54(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1391523>
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, (34), e177266. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Halliday, M. (2017 [1982]). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Ramírez, L. (2013). Literacidad académica y géneros discursivos. En M. Castro, R. Domínguez, L. Hernández y S. Reyes (eds.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad* (pp. 43-63). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Hinrichsen, J. y Coombs, A. (2013). The Five Resources of Critical Digital Literacy: A Framework for Curriculum Integration. *Research in Learning Technology*, (21), 1-16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Ho, C., Leong, A., Anderson, K. y Leong, P. (2011). *Transforming Literacies and Language: Multimodality and Literacy in the New Media Age*. Bloomsbury Academic.
- Jones, R. y Hafner, C. (2021). Online Cultures and Intercultural Communication. En A. Georgakopoulou y T. Spilioti (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 161-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647-10>
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill y Open University Press.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lewis, M., Flint, A. y Sluys, K. van. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- Lillis, T. (2021). Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila (ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 35-59). Routledge.
- López-Andrada, C. (2022). Lectura digital crítica: aportes analítico-metodológicos. *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2022.i25.06>
- López-Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092022000200106&script=sci_arttext
- Manderino, M. y Castek, J. (2020). Digital Literacies for Disciplinary Learning: Pedagogies Youth Deserve. En E. Ortlieb, S. Grote-Garcia, J. Cassidy, y E. Cheek (eds.), *What's Hot in Literacy: Exemplar Models of Effective Practice* (v. 11, pp. 3-15). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820200000011003>
- Márquez, M. y Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas: análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284012>
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.

- Mills, K., Stornaiuolo, A., Smith, A. y Pandya, J. (2018). *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures*. Routledge.
- Mills, K. y Stornaiuolo, A. (2018). Digital Diversity, Ideology, and the Politics of a Writing Revolution. En K. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith y J. Pandya (eds.), *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 1-9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465258-1>
- Moreno, E. y Soares, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a13>
- O'Byrne, W. (2018). Empowering Students as Critical Readers and Writers in Online Spaces. En J. Greene, W. O'Byrne y K. Karchmer-Klein (eds.), *Best Practices in Teaching Digital Literacies* (pp. 233-250). Emerald Publishing Limited.
- Pandya, J., Mora, R., Alford, J., Asher, N. y de Roock, R. (2021). *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising Critical Digital Literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Paxton, M. (2012). Student Voice as a Methodological Issue in Academic Literacies Research. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559198>
- Rutten, K., Rodman, G., Wright, H. y Soetaert, R. (2013). Cultural Studies and Critical Literacies. *International Journal of Cultural Studies*, 16(5), 443-456. <https://doi.org/10.1177/1367877912474544>
- Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403-425. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17224>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 84-111). Siglo XXI y CREFAL.
- Street, B. (2010). Academic Literacies Approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 347-361. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>
- Trejo, J., Martinell, A. y González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (11), 1-22. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a02>
- Valdivia, A. (2021). Digital Production on Instagram: Vernacular Literacies and Challenges to Schools. *Theory into Practice*, 60(2), 172-182. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios*, (42), 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139-160>
- Yoon, B. (2018). Critical Global Literacies. *The English Journal*, 108(1), 92-94. <https://www.jstor.org/stable/26610241>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.

Efecto del *feedback* a través de *screencasting* en la escritura de un ensayo discursivo

Mabel Andrea Ortiz-Navarrete¹  
Belén Carolina Muñoz-Muñoz²  
Fernanda Isabel Méndez-González³  

Resumen

Este artículo de investigación tiene por objetivo general evaluar el impacto del *feedback* mediante *screencasting* en ensayos discursivos escritos. Las tres dimensiones evaluadas fueron: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma.

La muestra estuvo conformada por dieciocho estudiantes de séptimo grado de un colegio privado en Concepción, Chile.

El estudio siguió un diseño preexperimental; es decir, se aplicó un *pretest* y un *posttest* a un grupo de participantes intacto (no aleatorizado). El instrumento utilizado en ambos *tests* correspondió a la sección de escritura del test internacional Trinity. Con respecto a la intervención, el grupo recibió un tratamiento de tres semanas, que consistió en la escritura individual de tres ensayos discursivos en modalidad en línea. El grupo recibió *feedback* mediante la herramienta *screencast*.

A partir de los resultados del *pretest* y del *posttest* se observaron diferencias significativas en el ensayo discursivo en sus tres dimensiones: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma. Estos resultados confirman la hipótesis planteada en este estudio: la provisión de *feedback* mediante *screencast* tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo. Con respecto a los resultados del cuestionario, la mayoría de los estudiantes manifestó una percepción positiva hacia el *feedback* recibido mediante *screencast*.

Palabras clave: *feedback*; ensayo discursivo; *screencast*; percepción de estudiantes

Effect of Feedback through Screencasting on the Writing of a Discursive Essay

Abstract

The general aim of this study was to evaluate the impact of *feedback* delivered through *screencasting* on students' written discursive essays. Three dimensions were assessed: organisation and structure, task fulfilment, and language proficiency.

- 1 Doctora en Lingüística, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. mortiz@ucsc.cl
2 Doctora en Lingüística, Universidad del Biobío, Popayán, Colombia. bmunoz@ubiobio.cl
3 Docente del Colegio Saint Johns. Egresada, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. fmendez@gmail.com

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Ortiz-Navarrete, M. A., Muñoz-Muñoz, B. I. y Méndez-González, F. I. (2026). Efecto del *feedback* a través de *screencasting* en la escritura de un ensayo discursivo, *Folios*, (63), 117-134. <https://doi.org/10.17227/folios.63-21951>

Artículo recibido

02·08·2025

Artículo aprobado

17·07·2025

Artículo publicado

01·01·2026



The sample consisted of 18 seventh-grade students from a private school in Concepción, Chile. The study followed a pre-experimental design, applying a pre-test and post-test with an intact (non-randomised) group. In both tests, the instrument used was the writing section of the international Trinity exam.

As part of the intervention, the group engaged in a three-week treatment consisting of the individual writing of three discursive essays in an online format. Feedback was provided through the screencast tool.

Analysis of pre-test and post-test results revealed significant differences in discursive essay performance across the three assessed dimensions: organisation and structure, task fulfilment, and language proficiency. These findings confirm the study's hypothesis: providing feedback through screencasting has a positive impact on the writing of discursive essays. Regarding the questionnaire results, most students expressed a positive perception of the feedback provided via screencast.

Keywords: feedback; discursive essay; screencast; student perception

Efeito do feedback por meio de screencasting na escrita de um ensaio discursivo

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o impacto do *feedback* fornecido por meio de *screencasting* em ensaios discursivos escritos. Três dimensões foram avaliadas: organização e estrutura, cumprimento da tarefa e domínio do idioma.

A amostra foi composta por 18 estudantes do 7.º ano de uma escola particular em Concepción, Chile. O estudo seguiu um delineamento pré-experimental, aplicando um pré-teste e um pós-teste com um grupo intacto (não randomizado). Em ambos os testes, o instrumento utilizado correspondeu à seção de escrita do exame internacional Trinity.

Na intervenção, o grupo participou de um tratamento de três semanas, que consistiu na redação individual de três ensaios discursivos em formato on-line. O feedback foi fornecido por meio da ferramenta screencast.

A análise dos resultados do pré-teste e do pós-teste mostrou diferenças significativas no desempenho dos ensaios discursivos nas três dimensões avaliadas: organização e estrutura, cumprimento da tarefa e domínio do idioma. Esses resultados confirmam a hipótese do estudo: a provisão de feedback por meio de screencasting tem um impacto positivo na escrita de ensaios discursivos. Em relação ao questionário, a maioria dos estudantes demonstrou percepção positiva sobre o feedback recebido via screencast.

Palavras-chave: feedback; ensaio discursivo; screencast; percepção de estudantes

Introducción

Debido a la globalización, el dominio del inglés como segunda lengua se ha convertido en un objetivo prioritario en el currículo global y también en el nacional. En este contexto, el desarrollo de las cuatro habilidades en inglés (leer, escribir, escuchar y hablar) requiere especial atención y el uso de una metodología adecuada. Cada una de estas habilidades posee sus propias dificultades; la escritura, foco de este estudio, es una de las más complejas. Esto se debe a que aprender a escribir en inglés como L2 demanda manejar los componentes básicos de los textos: conocimiento lingüístico, utilización de un vocabulario adecuado, empleo de patrones sintácticos y uso de mecanismos de cohesión, entre otros (Juffs y Harrington, 2011).

A estas exigencias inherentes a la escritura se suman factores contextuales de la enseñanza del inglés como L2 en el ámbito educativo chileno. En primer término, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han centrado en métodos gramaticales, descuidando habilidades productivas como la escritura (Muñoz *et al.*, 2013; Ormeño y Panes, 2021). En segundo lugar, aún existe escasez de investigaciones locales sobre el desarrollo de la escritura en L2 (Ormeño *et al.*, 2021) y sobre las estrategias que sustentan dicho desarrollo, especialmente en la educación primaria y secundaria.

Un elemento que se vincula estrechamente con la escritura es la utilización de estrategias de *feedback*. Según Hyland y Hyland (2019), el *feedback* cumple un rol fundamental en el progreso de la escritura, pues mejora la confianza entre alumno y profesor y resulta vital para incentivarlos a lograr un mejor desempeño. No obstante, los estudios al respecto distan aún de ser concluyentes. Algunas variables que median la efectividad de un tratamiento de *feedback* se relacionan con los estudiantes que reciben la retroalimentación, el contexto en el que se lleva a cabo, las tareas de escritura, las estructuras corregidas y los tipos de estrategias aplicadas (Nassaji, 2016; Li et al., 2022). Por tanto, estos factores exigen desarrollar conocimiento contextual sobre las formas de retroalimentación más adecuadas para asegurar la efectividad de un tratamiento de *feedback*.

El desarrollo tecnológico actual ha permitido ampliar las modalidades de provisión de *feedback*, combinando estrategias tradicionales como los comentarios escritos con recursos audiovisuales, en el entendido de que esta asociación favorece un aprendizaje más efectivo (Mayer, 2022). Así, la herramienta *screencast* ha sido utilizada en escenarios de instrucción en escritura debido a su versatilidad. Esta aplicación permite grabar las acciones realizadas en una computadora, incluyendo los movimientos del puntero, en forma de video (Cranny, 2019). Estos videos son breves y posibilitan la provisión de *feedback* mientras los estudiantes visualizan tanto al profesor como su propio trabajo. Además, es de fácil acceso, flexible y permite emplear distintas estrategias de resaltado (Cranny, 2016).

Si bien los estudios que han indagado en la efectividad del *screencast* como herramienta de retroalimentación han mostrado resultados favorables (Boone y Carlson, 2011; Ali, 2016; Pachuashvili, 2024; Ebrahimi y Ebadi, 2024), hasta donde alcanza esta revisión no existen investigaciones al respecto en Chile. En consecuencia, resulta fundamental explorar la efectividad de dicha herramienta en el ámbito local, dado que, como se señaló anteriormente, existen variables contextuales e individuales que pueden afectar sus resultados. Generar este conocimiento tiene un gran impacto no solo teórico —pues amplía la evidencia empírica existente—, sino también pedagógico, ya que disponer de herramientas efectivas para la retroalimentación puede favorecer la incorporación sistemática de habilidades productivas como la escritura en los procesos de instrucción. Esto es fundamental si se considera que la escritura constituye tanto una fuente de entrada (*input*) como de salida (*output*) de información.

Por tanto, el presente estudio busca determinar la efectividad del *screencast feedback* en la provisión de retroalimentación de ensayos discursivos escritos por estudiantes de séptimo básico de un establecimiento educacional privado de Concepción.

Revisión de la literatura

La escritura de un ensayo discursivo

El ensayo discursivo, objeto de esta investigación, se caracteriza por ser un texto formal que, en el caso del inglés, evita el uso de contracciones y verbos compuestos (*phrasal verbs*). En cuanto a su estructura interna, busca argumentar sobre una temática, mostrando tanto argumentos a favor como en contra de la postura planteada. Dentro de la estructura formal de un ensayo discursivo se distinguen el título, el párrafo introductorio, el desarrollo de la argumentación y el párrafo de conclusión, en el cual el autor puede presentar una opinión personal acerca del tema abordado.

La escritura de un ensayo discursivo exige que los estudiantes atiendan a diferentes aspectos: estructura, organización de ideas, contenido, gramática, entre otros. Es en estos aspectos donde tienden a cometer diversos errores. En cuanto a la estructura, suelen no seguir el formato del texto, omitir partes o no incluir la información correspondiente, en lugar de organizar sus ideas en una secuencia coherente (Hyland y Hyland, 2019). Algo similar ocurre con las ideas, donde se observan incoherencias; y en el contenido, que muchas veces no refleja el tema solicitado en la consigna (Hyland y Hyland, 2019). En lo que respecta a la gramática, Marín (2013) señala que

los errores más comunes de los estudiantes de inglés L2 son principalmente morfológicos —como la omisión del morfema -s en el presente simple de la tercera persona singular—, el uso incorrecto del gerundio y los errores sintácticos, que comprenden oraciones incompletas o combinaciones inadecuadas de frases.

En el marco de los errores en una lengua extranjera, existen numerosos estudios sobre el tratamiento del error. Dichos estudios se enfocan directamente en las estrategias de *feedback*, explicadas a continuación.

Estrategias de *feedback*

Hattie y Timperley (2007) definen el *feedback* como la información provista por un agente —por ejemplo, un profesor, un par o uno mismo— respecto a aspectos de producción y comprensión. Esta idea ha evolucionado con el tiempo, dando paso a una concepción más interactiva del proceso: se otorga un papel activo a quien recibe la retroalimentación. Así, Burke y Pieterick (2010) señalan que

el *feedback* es un acuerdo positivo y recíproco en el que los comentarios escritos del tutor envían información a los estudiantes sobre qué tan bien están en curso hacia su objetivo y los estudiantes, a su vez, usan los comentarios para redirigir su aprendizaje. (p. 4)

De esta forma, la retroalimentación efectiva puede considerarse un proceso bidireccional, un diálogo continuo entre profesor y alumnos que puede mejorar tanto el aprendizaje como los resultados (Price et al., 2010).

Con base en estas definiciones, es posible sostener que el *feedback* constituye el eje central de la evaluación formativa, como lo afirman Hyland y Hyland (2019). Diversos autores coinciden en que el *feedback* es esencial en la experiencia de aprendizaje y que se trata de una de las influencias más poderosas en la escritura académica, especialmente para estudiantes que no tienen claridad sobre cómo progresar. Este proceso les ayuda a cerrar la brecha entre su comprensión actual y la meta por alcanzar (Cheng y Lee, 2020; Kim y Lee, 2019; Orsmond et al., 2013).

De acuerdo con Ellis (2009), los profesores deben evaluar y ajustar su *feedback* según las características cognitivas y afectivas de cada estudiante. Asimismo, el autor señala que el *feedback* puede ser oral o escrito, focalizado o no, e inmediato o diferido. Una vez entregado, los estudiantes deben contar con la oportunidad de incorporar las correcciones, y los profesores deben estar dispuestos a corregir reiteradamente un mismo error hasta que se logre la autorregulación.

Ahora bien, independientemente del tipo de *feedback*, todos requieren dedicación del profesor y, por ende, tiempo y esfuerzo (Hyland y Hyland, 2019). En este contexto, resulta importante explorar nuevas formas de provisión de *feedback* que faciliten su implementación (Leibold y Schwarz, 2015). Para ello, las tecnologías de la información cumplen una función clave, lo que ha abierto líneas de investigación sobre la relación entre retroalimentación y tecnologías (Cárcamo, 2020).

Uso de herramientas tecnológicas para la provisión de *feedback*

Las demandas del siglo XXI requieren que los profesores incorporen diversas formas de alfabetización digital en sus prácticas (Leibold y Schwarz, 2015). La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE, 2000) recomienda desde hace más de una década la integración de herramientas tecnológicas en las escuelas, pues se consideran un elemento transformador de la educación. Esto abre nuevas posibilidades de interacción en el aprendizaje, pero también desafíos, entre ellos la provisión de *feedback* (Cárcamo, 2020).

En este ámbito, Cárcamo (2020) distingue tres formas de provisión de *feedback*: como reemplazo del profesor mediante sistemas automatizados de corrección, como complemento al papel del docente y como mediación de la interacción estudiante-profesor. Es en esta última línea donde se ha investigado el impacto de distintos medios tecnológicos, tales como grabaciones de audio, videos y capturas de pantalla. Matsumura y Hann (2004) señalan

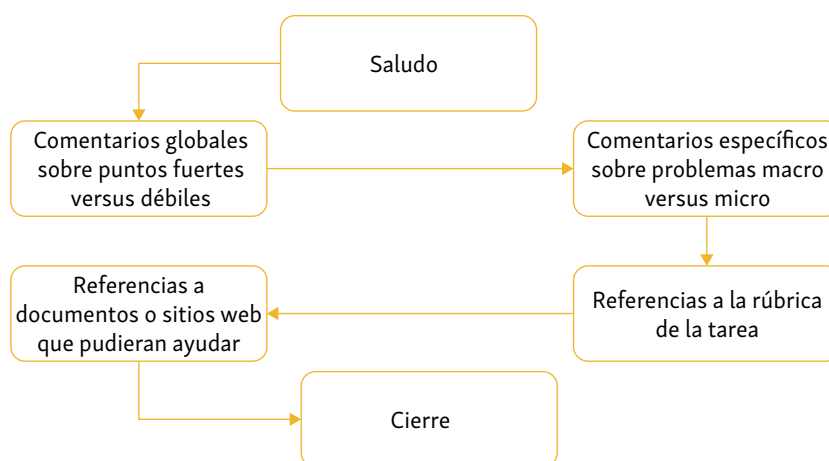
que la combinación de comentarios electrónicos con encuentros presenciales puede garantizar correcciones de alta calidad y revisiones más profundas.

Screencasting

El *screencasting* es un método para capturar en video las acciones realizadas en una computadora; esto incluye los movimientos del puntero y los clics en los enlaces del navegador *web*. Henderson y Phillips (2015) complementan esta definición al enfatizar que, además de grabar la pantalla, el *screencast* captura narraciones de voz realizadas en el momento. Con las herramientas en línea que ofrece el *screencasting* es posible compartir el video como archivo adjunto en un correo electrónico, mediante un enlace *web* o alojarlo en un servidor o en la nube para un uso continuo. La duración de un *screencast* empleado para otorgar *feedback* puede variar desde unos pocos minutos hasta 15 o 20. Sin embargo, cuanto más breve sea, más favorable resulta, dado que transmisiones más largas pueden volverse tediosas y contraproducentes (Bakla, 2018).

De acuerdo con Whitehurst (2014), un modelo para la provisión de *feedback* mediante *screencast* considera una secuencia de seis pasos que el profesor debe seguir. Tal como se muestra en la Figura 1, el primero es saludar al estudiante por su nombre, con la finalidad de generar mayor implicación emocional y hacerle sentir que esa retroalimentación es específicamente para él o ella. En segundo lugar, se recomienda entregar comentarios relacionados con las fortalezas y debilidades del escrito. El tercer paso consiste en aportar observaciones específicas sobre los problemas puntuales detectados. El cuarto implica relacionar los puntos analizados con la rúbrica asignada, lo que permite poner en perspectiva el desempeño del estudiante. Como quinto paso, el autor sugiere proporcionar referencias o documentos para que los estudiantes profundicen en los contenidos. Finalmente, se debe realizar un cierre del proceso.

Figura 1.
 Marco de trabajo sugerido para el *feedback* mediante *screencast*

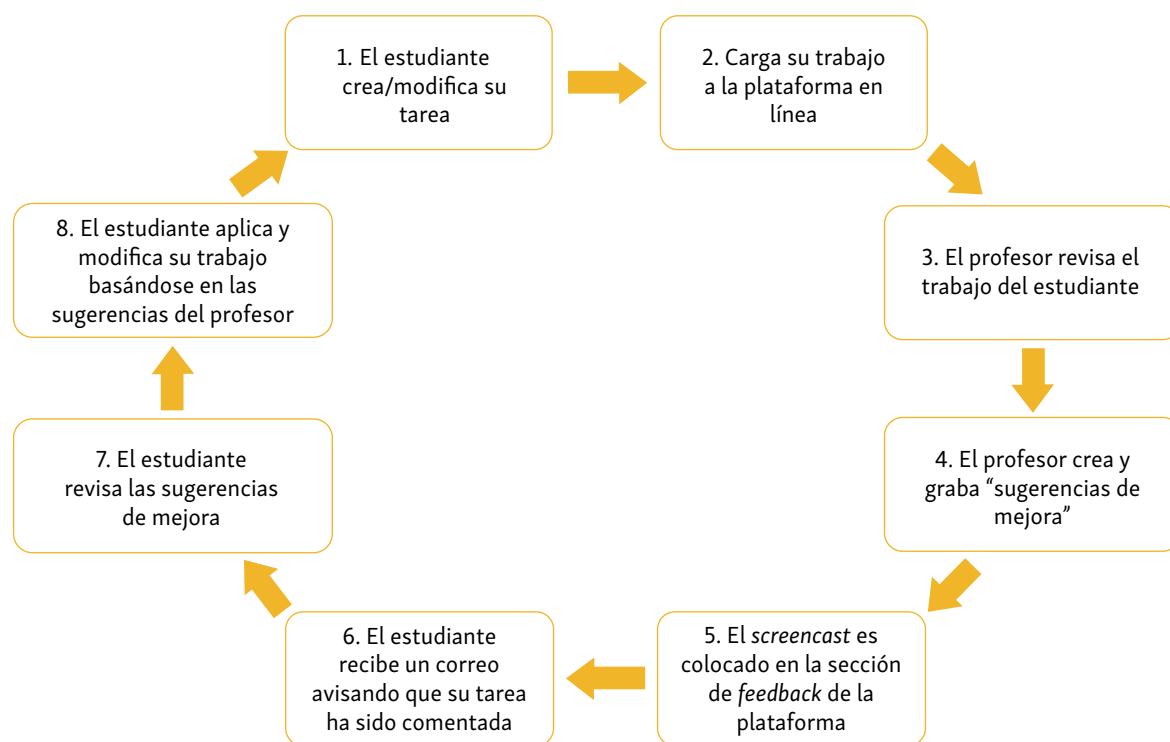


Fuente: traducido de Whitehurst (2014, p. 6).

A diferencia del modelo planteado por Whitehurst, Cranny (2016) propone un modelo cíclico compuesto por ocho pasos. El primero es la creación o modificación de la tarea, es decir, el estudiante responde por primera vez al trabajo encomendado por el profesor o modifica el trabajo previamente revisado. En el segundo paso, el estudiante carga su trabajo en el medio en línea previamente determinado. En el tercero, el profesor accede al trabajo enviado para realizar la retroalimentación. En el cuarto, el profesor graba el video mostrando su pantalla y su voz, atendiendo a los puntos a mejorar en el trabajo del estudiante. En el quinto paso, el *screencast* ya grabado

se sube a la plataforma en línea y queda disponible para el estudiante. En el sexto, el estudiante es notificado de que su trabajo ha sido retroalimentado. En el séptimo, el estudiante corrige su escrito y, en caso de ser necesario, el ciclo se repite. Este modelo se presenta de forma visual a continuación:

Figura 2.
 Fases del feedback mediante screencast



Fuente: traducido de Cranny (2016, p. 2914).

Beneficios de usar screencasting

De acuerdo con Cranny (2016), incluir videos en la retroalimentación es percibido como de mejor calidad y más efectivo que escuchar únicamente audios o recibir solo comentarios escritos. Por su parte, Orlando (2016) afirma que la retroalimentación puede entregarse en menos tiempo, lo que permite cubrir aspectos globales como la organización y la construcción general del texto. Otros autores señalan que el screencast feedback aumenta la prominencia perceptual mediante la combinación de técnicas de formato —negrita, mayúsculas o subrayado— (Bakla, 2020). Asimismo, Orlando (2016) sostiene que el feedback oral posibilita a los profesores realizar una mayor cantidad de comentarios tanto específicos como generales.

Cranny (2016) y Ali (2016) coinciden en que el screencast permite pausar y reproducir el video tantas veces como sea necesario, lo que favorece la retención y la comprensión del feedback.

Estudios previos con screencasting para la provisión de feedback

En el estudio de Cunningham (2019), realizado con doce estudiantes de un curso de escritura en inglés de nivel intermedio, se compararon dos tipos de retroalimentación: comentarios escritos y retroalimentación mediante screencasting en ensayos argumentativos. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron retroalimentación a través de screencast no requirieron clarificaciones adicionales en comparación con aquellos que recibieron comentarios escritos. Además, ambos tipos de retroalimentación les permitieron realizar cambios efectivos en

sus textos. No obstante, la retroalimentación mediante *screencast* resultó en un porcentaje promedio ligeramente mayor de modificaciones globales exitosas, aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Este factor podría explicar en parte los hallazgos de otros estudios (Orlando, 2016; Ali, 2016; Ghosn-Chelala y Al-Chibani, 2018), en los que se indica que cuando se proporciona *feedback* mediante *screencast*, los profesores tienden a entregar retroalimentaciones más completas. En consecuencia, algunos autores (Hynson, 2012) sostienen que los estudiantes prefieren la retroalimentación en *screencast*, pues al ser más completa también resulta más clara.

Boone y Carlson (2011) llevaron a cabo un estudio en el que compararon los resultados de dos grupos de estudiantes de un centro de escritura de educación superior. La tarea consistió en una revisión bibliográfica: un grupo recibió retroalimentación tradicional y otro recibió *feedback* mediante *screencast*. La muestra estuvo compuesta por 157 participantes con un nivel intermedio de inglés. Según los resultados, la retroalimentación mediante *screencast* ayudó a los estudiantes a reflexionar de manera más profunda y crítica. Esto se debe a que, al escuchar y ver los comentarios, tomaron mayor conciencia de su audiencia y comprendieron que debían mejorar su escritura en todos sus aspectos, no solo en los superficiales. Los autores también señalan que los videos facilitan la comprensión de las correcciones y permiten usar esa información, respaldada en imágenes y sonido, para mejorar el texto de manera integral.

Asimismo, Ali (2016) desarrolló un estudio en una universidad de Egipto con 63 estudiantes de primer año inscritos en un curso de redacción académica. Los participantes se dividieron en dos grupos: uno experimental (33 estudiantes), que recibió retroalimentación mediante *screencast* para aspectos de orden superior de la escritura y retroalimentación escrita para aspectos de orden inferior, y otro de control (30 estudiantes), que recibió solo retroalimentación escrita. Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en el *postest*, especialmente en aspectos de orden superior de la escritura y en la habilidad general de redacción. Además, los estudiantes de este grupo valoraron positivamente la retroalimentación en *screencast*, destacando su claridad, especificidad, carácter personalizado y multimodalidad.

Dos estudios recientes también evidencian la efectividad del uso de retroalimentación mediante *screencast* para mejorar la escritura académica en estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), a través de diseños con mediciones pre y *postest*. El primero, llevado a cabo por Pachuashvili (2024) en una universidad privada de Georgia con cuarenta estudiantes que redactaron ensayos académicos, mostró que quienes recibieron retroalimentación en *screencast* mejoraron significativamente en aspectos de orden superior de la escritura, como contenido y organización, en comparación con sus evaluaciones iniciales. El segundo, realizado en Irán por Ebrahimi y Ebadi (2024), examinó el impacto del *screencast feedback* en la calidad de la escritura, la autorregulación y la autoeficacia. Los resultados indicaron mejoras entre el *pretest* y el *postest*, especialmente en la calidad de los textos producidos. En ambos estudios se trabajó con ensayos académicos y la retroalimentación se centró en componentes globales del texto.

A partir de esta revisión, se puede señalar que la retroalimentación mediante *screencast* podría favorecer la mejora de la escritura académica en estudiantes de inglés como lengua extranjera, en particular en aspectos de orden superior como el contenido y la organización.

Metodología

Preguntas de investigación

¿Qué efecto tiene la retroalimentación entregada mediante *screencast* en la escritura de ensayos discursivos, particularmente en términos de organización y estructura, adecuación a la tarea y dominio del idioma?

Hipótesis de investigación

Hi1: La provisión de *feedback* mediante *screencast* tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo.

Hi0: La provisión de *feedback* mediante *screencast* no tiene un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo.

Diseño

Para determinar la eficacia de la retroalimentación con *screencast* en la escritura de un ensayo discursivo, la investigación se plantea desde el paradigma cuantitativo y se enmarca dentro de un diseño preexperimental.

De acuerdo con la notación expuesta por Hernández *et al.* (2014), el diseño del estudio se presenta de la siguiente manera:

G ₁	O ₁	X	O ₂
----------------	----------------	---	----------------

Variables

Variable independiente: provisión de *feedback* mediante la herramienta *screencast*.

Definición operacional: entendida como la provisión de *feedback* a través de un video de aproximadamente 3 minutos, que incluye comentarios escritos, notas de voz y video, así como el uso de funcionalidades de Word (subrayado, resaltado, tachado, entre otras) proporcionadas por la investigadora.

Variable dependiente 1: rendimiento en la escritura de un ensayo discursivo.

Definición operacional: entendida como el puntaje obtenido por los estudiantes en la sección 4 de la prueba Trinity en los criterios de cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma.

Muestra

La muestra de participantes es de tipo no probabilística, seleccionada según criterios prácticos de disponibilidad y accesibilidad. Siguiendo lo planteado por Masid (2017), este tipo de selección se adapta a la investigación en un contexto escolar y favorece la validez ecológica de la muestra, pues el grupo conformado resulta más representativo de la realidad. Así, el grupo estuvo compuesto por dieciocho estudiantes de séptimo básico de un colegio privado de Concepción, cuyas edades fluctúan entre los 12 y 13 años. El nivel de dominio del inglés de los participantes corresponde a B1, según las mediciones que la institución educativa realiza anualmente.

Instrumentos

Los siguientes instrumentos fueron utilizados en el estudio:

Pretest y posttest: ambas pruebas incluyeron una actividad de escritura de un ensayo discursivo. Estas actividades se adaptaron de la sección 4 del examen Trinity (Anexo 1) y se calificaron con los criterios de puntuación de dicha prueba. El ensayo discursivo fue seleccionado porque, aunque los estudiantes trabajan regularmente con este tipo de texto como preparación para rendir el examen Trinity —requisito institucional al finalizar séptimo básico—, esta sección de la prueba es la que arroja los peores resultados.

Tarea de escritura: para el tratamiento, se diseñaron tres tareas de redacción de un ensayo discursivo con el propósito de entregar *feedback* mediante *screencast*. Estas actividades se adaptaron de la sección 4 de la prueba Trinity.

Rúbrica: corresponde al instrumento de evaluación de la escritura en la sección 4 de la prueba Trinity. Esta rúbrica, de carácter internacional, mide la competencia en inglés de los estudiantes y evalúa tres dimensiones:

cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma. Comprende una escala total de doce puntos (12), cuatro (4) por cada dimensión (Anexo 1).

Procesos de validación

Cada uno de los instrumentos fue sometido a juicio de expertos para garantizar su fiabilidad. En este proceso participaron tres profesores de inglés con grado de magíster, quienes completaron una escala Likert para estimar la relevancia y adecuación de las pruebas y tareas, la claridad de las instrucciones, así como la complejidad y nivel de dificultad de los instrumentos. Aquellos criterios que no alcanzaron un 90% de acuerdo fueron ajustados según las recomendaciones de los jueces.

Una vez depuradas las pruebas y tareas, se realizó un pilotaje con un grupo reducido de estudiantes con características similares a las de la muestra. Esto permitió identificar dificultades en la comprensión de instrucciones y estímulos, así como calcular el tiempo necesario para completar las tareas. Estos estudiantes no formaron parte de la muestra final.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en cinco semanas, como se detalla en la Tabla 1. En la primera, se aplicó el *pretest* de escritura para determinar el nivel inicial de los participantes. En la segunda semana, se desarrolló una clase expositiva sobre el ensayo discursivo y sus características. Se presentaron ejemplos de este tipo de texto para que, durante el proceso de escritura, los estudiantes se ajustaran a las convenciones. Para ello se utilizó una presentación de PowerPoint, que quedó disponible como material de consulta. Finalizada la clase, los estudiantes redactaron la Tarea 1. Posteriormente, recibieron retroalimentación a través de *screencast feedback*, de acuerdo con el protocolo detallado más adelante. Los textos fueron corregidos por una de las investigadoras, experta en la preparación de la prueba internacional Trinity y en la evaluación de la sección de escritura (Anexo 1). Además, las demás investigadoras evaluaron aproximadamente el 30% de los textos en cada momento de escritura para resguardar la consistencia. Cualquier discrepancia entre evaluadoras se resolvía por consenso. Los estudiantes debían revisar el *feedback* recibido y mejorar sus textos; podían también consultar la presentación inicial si lo consideraban necesario. Este mismo procedimiento se repitió con las tareas 2 y 3 en las semanas 3 y 4. En la quinta semana se aplicó el *postest*, instrumento que permitió comparar los resultados antes y después de la intervención.

Tabla 1.
Fases de la intervención

Semana 1	Pretest
Semana 2	Clase expositiva Tarea 1 Screencast feedback Tarea 1
Semana 3	Tarea 2 Screencast feedback Tarea 2
Semana 4	Tarea 3 Screencast feedback Tarea 3
Semana 5	Postest

Fuente: elaboración propia.

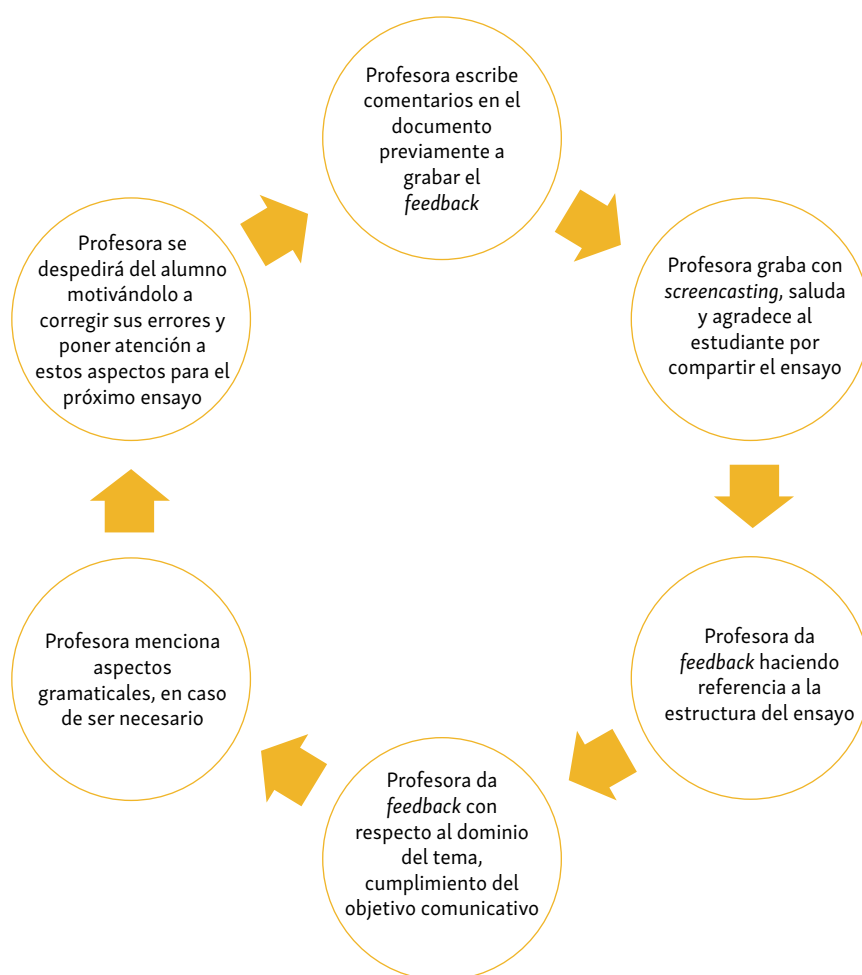
Protocolo provisión de feedback a través de screencast

La retroalimentación se realizó utilizando todas las opciones que permite la herramienta *screencast*: grabación de voz, presencia del profesor en el video, uso de resaltados y comentarios escritos.

Al iniciar la grabación, la profesora agradecía al estudiante por compartir su texto. Posteriormente, leía el escrito y añadía algunas notas en el documento en línea para después comentar las ideas principales en la grabación. Se entregaba un comentario general, destacando al menos dos aspectos positivos. Luego se señalaban las debilidades que el estudiante debía mejorar.

Para la provisión de *screencast feedback* se aplicó el protocolo basado en las recomendaciones de Whitehurst (2014), como se ilustra en la Figura 3.

Figura 3.
 Esquemización del protocolo utilizado para entregar feedback mediante screencast



Fuente: adaptado de Whitehurst (2014).

La secuencia de acuerdo con el protocolo empleado fue la siguiente:

1. La profesora comentaba el desempeño en la organización y estructura: organización del texto, presencia de título, claridad de los argumentos en al menos dos párrafos argumentativos distintos y conclusión, con un mínimo de cuatro párrafos. Estos aspectos se resaltaban en amarillo.

- La profesora revisaba el uso de frases o palabras introductorias en la introducción, los párrafos argumentativos y la conclusión. Si estaban mal empleadas, se subrayaban en rojo; si no se habían utilizado, se proporcionaban ejemplos.
- La profesora comentaba el cumplimiento de la tarea: exposición de ideas, ejemplos ofrecidos y coherencia del texto. Si no se cubría algún aspecto de las instrucciones, los errores se subrayaban en rojo. Cuando correspondía, se añadían observaciones sobre el dominio del idioma. Los errores gramaticales que impedían la comprensión, como tiempos verbales u ortográficos, se remarcaban en morado. Además, se entregaba *feedback* metalingüístico explicando la regla gramatical. Cabe destacar que no se corregían todos los errores, sino únicamente los más frecuentes; es decir, se adoptaba un foco selectivo para la corrección.
- Se compartían con el estudiante dos o tres sitios *web* para practicar o se le indicaba en qué parte del PowerPoint inicial podía encontrar ejemplos para trabajar los aspectos que debía mejorar.
- La profesora se despedía instando al estudiante a corregir sus errores y a prestar atención a esos aspectos en la siguiente tarea de escritura.⁴
- Finalizada la grabación, la que tiene una duración máxima de siete minutos, se procede a enviar el video del *screencasting* al estudiante, quien debe revisar el *feedback* recibido antes de enfrentar la siguiente tarea.

Técnica de análisis de datos

Procesamiento de datos de pretest y postest

Para el análisis de los datos sobre la calidad de la escritura, los ensayos fueron evaluados de acuerdo con las tres dimensiones propuestas en la sección 4 de la prueba Trinity: cumplimiento de la tarea, organización y estructura, y dominio del idioma (Anexo 1). Estos datos numéricos fueron ingresados individualmente en un archivo del programa SPSS 26 y, además, se contabilizó el puntaje total obtenido de la suma de las tres dimensiones. El procedimiento se repitió en cada una de las cinco instancias de medición: *pretest*, ensayos 1, 2 y 3, y *postest*. Se calculó la estadística descriptiva de estos datos, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2.
 Estadísticos descriptivos de la muestra analizada en la escala total

	Pretest		Ensayo 1		Ensayo 2		Ensayo 3		Postest	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Puntaje total	7,06	1,73	7,17	1,62	7,72	1,27	8,72	1,71	9,67	2,00

Fuente: elaboración propia.

Tal como se muestra en la Tabla 2, la media fue aumentando gradualmente en cada instancia de escritura. En el *pretest*, los estudiantes obtuvieron los resultados más bajos; en el *postest*, en cambio, alcanzaron el desempeño más alto.

Al observar los resultados por cada una de las dimensiones de la rúbrica (cumplimiento de la tarea, organización y estructura, dominio del idioma), se aprecia que todas aumentaron su media en cada instancia de escritura, excepto la dimensión “cumplimiento de la tarea”, que presentó una disminución entre el ensayo 1 y el 2, diferencia

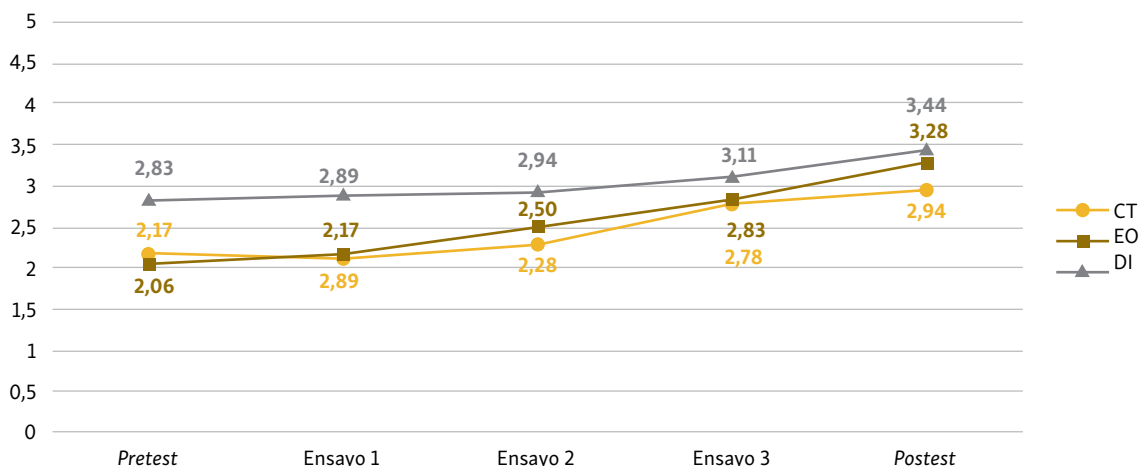
4 Los estudiantes no reescribieron sus trabajos debido a que esta es una práctica que no se utiliza en el escenario investigado —como se ha observado, causa desmotivación entre los aprendices—. De esta manera, se resguardó, además, evitar someter a los estudiantes a un trabajo descontextualizado —lo que podría afectar su compromiso con el desarrollo de las tareas—.

que luego creció gradualmente en el ensayo 3 y en el *postest*. La dimensión con mayor cambio durante el estudio fue “organización y estructura”, que pasó de un promedio inicial de 2,06 a 3,28 en el *postest*.

Esto se grafica en la siguiente figura:

Figura 4.

Estadísticos descriptivos de la muestra por dimensión. CT: cumplimiento de la tarea, OE: organización y estructura, DI: dominio del idioma



Fuente: elaboración propia.

Para determinar las pruebas de estadística inferencial, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk de acuerdo con el N (tamaño) muestral (18). Los datos evidenciaron que la muestra no sigue una distribución normal; en consecuencia, se emplearon pruebas no paramétricas para comparar los cambios a lo largo del tiempo en la muestra estudiada.

La prueba de rangos de Wilcoxon permitió establecer las diferencias entre el *pretest* y el *postest* para el puntaje total y para cada dimensión. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones ($z = -3,54$; $p < 0,01$). Al analizar los resultados en cada instancia de escritura, se observa que, pese al aumento gradual, no todos los cambios fueron significativos. No hubo diferencias con significancia estadística entre el *pretest* y el ensayo 1 ($z = -0,56$; $p = ,56$); en tanto, sí se aprecian cambios significativos entre el ensayo 1 y el 2 ($z = -2,23$; $p = ,02$), entre el 2 y el 3 ($z = -2,70$; $p < 0,01$) y entre el ensayo 3 y el *postest* ($z = -2,22$; $p = 0,03$). Estos resultados evidencian el impacto positivo del tratamiento correctivo en la mejora de la escritura de ensayos discursivos.

Aplicación de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para cada una de las dimensiones

Al aplicar la prueba de rangos con signo de Wilcoxon por dimensión, los resultados muestran que las diferencias entre el *pretest* y el *postest* son significativas en todas (CT: $z = -2,95$; OE: $z = -3,53$; DI: $z = -3,3$; $p < 0,05$).

En cuanto a las fases del estudio, ninguna dimensión mostró diferencias significativas entre el *pretest* y el ensayo 1 (CT: $z = -0,58$, $p > 0,05$; OE: $z = -1,00$, $p > 0,05$; DI: $z = -0,58$, $p > 0,05$). Entre el ensayo 1 y el 2, solo OE alcanzó significancia estadística ($z = -2,12$; $p = 0,03$). Entre el ensayo 2 y el 3, únicamente CT mostró diferencias significativas ($z = -2,32$; $p = 0,02$). Finalmente, al comparar el ensayo 3 con el *postest*, tanto OE como DI evidenciaron diferencias significativas (OE: $z = -2,00$, $p = 0,05$; DI: $z = -2,45$, $p = 0,01$).

Figura 3.
Comparación por dimensión entre cada fase del estudio

	Comparación Ensayo 1 - Pretest			Comparación Ensayo 2 - Ensayo 1			Comparación Ensayo 3 - Ensayo 2			Comparación Posttest - Ensayo 3		
	CT	OE	DI	CT	OE	DI	CT	OE	DI	CT	OE	DI
z	-0,58	-1,00	-0,58	-1,73	-2,12	-1,00	-2,32	-1,90	-1,73	-0,91	-2,00	-2,45
Sig. asint.	,56	,32	,56	,08	,03*	,32	,02*	,06	,08	,37	,05*	,01*

(* = significación estadística con $p < 0,05$)

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la evolución de las dimensiones, se observa que todas alcanzaron puntajes superiores después de recibir *screencast feedback*. En algunos casos, este cambio fue estadísticamente significativo, con mayores beneficios en la dimensión OE. Esto sugiere que los aspectos medidos por esta subescala —organización del texto, introducción, desarrollo y conclusión de ideas, y consistencia en el formato— son los más favorecidos por el uso de *screencast feedback*.

Discusión

Como punto de partida, los resultados evidencian que el uso de *screencast feedback* tuvo un impacto positivo en la escritura de un ensayo discursivo. Esto se refleja en la diferencia significativa entre el *pretest* (47,04%) y el *posttest* (64,4%) ($z = -3,544$; $p < 0,01$). Si bien el *pretest* no permite controlar todas las variables que podrían influir en el desempeño de los estudiantes, constituye una herramienta útil para establecer un punto de comparación y observar cambios atribuibles, al menos en parte, a la intervención.

En este sentido, la herramienta permitió que los estudiantes recibieran retroalimentación más personalizada, ya que cada uno obtuvo un video en su correo electrónico y manifestó entusiasmo por acceder al siguiente. Esta personalización posibilitó que la profesora los llamara por su nombre, es decir, que se dirigiera a cada estudiante en particular. Este aspecto ha sido destacado en estudios previos (Gould y Day, 2013; Cranny, 2016; Knauf, 2016), pues genera una mayor conexión personal con el profesor.

No obstante, aunque la personalización es una ventaja relevante, no garantiza por sí sola la mejora en la escritura. En este estudio, aunque no se aplicó un método sistemático para observar directamente cómo cada estudiante utilizó el *feedback*, sí se establecieron instancias que permiten inferir un uso activo. Por ejemplo, se solicitó a los estudiantes que revisaran el *feedback* y mejoraran sus textos antes de la siguiente entrega, acompañando esta instrucción con recordatorios orales y escritos. Además, se les dio la opción de revisar la presentación utilizada en la clase expositiva sobre el ensayo discursivo. Algunos comentaron de manera informal que pausaban y reproducían varias veces el *screencast* para comprender mejor los comentarios, lo que sugiere un compromiso con la retroalimentación.

Se reconoce, sin embargo, la importancia de que futuras investigaciones incorporen instrumentos más precisos —como entrevistas, cuestionarios o análisis detallados de las versiones corregidas— para evidenciar cómo el contenido, la calidad y el formato del *feedback* inciden en las mejoras observadas.

Asimismo, el *screencast* permitió a la profesora entregar un mayor número de comentarios mediante distintas funciones de MS Word, como resaltado, subrayado y uso de colores. El empleo de colores para identificar diferentes tipos de errores, junto con explicaciones orales y visuales explícitas en el texto, pudo haber facilitado la comprensión de los comentarios, que muchas veces resultan confusos en formato escrito. Izumi (2002) indica que combinar técnicas visuales (negrita, mayúsculas, subrayado) con explicaciones orales aumenta la prominencia perceptual y la atención del alumno. En la misma línea, Edwards et al. (2012) sostienen que el uso simultáneo de

señales visuales y explicaciones habladas favorece la comprensión y la atención, condiciones fundamentales para el aprendizaje (Schmidt, 1990; Robinson, 1995; Schachter, 1998; Truscott, 1998).

En cuanto a las dimensiones evaluadas en la rúbrica, los estudiantes mostraron mejoras en Cumplimiento de la Tarea (CT), Organización y Estructura (OE) y Dominio del Idioma (DI), lo que confirma la aplicabilidad del *screencast* para retroalimentar tanto aspectos macro —como organización y logro del objetivo comunicativo— como aspectos micro, tales como léxico y gramática (Ali, 2016; Cranny, 2016; Orlando, 2016). La mejora fue progresiva a lo largo de los ensayos, lo que coincide con la idea de que el *feedback* debe ser frecuente para que los estudiantes procesen y retengan la información. En este estudio, el *feedback* se entregó en menos de siete días, lo que probablemente contribuyó a esa gradualidad (Burke y Pieterick, 2010; Price et al., 2010; Cranny, 2016).

Además, la dimensión Organización y Estructura fue la que mostró un desempeño más destacado, en concordancia con Jackson y Bostic (2013), quienes señalan que el *screencast* facilita más comentarios de nivel macro que micro. En el Dominio del Idioma, aunque hubo mejoras significativas, fue la dimensión con menor variación.

Por último, un aspecto valioso del *screencast* es que permite a los estudiantes pausar, retroceder y revisar las grabaciones tantas veces como lo necesiten, lo que favorece una mayor atención y retención del *feedback* (Edwards et al., 2012; Ali, 2016; Cranny, 2016). Este uso repetido y autónomo de la retroalimentación se relaciona con un mayor compromiso y dedicación al proceso de escritura (Seliem y Ahmed, 2009), un factor crucial considerando que la escritura suele ser una tarea compleja para muchos estudiantes.

Conclusiones

En el marco de esta investigación y en función de los objetivos planteados y de la información discutida, se concluye lo siguiente:

La provisión de *feedback* mediante *screencast* tuvo un impacto positivo. Los resultados entre el *pretest* y el *posttest* fueron estadísticamente significativos en las tres dimensiones evaluadas: organización y estructura, cumplimiento de la tarea y dominio del idioma. En consecuencia, el efecto del *screencast feedback* coincide con los hallazgos de otros estudios (Cranny, 2016; Jackson y Bostic, 2013; Knauf, 2016).

Es importante señalar que los estudiantes avanzaron progresivamente a lo largo de las fases de intervención. El primer ensayo retroalimentado, comparado con el segundo, mostró una mejora del 3,7%; entre el segundo y el tercero, del 6,67%; y entre el tercero y el *posttest*, del 6,29%. Esta mejora gradual evidenció que, en las tres dimensiones de la prueba, el *feedback* mediante *screencast* tuvo un efecto positivo, más acentuado en Organización y Estructura, donde el rendimiento total pasó del 41,1% al 65,6%. En contraste, el Dominio del Idioma mostró mejoras menos marcadas, aunque igualmente positivas, del 56,7% al 68,9%.

Se puede concluir, por tanto, que el *screencast* facilitó la entrega de una retroalimentación más completa e individualizada, mediante el uso de distintos recursos que favorecieron el desempeño gradual de los estudiantes en la escritura de ensayos discursivos. Estos elementos son considerados necesarios para potenciar el efecto del *feedback* sobre los errores en textos escritos (Gibbs y Simpson, 2004).

Entre las limitaciones del estudio destaca el hecho de tratarse de un preexperimento, lo que impide controlar todas las variables. Por esta razón, no es posible atribuir con total certeza los resultados únicamente a la intervención. En consecuencia, se recomienda continuar con investigaciones en esta área, incorporando además una perspectiva cualitativa que permita comprender con mayor profundidad los fenómenos observados.

Como conclusión final, la provisión de *feedback* mediante *screencast* se revela como una estrategia muy útil para el tratamiento de errores en textos escritos y, por lo tanto, su incorporación en el aula podría resultar altamente beneficiosa.



Referencias

- Ali, A. (2016). Effectiveness of Using *ScreenCast Feedback* on EFL Students' Writing and Perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106-121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106616.pdf>
- Bakla, A. (2018). An Overview of *ScreenCast Feedback* in EFL Writing: Fad or the Future. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırmaları*, 319-331. <http://replay.tlc.aston.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/2019/01/An-Overview-of-Screencast-Feedback-in-EFL-Writing-Fad-or-the-Future.pdf>
- Bakla, A. (2020). A Mixed-Methods Study of *Feedback Modes* in EFL Writing. *Language Learning and Technology*, 24(1), 107-128. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44712/>
- Boone, J. y Carlson, S. (2011). Paper Review Revolution: *ScreenCasting Feedback* for Developmental Writers. *NADE Digest*, 5(3), 15-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097602.pdf>
- Burke, D. y Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. McGraw-Hill Education.
- Cárcamo, B. (2020). Classifying Written Corrective *Feedback* for Research and Educational Purposes: A Typology Proposal. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211-222. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902020000200211
- Cheng, D. y Li, M. (2020). *ScreenCast Video Feedback* in Online TESOL Classes. *Computers and Composition*, (58), 102612. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102612>
- Cranny, D. (2016). *ScreenCasting: A Tool to Facilitate Engagement with Formative Feedback?* AISHE-J: *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 2911-2927. <https://doi.org/10.62707/aishej.v8i3.291>
- Cunningham, K. (2019). Student Perceptions and Use of Technology-Mediated Text and *ScreenCast Feedback* in ESL Writing. *Computers and Composition*, (52), 222-241. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2019.02.003>
- Edwards, K., Dujardin, A. y Williams, N. (2012). *ScreenCast Feedback* for Essays on a Distance Learning MA in Professional Communication: An Action Research Project. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 95-126. <https://doi.org/10.18552/joaw.v2i1.62>
- Ellis, R. (2009). Corrective *Feedback* and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Ebrahimi, S. y Ebadi, S. (2024). Exploring the Impact of *ScreenCast-Based Ipsative Assessment* on EFL Students' Writing Development. *Language Testing in Asia*, (14). <https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-024-00315-y>
- Ghosn-Chelala, M. y Al-Chibani, W. (2018). *ScreenCasting: Supportive Feedback* for EFL Remedial Writing Students. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(3), 146-159. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijilt-08-2017-0075/full/html>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Does Your Assessment Support Your Students' Learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/239768130_Does_Your_Assessment_Support_Your_Students'_Learning
- Gould, J. y Day, P. (2013). Hearing You Loud and Clear: Student Perspectives of Audio *Feedback* in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(5), 554-566. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2012.660131>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M. y Phillips, M. (2015). Video-Based *Feedback* on Student Assessment: Scarily Personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hyland, K. y Hyland, F. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.
- Hynson, Y. (2012). An Innovative Alternative to Providing Writing *Feedback* on Students' Essays. *Teaching English with Technology*, 12(1), 53-57. <https://www.researchbank.ac.nz/items/3ff29373-d8e4-48ea-89f3-eda41085143b>
- Izumi, S. (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 541-577. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/output-input-enhancement-and-the-noticing-hypothesis/6A24AE05CFBBB36D88AB84E8672A5C43>
- Jackson, M. y Bostic, T. (2013). Show and Tell: Student and Instructor Perceptions of *ScreenCast Assessment*. *Assessing Writing*, 18(4), 257-277. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.05.001>
- Juffs, A. y Harrington, M. (2011). Aspects of Working Memory in L2 Learning. *Language Teaching*, 42(2), 137-166. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000509>

- Kim, E. y Lee, K. (2019). Effects of an Examiner's Positive and Negative *Feedback* on Self-Assessment of Skill Performance, Emotional Response, and Self-Efficacy in Korea: A Quasi-Experimental Study. *BMC Medical Education*, (19), 1-7.
- Knauf, H. (2016). Reading, Listening and Feeling: Audio *Feedback* as a Component of an Inclusive Learning Culture at Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, (41), 442-449. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1595-x>
- Leibold, N. y Schwarz, L. (2015). The Art of Giving Online Feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46.
- Li, W., Wang, F., Mayer, R. y Liu, T. (2022). Los agentes pedagógicos animados mejoran los resultados de aprendizaje y la actividad cerebral durante el aprendizaje. *Journal of Computer Assisted Learning*, (38), 621637.
- Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, (8), 182-198.
- Masid, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE): Estudio preexperimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, (27), 155-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151256>
- Matsumura, A. y Hann, G. (2004). Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL Writing. *The Modern Language Journal*, 88(3), 403-415.
- Mayer, R. (2022). Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. En R. Mayer y L. Fiorella (eds.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3.ª ed., pp. 57-72). Cambridge University Press.
- Muñoz, C., Rojas, R. y Salazar, F. (2013). La enseñanza del inglés en Chile: enfoques predominantes y desafíos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-20.
- Nassaji, H. (2016). Researching Corrective Feedback in Interaction and Instruction. *Language Teaching Research*, 20(4), 433-435. <https://doi.org/10.1177/1362168816651018>
- Orlando, J. (2016). A Comparison of Text, Voice, and Screencasting *Feedback* to Online Students. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156-166. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1187472>
- Ormeño, A. y Panes, C. (2021). Enseñanza del inglés en contextos escolares chilenos: Desafíos para el desarrollo de la escritura. *Revista Chilena de Educación en Lenguas Extranjeras*, 12(1), 55-72. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/168029/Ense%C3%B1anza%20del%20ingl%C3%A9s%20en%20contextos%20vulnerables.pdf?sequence=1>
- Ormeño, A., Panes, C. y Vidal, M. (2021). Estrategias para la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera: un estudio exploratorio en Chile. *Lenguas Modernas*, 58(2), 34-50.
- Orsmond, P., Maw, S., Park, J., Gomez, S. y Crook, (2013). Moving Feedback Forward: Theory to Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252.
- Pachuashvili, N. (2024). Using Screencast Video Feedback in the 21st Century EFL Writing Class. *IAFOR Journal of Education*, 12(1), 225-242. <https://doi.org/10.22492/ije.12.1.0>
- Price, M., Handley, K., Millar, J. y O'Donovan, B. (2010). *Feedback*: All That Effort, but What Is the Effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Robinson, P. (1995). Aptitude, Awareness, and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 303-357). University of Hawai'i Press.
- Schachter, J. (1998). Recent Research in Language Learning Studies: Promises and Problems. *Language Learning*, 48(4), 557-583. https://eureka-mag.com/research/062/734/062734225.php?srsltid=AfmBOoqy_DPpDJ_Y6nX4sXfWspoDuTGEioXw53gCZ1NJMTMcaunVICr6
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Seliem, S. y Ahmed, A. (2009). Missing: Electronic *Feedback* in Egyptian EFL Essay Writing Classes. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505841.pdf>
- Truscott, J. (1998). Instance Theory and Universal Grammar in Second Language Research. *Second Language Research*, 14(3), 257-291. <https://doi.org/10.1191/026765898670205199>
- Whitehurst, J. (2014). *Screencast Feedback* for Clear and Effective Revisions of High-Stakes Process Assignments. *Conference on College Composition and Communication*. <http://www.ncte.org/cccc/owi-open-resource/screencast-feedback>

Anexo 1

Escala de puntuación de la Tarea 4: Escritura extendida de la prueba Trinity

Ptje	Cumplimiento de la tarea	Organización y estructura	Dominio del idioma
	<ul style="list-style-type: none"> Logro del objetivo comunicativo en general Reconocimiento de la relación escritor-lector (estilo y registro) Adecuación de la cobertura del tema 	<ul style="list-style-type: none"> Organización del texto, incluyendo el uso de párrafos, inicios y términos. Presentación de ideas y argumentos, incluyendo claridad y coherencia en su desarrollo Uso consistente de un formato apropiado a la tarea Uso de signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> Rango y precisión gramatical Rango y precisión léxica Efecto de los errores lingüísticos en la comprensión Dominio de la puntuación y ortografía
4	<p>Excelente logro del objetivo comunicativo</p> <p>Excelente reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>Todos los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Organización efectiva del texto (organización clara del texto con ideas en una secuencia lineal, uso de párrafos para separar temas clave)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de todas las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado a lo largo del texto</p> <p>Uso efectivo de los signos de puntuación</p>	<p>Buen rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>Buen rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>No hay errores que impidan la comprensión</p> <p>Excelente ortografía y puntuación</p>
3	<p>Buen logro del objetivo comunicativo (los mensajes importantes se transmitieron)</p> <p>Buen reconocimiento de la relación escritor-lector (uso apropiado del estilo y registro a través del texto)</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Buena organización del texto (organizado adecuadamente en párrafos, inicios y términos apropiados)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de la mayoría de las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado en la mayor parte del texto</p> <p>Buen uso de los signos de puntuación (uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Apropiado rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (pueden ocurrir errores cuando se están manejando ideas más complejas)</p> <p>Apropiado rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (puede contener algunos circunloquios)</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión, pero el mensaje general es claro</p> <p>La ortografía y puntuación son lo suficientemente buenas para ser seguidas (la puntuación de oraciones simples está no tiene errores)</p>
2	<p>Logro aceptable del objetivo comunicativo</p> <p>Cierto reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron de forma aceptable</p>	<p>Organización aceptable del texto (muestra cierta conciencia sobre la necesidad de estructura al introducir nuevas ideas en oraciones nuevas)</p> <p>Presentación y desarrollo de la mayoría de las ideas de forma sencilla, y los argumentos son aceptablemente claros y lógicos</p> <p>Formato apropiado en general</p> <p>Uso apropiado de los signos de puntuación (hay cierto uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Nivel aceptable de precisión gramatical y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Nivel aceptable de precisión léxica y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión</p> <p>La ortografía y puntuación son aceptables</p>
1	<p>Escaso logro del objetivo comunicativo</p> <p>Escaso reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción no se cumplieron</p>	<p>Organización del texto muy limitada o escasa, lo que lleva a dificultades para el lector</p> <p>La mayoría de las ideas carece de coherencia y no progresan de forma lógica</p> <p>Formato inapropiado a lo largo del texto</p> <p>Escaso uso de signos de puntuación (no usa recursos cohesivos simples)</p>	<p>Evidencia inadecuada de rango y precisión gramática (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Evidencia inadecuada de rango y precisión léxica (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Hay errores que frecuentemente impiden la comprensión</p> <p>Escasa ortografía y puntuación a lo largo del texto</p>
0	<p>No se intentó la tarea</p> <p>Documento vacío</p> <p>No hay desempeño para evaluar</p>		

Ptje	<p>Cumplimiento de la tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> Logro del objetivo comunicativo en general Reconocimiento de la relación escritor-lector (estilo y registro) Adecuación de la cobertura del tema 	<p>Organización y estructura</p> <ul style="list-style-type: none"> Organización del texto, incluyendo el uso de párrafos, inicios y términos. Presentación de ideas y argumentos, incluyendo claridad y coherencia en su desarrollo Uso consistente de un formato apropiado a la tarea Uso de signos de puntuación 	<p>Dominio del idioma</p> <ul style="list-style-type: none"> Rango y precisión gramatical Rango y precisión léxica Efecto de los errores lingüísticos en la comprensión Dominio de la puntuación y ortografía
4	<p>Excelente logro del objetivo comunicativo</p> <p>Excelente reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>Todos los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Organización efectiva del texto (organización clara del texto con ideas en una secuencia lineal, uso de párrafos para separar temas clave)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de todas las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado a lo largo del texto</p> <p>Uso efectivo de los signos de puntuación</p>	<p>Buen rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>Buen rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión</p> <p>No hay errores que impidan la comprensión</p> <p>Excelente ortografía y puntuación</p>
3	<p>Buen logro del objetivo comunicativo (los mensajes importantes se transmitieron)</p> <p>Buen reconocimiento de la relación escritor-lector (uso apropiado del estilo y registro a través del texto)</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron adecuadamente</p>	<p>Buena organización del texto (organizado adecuadamente en párrafos, inicios y términos apropiados)</p> <p>Presentación muy clara y desarrollo lógico de la mayoría de las ideas y argumentos</p> <p>Formato apropiado en la mayor parte del texto</p> <p>Buen uso de los signos de puntuación (uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Apropiado rango de ítems gramaticales relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (pueden ocurrir errores cuando se están manejando ideas más complejas)</p> <p>Apropiado rango de ítems léxicos relacionados a la tarea con un buen nivel de precisión (puede contener algunos circunloquios)</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión, pero el mensaje general es claro</p> <p>La ortografía y puntuación son lo suficientemente buenas para ser seguidas (la puntuación de oraciones simples está no tiene errores)</p>
2	<p>Logro aceptable del objetivo comunicativo</p> <p>Cierto reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción se cumplieron de forma aceptable</p>	<p>Organización aceptable del texto (muestra cierta consciencia sobre la necesidad de estructura al introducir nuevas ideas en oraciones nuevas)</p> <p>Presentación y desarrollo de la mayoría de las ideas de forma sencilla, y los argumentos son aceptablemente claros y lógicos</p> <p>Formato apropiado en general</p> <p>Uso apropiado de los signos de puntuación (hay cierto uso apropiado de recursos cohesivos y oraciones temáticas para llegar a una secuencia lineal)</p>	<p>Nivel aceptable de precisión gramatical y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Nivel aceptable de precisión léxica y apropiación relacionada a la tarea, aunque el rango puede estar restringido</p> <p>Hay errores que ocasionalmente impiden la comprensión</p> <p>La ortografía y puntuación son aceptables</p>
1	<p>Escaso logro del objetivo comunicativo</p> <p>Escaso reconocimiento de la relación escritor-lector</p> <p>La mayoría de los requisitos (género, tema, lector, propósito y cantidad de palabras) de la instrucción no se cumplieron</p>	<p>Organización del texto muy limitada o escasa, lo que lleva a dificultades para el lector</p> <p>La mayoría de las ideas carece de coherencia y no progresan de forma lógica</p> <p>Formato inapropiado a lo largo del texto</p> <p>Escaso uso de signos de puntuación (no usa recursos cohesivos simples)</p>	<p>Evidencia inadecuada de rango y precisión gramática (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Evidencia inadecuada de rango y precisión léxica (puede tener manejo del idioma bajo este nivel)</p> <p>Hay errores que frecuentemente impiden la comprensión</p> <p>Escasa ortografía y puntuación a lo largo del texto</p>
0	<p>No se intentó la tarea</p> <p>Documento vacío</p> <p>No hay desempeño para evaluar</p>		

Las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en el conocimiento del profesor

Rosa Viviana Torres-Martínez¹  

Si todo discurso se actualiza como acontecimiento,
todo discurso es comprendido como sentido.

PAUL RICOEUR, *Teoría de la interpretación.*

Resumen

El presente artículo de reflexión es producto de un ejercicio de reflexión realizado en el seminario Educación y Prácticas Discursivas: Argumentos y Narrativas, cursado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo consistió en desarrollar un análisis teórico acerca de las implicaciones del discurso en la configuración del conocimiento profesional del profesor, con el fin de establecer líneas de interpretación que aporten elementos a la formación docente y contribuyan a la comprensión de la práctica educativa.

Para ello, se adelantó un proceso de exploración sobre la constitución del discurso del docente y la manera en que este actúa en el marco de la enseñanza, entendida como una acción intencionada desde la cual se promueve la existencia de sujetos. Se identificó que la complejidad de las construcciones realizadas por el profesor al enseñar una noción se encuentra contenida, de manera explícita e implícita, en el orden discursivo.

En este sentido, a lo largo del artículo se presenta, en primer lugar, una contextualización de los avances investigativos de la línea sobre el conocimiento del profesor. Posteriormente, se plantean algunas consideraciones sobre la forma en que se configura el discurso del profesorado a partir del uso de figuras literarias que se convierten en elementos estructurantes de orden discursivo y que dotan de sentido las nociones enseñadas en el aula. Finalmente, se destacan algunas reflexiones en torno a la importancia de entender la práctica pedagógica como un proceso de construcción particular que el profesor realiza de manera intencionada.

Palabras clave: conocimiento del profesor; figuras discursivas; discurso; dispositivo; producción de sentido

1 Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura, Bogotá. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UPN). Directivo docente, Secretaría de Educación de Bogotá. Docente, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. rvtorresm@upn.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Torres-Martínez, R. V. (2026).

Las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en el conocimiento del profesor,

Folios, (63), 135-147.

<https://doi.org/10.17227/folios.63-20163>

Artículo recibido

10 • 10 • 2023

Artículo aprobado

17 • 07 • 2025

Artículo publicado

01 • 01 • 2026

Discursive Figures as Devices of Meaning-Making in Teacher Knowledge

Abstract

The present reflection article is the result of a reflection exercise carried out in the seminar Education and Discursive Practices: Arguments and Narratives, taken within the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education at the National Pedagogical University. Its objective was to develop a theoretical analysis about the implications of discourse in the configuration of the teacher's professional knowledge, in order to establish lines of interpretation that provide elements for teacher education and contribute to the understanding of educational practice.

To this end, a process of exploration was undertaken regarding the constitution of the teacher's discourse and the way it operates within the framework of teaching, understood as an intentional action through which the existence of subjects is promoted. It was identified that the complexity of the constructions made by the teacher when teaching a notion is contained, both explicitly and implicitly, within the discursive order.

In this sense, throughout the article, first, a contextualization of the research advances in the line of teacher knowledge is presented. Subsequently, some considerations are proposed about the way in which teachers' discourse is configured through the use of literary figures that become structuring elements of the discursive order and that give meaning to the notions taught in the classroom. Finally, some reflections are highlighted regarding the importance of understanding pedagogical practice as a particular construction process intentionally carried out by the teacher.

Keywords: teacher knowledge; discursive figures; discourse; device; meaning-making

As figuras discursivas como dispositivos de produção de sentido no conhecimento do professor

Resumo

O presente artigo de reflexão é o resultado de um exercício de reflexão realizado no seminário Educação e Práticas Discursivas: Argumentos e Narrativas, cursado no âmbito do Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Seu objetivo consistiu em desenvolver uma análise teórica acerca das implicações do discurso na configuração do conhecimento profissional do professor, com o propósito de estabelecer linhas de interpretação que ofereçam elementos à formação docente e contribuam para a compreensão da prática educativa.

Para isso, foi realizado um processo de exploração sobre a constituição do discurso do docente e a maneira como este atua no âmbito do ensino, entendido como uma ação intencional a partir da qual se promove a existência de sujeitos. Identificou-se que a complexidade das construções realizadas pelo professor ao ensinar uma noção está contida, de forma explícita e implícita, na ordem discursiva.

Nesse sentido, ao longo do artigo, apresenta-se, em primeiro lugar, uma contextualização dos avanços de pesquisa da linha sobre o conhecimento do professor. Posteriormente, são apresentadas algumas considerações sobre a forma como se configura o discurso docente a partir do uso de figuras literárias que se tornam elementos estruturantes da ordem discursiva e que dão sentido às noções ensinadas em sala de aula. Por fim, destacam-se algumas reflexões acerca da importância de compreender a prática pedagógica como um processo de construção particular que o professor realiza de maneira intencional.

Palavras-chave: conhecimento do professor; figuras discursivas; discurso; dispositivo; produção de sentido

Introducción

En línea con las investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesor (Perafán, 2015), las figuras literarias se configuran como elementos de orden discursivo que contienen el conocimiento construido por el profesor en el momento de la enseñanza. De este modo, trascienden la idea de considerar el ejercicio docente

como un acto de transmisión de saberes disciplinares y permiten entender la enseñanza como un proceso de producción de sentido de las categorías escolares.

Así pues, este artículo explora cómo las figuras literarias —como metáforas, símiles y analogías— actúan como “dispositivos constituyentes del sentido escolar” (Perafán, 2015, p. 133), que posibilitan construir y comunicar significados profundos acerca de las nociones enseñadas en la escuela. Lejos de ser simples adornos del lenguaje, estas figuras se revelan como imágenes fundamentales que develan la intencionalidad pedagógica, ayudando al docente a interpelar a los estudiantes, promover su desarrollo como sujetos críticos y fomentar una comprensión más rica y contextual respecto de las categorías objeto de enseñanza.

A lo largo de esta reflexión, se destaca la importancia del profesor como productor activo de conocimiento escolar, quien, mediante el uso consciente o inconsciente de dispositivos discursivos, integra diversidad de saberes: académicos, experienciales, guiones, rutinas y teorías implícitas. Esta perspectiva no solo resignifica el papel del docente, sino que también invita a cuestionar la visión tradicional que lo reduce a un transmisor de contenidos disciplinarios. En cambio, se lo presenta como un agente que, desde el aula, contribuye al diálogo entre lo individual y lo colectivo, integrando las subjetividades de los estudiantes y promoviendo la construcción de significados en contexto.

Este análisis resulta especialmente relevante en un momento en que la formación docente y la práctica educativa enfrentan desafíos relacionados con la personalización del aprendizaje, la diversidad cultural y la necesidad de formar ciudadanos capaces de interpretar y transformar su entorno. En este sentido, el artículo ofrece una contribución significativa al reconocer el poder del lenguaje en la enseñanza y al proponer herramientas conceptuales que permitan comprender mejor el conocimiento profesional docente como un proceso complejo, dinámico y profundo.

A partir de lo anterior, se plantean algunos interrogantes: ¿qué función cumplen las figuras literarias en el discurso del profesor? y ¿de qué manera las figuras literarias empleadas por el profesorado dotan de sentido la acción de la enseñanza? Para responder estas cuestiones, se parte de entender al profesor como un sujeto discursivo, productor del conocimiento que enseña, quien hace uso del lenguaje como acción y mediación para construir sentidos en relación con el mundo, el yo y el otro. Así, se cuestiona la idea tradicional que asume al maestro como un simple transmisor y reproductor de los saberes provenientes de las disciplinas, y se le reconoce como un profesional que construye un conocimiento mediado por la intencionalidad de la enseñanza.

Sobre el conocimiento profesional del profesor

Con el fin de contextualizar la importancia del análisis e interpretación del discurso del docente para entender cómo este produce su propio conocimiento, es fundamental realizar una síntesis de algunos aspectos relacionados con la intencionalidad de las tendencias investigativas surgidas en torno al pensamiento del profesor.

La línea de investigación sobre el pensamiento docente empieza a cobrar relevancia a partir de propuestas como las de Jackson (1968), Shulman (2005) y García (1987), quienes plantean interrogantes y convierten en tema de discusión en libros, congresos y eventos académicos qué piensa y cómo piensa el profesor al momento de enseñar. Estas ideas abrieron el camino para consolidar una tendencia investigativa que buscó: “proporcionar una comprensión adecuada de la naturaleza, el tipo y las funciones que cumplen los pensamientos y creencias del profesor en la enseñanza pre e interactiva” (Perafán, 2005, p. 17).

Bajo esta premisa, y tomando como base algunos planteamientos de la psicología cognitiva, se generó una tendencia de investigación sobre el pensamiento del profesor centrada en la descripción de los procesos mentales superiores y formales que ocurren en él y que influyen en las acciones ejecutadas en los diferentes momentos de la enseñanza. Según Clark y Peterson (1990), estos son: el pensamiento durante la planeación, los pensamientos durante la enseñanza interactiva y las creencias y teorías del profesor. Así, este enfoque se ocupó de describir cómo

piensa el maestro en cada una de las etapas mencionadas, dejando de lado aspectos contextuales y el contenido mismo de su pensamiento.

Lo anterior permite cuestionar la manera en que, desde el enfoque cognitivo, se tiende a separar el pensamiento del contexto cultural e intencional en el que se desarrolla, lo que produce una mirada reduccionista que limita la comprensión integral del acto educativo. En efecto, las acciones y creencias docentes no son simplemente el producto de procesos mentales, sino que están profundamente arraigadas en dinámicas culturales, sociales e históricas.

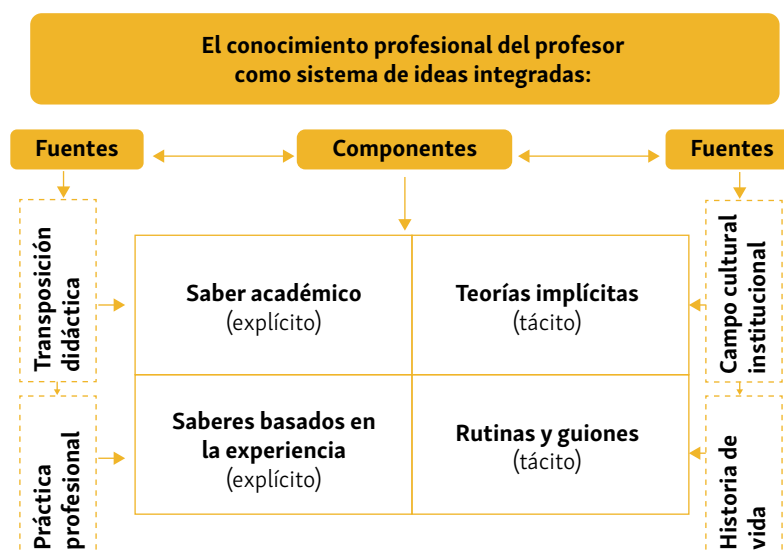
En este sentido, se evidencia una limitación en las investigaciones desde la teoría cognitiva: no es posible condicionar las acciones y creencias del docente a un sistema operacional mediado exclusivamente por la cognición. Es necesario reconocer que las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza se relacionan con la intencionalidad y la cultura que constituyen al profesor. Estos aspectos se ubican en el plano del contenido de las categorías enseñadas, las cuales se construyen desde la integración de los diferentes saberes que configuran la *episteme* docente y se manifiestan a través del discurso.

A partir de esta idea aparecen los enfoques alternativos que, influidos por elementos de la teoría social y crítica de la enseñanza y por el constructivismo, se centran en el contenido del pensamiento del profesor. Allí se encuentran las teorías, creencias y estructuras culturales que guían sus acciones al enseñar, reconociéndolo como un sujeto productor de conocimiento, quien, mediado por el discurso, promueve la existencia de sujetos en un contexto social e histórico específico. Entonces, “el estudio del pensamiento y las acciones del docente desde el punto de vista alternativo se abre a partir de la interrogación por el sentido y se desarrolla a partir del abordaje de la autocomprensión que sobre su propia práctica tienen los propios docentes” (Perafán, 2005, p. 26).

En esta perspectiva se ubican las categorías sobre el conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares (Perafán, 2004, 2011, 2013, 2015). La primera plantea que el maestro posee cuatro tipos de saberes asociados a estatutos epistemológicos fundantes particulares: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas (Porlán y Rivero, 1998). Estos se integran en el momento de la enseñanza (Figura 1), emergiendo así un conocimiento escolar distinto del que se produce en las disciplinas, cuya intención fundamental es promover la existencia de sujetos.

Figura 1.

El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



Fuente: Perafán (2004, p. 65).

La segunda categoría de análisis se refiere a “la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña” (Perafán, 2015, p. 29). Es decir, bajo esta perspectiva, se plantea que el docente no se limita a integrar los saberes que le permiten configurar la enseñanza, sino que cada una de las categorías específicas enseñadas en las distintas áreas se puede describir y caracterizar a la luz de la manera en que se presentan en el discurso del profesor. De esta forma, se da cuenta del proceso de construcción que este realiza, no solo atendiendo al cómo enseñar, sino integrando también el porqué y el para qué del proceso educativo (Figura 2).

Figura 2.
El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares



Fuente: Perafán (2015, p. 30).

De este modo, el discurso producido por el profesor al enseñar las categorías específicas del área de su competencia se convierte en el recurso que permite evidenciar cómo y por qué se da la integración de los cuatro saberes en el momento del acontecer de la clase. De allí emergen los componentes explícitos o tácitos que constituyen el conocimiento escolar construido por el profesor con el fin de interpelar al otro y hacerlo devenir sujeto a partir de lo enseñado.

Por esta razón, en el marco de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor se reconocen los elementos que transitan en su discurso y se hace evidente la necesidad de analizar e interpretar las metáforas, símiles o analogías, entendiéndolos como dispositivos estructurantes que dotan de sentido y significado la construcción de los saberes escolares. Así, este proceso se convierte en una actividad esencial para comprender el contenido del pensamiento del profesor y su incidencia tanto en el ejercicio pedagógico como en su constitución como sujeto discursivo y productor de sentido.

El profesor como sujeto discursivo y productor de sentido

El lenguaje, entendido como un acto humano que permite a los sujetos dotar de sentido al mundo mediante dispositivos y herramientas de orden discursivo, tiene una gran incidencia en el marco de la educación. Así como ocurre en los acontecimientos donde la interacción surge como hecho propio de la condición humana, en la cotidianidad de la escuela se viven y experimentan situaciones en las que el discurso se convierte en un elemento

fundamental del proceso comunicativo, en la medida en que “está dirigido a alguien. Hay otro interlocutor que es el destinatario del discurso. La presencia de ambos, el hablante y el oyente, constituye el lenguaje como comunicación” (Ricoeur, 2021, p. 29).

En este sentido, es posible reconocer que, dentro de los actores que participan en el proceso educativo, el profesor cumple un papel fundamental como sujeto discursivo, pues es quien media la enseñanza valiéndose de palabras, gestos, movimientos y enunciados que estructuran su decir y sentir, para movilizar a los sujetos hacia nuevas construcciones sobre la realidad, la cultura y su propio ser. A través de las nociones que enseña, establece diferentes maneras de relacionarse consigo mismo, con el mundo y con los otros, con el fin de promover la existencia de sujetos que piensen, sientan, se comuniquen y participen en la construcción del sentido de aquello que les rodea. Así, la relación entre el acontecimiento de la clase, la intencionalidad que la motiva y el sentido que se construye en torno a ella se encuentra mediada por la acción del discurso.

Lo anterior permite comprender por qué, desde la didáctica y la pedagogía, uno de los asuntos más explorados es el papel del profesor en el proceso de enseñanza, lo cual ha motivado diversas interpretaciones respecto del estatuto epistemológico que funda su pensamiento. Este, con frecuencia, se ha asociado a los saberes construidos en las disciplinas. Sin embargo, el campo de investigación sobre el conocimiento del profesor —y en particular los estudios sobre el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004) y sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares (Perafán, 2012)— ha evidenciado que el saber escolar difiere del producido por las comunidades científicas, debido principalmente a que la intencionalidad de la enseñanza es la que moviliza los sentidos de las categorías construidas en la escuela.

Desde una perspectiva tradicional, el papel del profesor se limita a la transmisión y repetición de saberes disciplinares, desconociendo por completo su capacidad creadora. No obstante, la enseñanza, entendida como acontecimiento, exige la construcción de un saber diferenciado que no solo eduque, sino que promueva la existencia de sujetos. En este sentido, es necesario reflexionar sobre los estatutos epistemológicos fundantes que configuran el pensamiento del profesor, los cuales se encuentran en “la complejidad de las nociones escolares que construye en intencionalidad de enseñanza, y que no se remiten a lo disciplinar sino a la interpelación a otros” (Castañeda y Perafán, 2015, p. 18).

Este proceso de interpelación se produce en el acto comunicativo de la enseñanza. Es en el discurso del profesor donde se hace posible evidenciar el conocimiento que construye. Determinar qué piensa, cómo piensa y, sobre todo, por qué piensa de esa manera resulta fundamental para entender lo que ocurre en el aula y desentrañar la configuración de las nociones enseñadas, las cuales son particulares y distintas de aquellas originadas en las disciplinas. Así, puede afirmarse que el profesor, como productor de conocimiento, es también un sujeto discursivo que piensa a través de metáforas, símiles, analogías, entre otros recursos, los cuales se convierten en estructurantes de la actividad intelectual docente.

Conviene aclarar que el profesor no transmite contenidos mediante el discurso, pues “un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento” (Ricoeur, 2021, p. 30). Lo que hace es promover la existencia de sujetos en la medida en que cuestiona, compara, ejemplifica, repite, ordena y aclara; en suma, construye sentidos sobre la realidad. Esto permite la construcción de conocimientos y dota de sentido a la enseñanza, en la que “algo pasa de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado” (Ricoeur, 2021, p. 30).

De esta manera, la clase se convierte en un acontecimiento que “no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo entre sí, el acontecer del diálogo” (Ricoeur, 2021, p. 30). Es decir, el momento de la enseñanza interactiva ocurre en un tiempo y espacio específicos, en los cuales participan sujetos que hablan e intercambian ideas, sentimientos y pensamientos que contribuyen a la

construcción de subjetividades. En tal contexto, el profesor recurre a elementos discursivos que funcionan como dispositivos para dotar de sentido las nociones enseñadas. Así, lo que dice, cómo lo dice y por qué lo dice está constituido por el conjunto de saberes académicos, experienciales, teorías implícitas y guiones y rutinas que integran su pensamiento y se expresan en el discurso.

Dispositivos de producción de sentido en el discurso del profesor

Para comprender la importancia que se asigna al discurso en la construcción del conocimiento del profesor, es fundamental analizar de qué manera las figuras discursivas se constituyen en dispositivos que dotan de sentido y significado a la enseñanza. Según **Castañeda (2020)**, “se considera al discurso como un dispositivo que va más allá de la representación de una realidad, en sentido tradicional, por cuanto reconocemos que está cargado de intenciones, razones, inferencias, argumentos y otros, para producir sentido” (p. 19). Esto implica que el lenguaje no solo describe o refleja una realidad de manera objetiva, sino que también la interpreta, influye y transforma. De este modo, el discurso se presenta como una herramienta activa y dinámica que construye sentido, incorporando elementos subjetivos y contextuales que moldean la manera en que se perciben y configuran las ideas.

Ahora bien, asumir las figuras discursivas como dispositivos de producción de sentido en la enseñanza implica analizar la configuración del término *dispositivo*. Al respecto, **Foucault (1991)** señala que los dispositivos tienen como finalidad organizar y regular las relaciones de poder y saber en función de ciertos objetivos estratégicos. Estos operan como un conjunto heterogéneo de elementos —prácticas, discursos, normas, instituciones y relaciones de poder— que configuran modos específicos de acción y pensamiento en un contexto social e histórico determinado. En sus palabras: “el dispositivo es, antes que nada, una especie de formación que en un momento histórico dado ha tenido por función mayor responder a una urgencia” (p. 123).

Al analizar esta perspectiva en relación con el conocimiento profesional del profesor, y en particular con el papel asignado al discurso en la construcción del conocimiento escolar, se entiende que las figuras discursivas utilizadas por el docente durante la enseñanza actúan como dispositivos que organizan y producen sentido sobre lo enseñado, mientras delimitan cómo los estudiantes interpretan y comprenden los contenidos. Desde esta visión, dichas figuras no son neutrales, sino que están impregnadas de relaciones de poder y saber que configuran lo que se considera significativo dentro del proceso educativo. Por ejemplo, la selección de ciertos conceptos, metáforas o narrativas por parte del profesor estructura un marco de significados que guía a los estudiantes hacia interpretaciones específicas, excluyendo otras posibles formas de pensar o cuestionar.

Así, las figuras discursivas empleadas por el profesor no solo se presentan como constituyentes y estructurantes del discurso docente, sino que, en su conjunto, también moldean subjetividades, reforzando modos particulares de interpretar la realidad y posicionando a los sujetos en relación con ese saber. En este sentido, “los dispositivos son máquinas que fabrican visibilidades y enunciados, y que a la vez ordenan modos de ser y actuar” (**Foucault, 1991, p. 123**).

De esta forma, el momento de la enseñanza se entiende como un acontecimiento en el que las interacciones mediadas por el lenguaje se convierten en el eje del proceso educativo. Estas interacciones cobran significado en un fluir de enunciaciones en el que tanto docente como estudiantes realizan acciones intencionadas que inciden en la construcción de las subjetividades allí presentes. En este marco, aparecen diversos dispositivos de orden discursivo que otorgan sentido a lo que ocurre en el aula, al ponerse de manifiesto los diferentes puntos de vista e intenciones que constituyen a los sujetos que coexisten en la escuela. Dicho espacio se convierte, entonces, en un escenario de reconocimiento del otro, en el que el lenguaje adquiere una relevancia particular.

Bajo esta perspectiva, y teniendo en cuenta las investigaciones sobre el conocimiento del profesor, se hace necesario analizar los dispositivos que circulan en el orden del discurso docente, los cuales constituyen el sentido

escolar que le permite construir horizontes de significación frente a lo que enseña (las nociones). En estos términos, puede plantearse que la explicación, la narración y la argumentación son componentes esenciales del discurso del profesorado, cuyo propósito es “ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan un saber o un procedimiento a partir de una interrogación explícita o implícita que se va elucidando a lo largo del discurso del enseñante, a través de demostraciones y justificaciones” (Adam, 1992, como se cita en Cros, 1996, p. 24).

Es preciso aclarar que los saberes o procedimientos enseñados en la escuela no provienen estrictamente de las disciplinas, sino que se constituyen como resultado del proceso de producción de conocimiento que realiza el profesor en torno a la comprensión y el sentido propio de las nociones que enseña. En consecuencia, las narraciones, argumentaciones y explicaciones que movilizan su discurso se encuentran mediadas por la intencionalidad de la enseñanza y parten del reconocimiento del otro con sus particularidades en las dimensiones cognitiva y axiológica. Así, el docente estructura su pensamiento y su discurso con una intención clara que orienta su acción hacia el devenir de otro sujeto. Por esta razón, recurre a metáforas, símiles, analogías y otros recursos para deformar, formar e interpelar al otro mediante voces, acciones, gestos y movimientos.

Figuras discursivas como construcciones de sentido

Las figuras discursivas que constituyen el discurso del profesor permiten entender la manera en que este construye su pensamiento y, de forma particular, muestran cómo se estructuran las nociones que circulan en la escuela. Al respecto, es preciso señalar que “las metáforas, imágenes y símiles no son instrumentos didácticos que ayudan a la enseñanza de la noción escolar; por el contrario, son dispositivos culturales ampliamente reflexionados por el profesorado que contribuyen al sentido particular de la noción” (Perafán, 2015, p. 33). Es decir, no se puede reducir el papel de dichas figuras empleadas por el docente a un simple ejercicio de adaptación lingüística destinado a facilitar la comprensión de lo enseñado; antes bien, deben asumirse como un proceso de creación propio, consciente o inconsciente, cuyo fin es enseñar un conocimiento específico y promover la existencia de sujetos.

En este contexto se enmarcan las relaciones conceptuales que nutren de sentido las nociones enseñadas en la escuela. El propósito del profesor se hace tangible en los actos comunicativos que construye, los cuales se enriquecen con las figuras de orden discursivo empleadas durante la enseñanza interactiva, cuyo fin primordial es interpelar al otro para hacerlo devenir sujeto. Por tal razón, las investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor se centran en la interpretación y el análisis del discurso que se produce cuando se enseña una categoría particular, cuyo sentido se configura en el uso de metáforas, símiles y analogías, entre otras figuras que ponen en evidencia el “fenómeno polifónico de producción de sentido que caracteriza el orden discursivo que moviliza en el aula el profesor” (Barinas y Perafán, 2015, p. 36).

Con el fin de dilucidar cómo las figuras explicitan el conocimiento particular construido por el profesor, resulta necesario realizar un proceso de conceptualización de los dispositivos de orden discursivo que operan durante la enseñanza de una noción. Estos ponen de manifiesto los sentidos producidos en cada uno de los saberes propios del profesorado, como los saberes académicos, los basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas.

El sentido metafórico en el discurso del profesor

La metáfora se convierte en uno de los dispositivos que circulan con mayor frecuencia en el discurso del profesor; por ello, es necesario reflexionar sobre el sentido que adquiere en la construcción de las nociones enseñadas en la escuela. En el campo de la retórica tradicional, esta figura se define como un tropo que consiste en la “traslación del significado de un término al de otro por relación de semejanza” (García, 2000, p. 52) y cuya función se reduce al embellecimiento del discurso. Como es evidente, este concepto simplifica su papel a la sustitución de una palabra

por otra de acuerdo con la similitud semántica entre ambas, con el fin de adornar lo dicho, sin aportar información nueva a la construcción de sentido frente a la realidad.

Para comprender cómo opera la metáfora en el discurso del profesor como dispositivo lingüístico intencionado en la enseñanza, debe considerarse como “una creación instantánea, una innovación semántica que no tiene reconocimiento en el lenguaje ya establecido, y que solo existe debido a la atribución de un predicado inusual o inesperado” (Ricoeur, 2021, p. 65). Esto indica que la metáfora es una construcción propia, que adquiere sentido en el contexto en el que emerge y cuya comprensión está mediada por la intencionalidad de quien la produce en el discurso. En consecuencia, no puede asumirse como algo predeterminado a la verbalización, sino que responde a condiciones espacio-temporales particulares que contribuyen a la construcción de sentido de la realidad.

El profesor, como sujeto intelectual y productor de un conocimiento escolar propio, emplea la narración, la argumentación y la explicación como dispositivos para manifestar los conceptos e ideas que estructuran y dan vida a las nociones que enseña, con el fin de interpelar al otro para que devenga sujeto. En este marco, la metáfora aparece como una expresión discursiva que le permite construir nuevos significados y sentidos sobre la realidad y el mundo. En este sentido, “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad” (Ricoeur, 2021, p. 66).

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la metáfora es una construcción propia del profesor que se produce durante la enseñanza interactiva para llevar al sujeto a “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 41). En este proceso se relacionan las nociones enseñadas con elementos semejantes que provienen de las vivencias, historias de vida e intersubjetividades de quienes participan en el acontecimiento de la clase.

Dada la importancia de la metáfora en la construcción del conocimiento profesional del profesor, las investigaciones enmarcadas en esta línea se centran en identificar y reconocer el sentido que los docentes le atribuyen dentro de la enseñanza. Por ejemplo, en la investigación titulada *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: estudios de caso múltiples* (Amado et al., 2015), se analiza el discurso de dos profesoras de lenguaje que, al enseñar la noción de escritura, utilizan la metáfora del *viaje al pasado* para abordar el acto escritural como un dispositivo histórico que conecta al sujeto con su contexto social y cultural.

En la enseñanza, ambas docentes contextualizan la escritura como un legado de las civilizaciones, destacando sus orígenes, evolución y propósito, al tiempo que emplean estrategias didácticas para fomentar la construcción de sentido entre los estudiantes. Una de ellas centra su enseñanza en mostrar cómo la escritura permite que las historias de los pueblos trasciendan generaciones. En algunos episodios de clase, explica el concepto de *pintura rupestre* como una forma primigenia de comunicación histórica y lo asocia a la idea de libro para generar sentido en los estudiantes. Al respecto, señala:

Esos dibujos que ellos plasmaban allá en las cuevas, en las rocas, eran para contar su historia. Es decir, las cuevas eran sus libros y las rocas sus páginas, donde cada trazo de pintura era una palabra que narraba la historia de su mundo. (Amado et al., 2015, p. 51)

De lo anterior se desprende que el uso de metáforas por parte del profesor se convierte en un dispositivo lingüístico que posibilita procesos de comprensión y producción de sentido en los estudiantes, en relación con la noción de escritura.

El sentido del símil en el discurso del profesor

Como se ha evidenciado, las figuras discursivas son recursos empleados por el profesor en el marco de la enseñanza para dotar de significado y sentido las enunciaciones que se producen en las interacciones. Estas se convierten en un elemento fundamental para movilizar el pensamiento de los estudiantes y favorecer su constitución como sujetos. En este sentido, las investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares (Perafán, 2012) han identificado, dentro del discurso docente, el uso del símil como un recurso discursivo clave en la construcción de las nociones enseñadas.

Al indagar en el concepto de símil, se encuentra que su comprensión se basa en el establecimiento de una relación explícita entre dos o más cosas; en otras palabras, se define como el “realce de un pensamiento u objeto estableciendo comparaciones con otros” (García, 2000, p. 46).

Esta definición contrasta con la concepción proveniente de la retórica clásica, en la cual se plantea que “la comparación se señala explícitamente con un término comparativo como ‘es como...’. En otras palabras, la comparación es una forma prolongada de la metáfora” (Ricoeur, 2021, p. 60). Por tanto, puede afirmarse que tanto la metáfora como el símil se sirven de la semejanza como dispositivo para construir un paralelo de sentido entre dos elementos que forman parte de la realidad y la experiencia de quienes interactúan. Esto se evidencia en el proceso dialógico e intersubjetivo que acontece en situaciones comunicativas concretas, como el momento de la enseñanza interactiva.

Teniendo en cuenta que, durante la enseñanza de una noción, el profesor busca interpelar al otro para que devenga sujeto, la aparición de símiles en su discurso adquiere un sentido particular. Estos se emplean de manera intencionada con el fin de construir y reconstruir los conceptos e ideas enseñados a partir del establecimiento de semejanzas o comparaciones explícitas entre las nociones abordadas y la experiencia e intersubjetividad de los interactuantes.

Para ejemplificar cómo se produce en el acto de la enseñanza el uso del símil en el discurso docente, se toma como referencia la investigación *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: estudios de caso múltiples* (Amado et al., 2015). En un apartado de este estudio se analiza el discurso de dos profesoras de lengua castellana al enseñar la noción de *escritura*, encontrándose que se establece una relación entre escritura e imagen como formas de construcción del pensamiento. Se destaca que las docentes recurren a imágenes y símbolos en la enseñanza de la escritura.

A lo largo de diversas interacciones en clase, se evidencia que la escritura no es solo una transcripción de sonidos, sino una manifestación humana que permite construir significados. Uno de los aspectos clave en la enseñanza de dicha noción es, precisamente, el uso de símiles como recurso para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos mediante comparaciones con elementos conocidos.

Un ejemplo se observa en la explicación sobre la escritura sumeria, donde la profesora comenta que este pueblo utilizaba un tipo de escritura con “muchas imágenes, muchas, muchas imágenes que se llamaban las *pictografías*” (Clase 1-Eps 25). Aquí, la repetición y la comparación con múltiples imágenes permiten a los estudiantes visualizar cómo funcionaba este sistema de escritura primitivo.

Asimismo, al introducir el concepto de *jeroglíficos*, la docente recurre a un ejemplo práctico para que los estudiantes comprendan la relación entre imagen y significado:

Clase 1-Eps 29

P: “Estos son los jeroglíficos, ¿alguno se acuerda de algún jeroglífico? Por ejemplo, chicos, ¿esto qué es?” (trabaja en el tablero).

E: “El sol”.

P: “Y si yo pongo...”.

E: “Un dado”.

P: “¿Qué dirá aquí?”.

En conclusión, el uso de símiles por parte de los docentes desempeña un papel fundamental en la construcción de sentido en torno a la noción de escritura. Al comparar los sistemas de escritura antiguos con elementos visuales y familiares para los estudiantes, los docentes facilitan la comprensión de cómo los signos y símbolos pueden representar significados más allá de lo meramente fonético. A través de ejemplos como la relación entre pictografías y dibujos, o la construcción de palabras mediante imágenes en los jeroglíficos, los símiles permiten que los estudiantes establezcan conexiones concretas entre escritura y representación gráfica. Este enfoque no solo fortalece el aprendizaje, sino que también fomenta una comprensión más profunda de la escritura como proceso de producción de sentido, en el que la imagen y el símbolo actúan como herramientas fundamentales para la expresión.

Consideraciones finales

La línea de investigación sobre el conocimiento del profesor busca reivindicar el papel del maestro al reconocerlo como un profesional que, mediado por la intencionalidad de la enseñanza, construye los sentidos de las nociones que enseña. Dicho conocimiento escolar se presenta como un sistema de ideas integradas asociadas a estatutos epistemológicos particulares que provienen de cada uno de los saberes que constituyen dicho pensamiento: los saberes académicos, los basados en la experiencia, los guiones y rutinas, y las teorías implícitas. Así, el papel del docente trasciende la mirada tradicional de transmisor de contenidos disciplinares para convertirse en un sujeto discursivo y productor de un conocimiento único, ajustado a las necesidades del contexto escolar.

Para comprender cómo se configura el conocimiento del profesor, es necesario realizar un análisis e interpretación del orden del discurso durante la enseñanza interactiva, pues es en el acontecimiento de la clase donde, de forma consciente o inconsciente, el maestro emplea figuras discursivas que se convierten en dispositivos de producción de sentido con el fin de interpelar al otro para que devenga sujeto. Esta construcción no es meramente técnica, sino que está impregnada de una intencionalidad pedagógica orientada a interpelar a los estudiantes, promoviendo su desarrollo como sujetos críticos, reflexivos y capaces de interpretar y transformar su realidad.

Las metáforas, los símiles y las analogías son construcciones discursivas propias del profesor que se originan en el acontecimiento de la clase y están determinadas por la intencionalidad de la enseñanza. Estos dispositivos no deben entenderse como simples adornos del discurso ni como herramientas didácticas para facilitar la transmisión de una noción; su función es más profunda: consiste en dotar de sentido una noción a partir de las experiencias contenidas en el pensamiento de los sujetos y que constituyen la red de intersubjetividades producidas durante la clase.

El discurso del profesor opera como un dispositivo esencial en la configuración del conocimiento escolar. En este marco, las figuras discursivas —metáforas, símiles y analogías—, lejos de ser adornos lingüísticos, actúan como herramientas cognitivas y culturales que permiten la construcción y resignificación de nociones escolares. Estas figuras vehiculizan significados profundos que conectan los contenidos con las experiencias de los estudiantes, facilitando su comprensión e integración en la construcción de nuevos sentidos sobre el mundo y sobre su lugar en él.

La clase se constituye, entonces, en un espacio de interacción y producción de sentido, donde la acción discursiva del docente, mediada por su intencionalidad, se convierte en catalizadora de aprendizajes significativos. En este

proceso, el docente utiliza el lenguaje como herramienta dinámica para tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, lo abstracto y lo concreto. Este enfoque refuerza la idea de la enseñanza como un acto creativo y dialógico que trasciende la simple transferencia de información.

El acto pedagógico implica reconocer y valorar las subjetividades de los estudiantes, integrando sus vivencias e intersubjetividades en la construcción del conocimiento. Las figuras discursivas empleadas por el profesor no solo explican o ejemplifican, sino que generan un espacio para que los estudiantes participen activamente en la producción de significados, promoviendo una enseñanza más inclusiva, contextualizada y humana.

El conocimiento producido en la escuela no es una réplica del saber disciplinar, sino un fenómeno dinámico configurado en un espacio de interacciones marcadas por la intencionalidad, la cultura y el contexto. Este saber escolar se distingue porque está orientado no solo a la transmisión de contenidos, sino a la promoción de la existencia de sujetos en relación con su entorno social e histórico.

De cara a futuras investigaciones y prácticas educativas, se recomienda ampliar el análisis del discurso docente para explorar el impacto de las figuras discursivas en contextos y áreas específicas, fomentando su uso consciente como herramienta pedagógica en la formación docente. Asimismo, resulta esencial diseñar prácticas que incentiven enfoques críticos y reflexivos, que cuestionen modelos tradicionales de enseñanza y promuevan la construcción de subjetividades y pensamiento crítico en los estudiantes.

Se sugiere, además, estudiar la influencia de la diversidad cultural y lingüística en el discurso del profesor, adaptando estrategias que favorezcan la inclusión y la equidad en el aula. También es pertinente integrar herramientas tecnológicas para analizar el discurso docente en tiempo real, con el fin de identificar patrones discursivos vinculados al aprendizaje. Finalmente, es crucial impulsar el desarrollo profesional continuo de los docentes mediante la reflexión crítica y la participación en comunidades de práctica que enriquezcan sus estrategias discursivas en beneficio de los estudiantes.

Referencias

- Amado, J., Díaz, J., Gutiérrez, A. y Rodríguez, L. (2015). *El conocimiento profesional específico de los docentes de matemáticas y lengua castellana, asociado a las categorías de fracción y escritura: Estudios de caso múltiples* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/69f1f4d0-dbc0-47f1-ac97-f5cd4d23f373/content>
- Barinas, G. y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCYT*, (10), 34-48. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/231>
- Castañeda, L. y Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... Y *Obra*, (14), 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Castañeda, L. (2020). Metáfora y producción de sentido en el conocimiento profesional del profesor. *Enunciación*, 25(1), 14-28. <https://doi.org/10.14483/22486798.15438>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 134-148). Swets and Zeitlinger.
- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (17), 22-29. <https://portalrecerca.uab.cat/es/publications/la-clase-magistral-aspectos-discursivos-y-utilidad-did%C3%A1ctica>
- Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 113-129). UNAM.
- García, J. (2000). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco Libros.
- García, M. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas* (3.ª ed.). Morata.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (número extra VII Congreso), 1-4. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3494?show=full>
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Aula de Humanidades.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada.
- Ricoeur, P. (2021). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Shulman, L. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, (15), 195-224. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/621>

Formación de profesores de filosofía en Colombia en el contexto de la educación media

Víctor Eligio Espinosa-Galán¹  

Resumen

La formación de profesores constituye un aspecto fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación; de ahí la importancia de reflexionar sobre las condiciones y características de los programas de licenciatura en filosofía del país. Esto es coherente con la preocupación iniciada en América Latina y el Caribe en los años noventa por los gobiernos, las facultades de educación y, en especial, por organismos multilaterales como la Unesco, la Organización de Estados Iberoamericanos y el Banco Interamericano de Desarrollo en torno a la formación inicial de docentes. En este artículo de investigación se reflexiona sobre la situación de los programas de licenciatura en filosofía en Colombia, las características de los profesores de filosofía vinculados con el Estado colombiano y los desafíos en la formación posgradual. Para cumplir este propósito, el texto desarrolla tres momentos de argumentación: en el primero, se presenta el contexto global de las reformas educativas en Colombia; en el segundo, el contexto de la formación de profesores en el país, con énfasis en el licenciado en filosofía; y, en el tercero, se expone el análisis de los programas de licenciatura en filosofía y los aspectos de vinculación laboral de los profesores de filosofía con el Estado colombiano. Finalmente, se presentan las conclusiones, en las que se señala —entre otras cosas— la importancia de avanzar en la investigación educativa sobre los programas de formación inicial de profesores de filosofía para la educación media del país.

Palabras clave: formación de maestros; políticas públicas en educación; enseñanza de la filosofía; profesores de filosofía

Philosophy Teacher Education in Colombia in the Context of Secondary Education

Abstract

Teacher education is a key factor in improving the quality of education; hence the importance of reflecting on the conditions and characteristics of Colombia's undergraduate philosophy teacher training programs. This concern aligns with debates initiated in Latin America and the Caribbean in the 1990's by governments, faculties of education, and, in particular, multilateral organisations such as Unesco, the Organisation of Ibero-American States, and the Inter-American Development Bank regarding initial teacher education. This research article reflects on the state of philosophy teacher training programs in Colombia, the characteristics of philosophy teachers employed by the Colombian State, and the challenges related to postgraduate training. To achieve this aim, the article is structured into three main sections: first, the global context of educational reforms in Colombia; second, the national context of teacher education, with particular emphasis on philosophy graduates; and third, an analysis of undergraduate philosophy teacher training programs and the conditions of employment for

1 Magíster, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. vespinos@pedagogica.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Espinosa-Galán, V. E. (2026). Formación de profesores de filosofía en Colombia en el contexto de la educación media, *Folios*, (63), 148-167. <https://doi.org/10.17227/folios.63-20459>

Artículo recibido

11·12·2023

Artículo aprobado

17·07·2025

Artículo publicado

01·01·2026

philosophy teachers within the Colombian State. The article concludes by highlighting, among other points, the importance of advancing educational research on philosophy teacher training programs for secondary education in the country.

Keywords: teacher education; public policies in education; philosophy teaching; philosophy teachers

Formação de professores de filosofia na Colômbia no contexto do ensino secundário

Resumo

A formação de professores constitui um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da educação; daí a importância de refletir sobre as condições e características dos programas de licenciatura em filosofia no país. Essa preocupação está em consonância com debates iniciados na América Latina e no Caribe, na década de 1990, por governos, faculdades de educação e, em especial, por organismos multilaterais como a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-Americanos e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, em torno da formação inicial de docentes. Este artigo de pesquisa reflete sobre a situação dos programas de licenciatura em filosofia na Colômbia, as características dos professores de filosofia vinculados ao Estado colombiano e os desafios relacionados à formação em nível de pós-graduação. Para alcançar esse objetivo, o texto se organiza em três momentos de argumentação: primeiro, apresenta-se o contexto global das reformas educacionais na Colômbia; em seguida, o contexto da formação de professores no país, com ênfase no licenciado em filosofia; e, por fim, a análise dos programas de licenciatura em filosofia e os aspectos de inserção profissional dos professores de filosofia no Estado colombiano. O artigo conclui apontando, entre outros aspectos, a importância de avançar na pesquisa educacional sobre os programas de formação inicial de professores de filosofia para a educação secundária no país.

Palavras-chave: formação de professores; políticas públicas em educação; ensino de filosofia; professores de filosofia

Introducción

No cabe duda de que la filosofía ha sido un campo del saber ligado al desarrollo de la humanidad, de ahí su importancia en la educación y en la vida de los ciudadanos para el ejercicio de la democracia. Tal importancia radica en que la filosofía fortalece el espíritu reflexivo en tiempos que exigen pensar asuntos vitales que atañen a la experiencia humana de vivir en comunidad.

La preocupación por la filosofía y su enseñanza en contextos escolares ha dado origen a trabajos de organismos multilaterales como el de la Unesco, titulado *La filosofía, una escuela de libertad* (2011 [2007]), en el cual se hace un estudio en más de sesenta y seis países sobre el estado de la enseñanza de la filosofía en el mundo y se señalan los retos, limitaciones y oportunidades que esta presenta en los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y superior). En este documento se exhorta a enfrentar la lamentable pérdida de la asignatura de filosofía en muchos países y se aboga por “reintroducir la filosofía donde esta ha desaparecido y fortalecerla donde aún existe; promover iniciativas en el ámbito del aprendizaje del filosofar en la escuela primaria o básica” (Unesco, 2011 [2007], p. 565).

Sobre la educación secundaria, este estudio destaca los títulos o certificados de formación de los profesores y señala tres casos importantes: 1) países en los que se exige un diploma universitario en filosofía; 2) países en los que este diploma está acompañado o reemplazado por una formación pedagógica específica (diploma de docente a nivel secundario); 3) países en los que otros títulos son suficientes para la enseñanza de la filosofía (p. 58).

En la mayoría de los casos, se estima que la enseñanza de la filosofía no requiere una formación en la disciplina o, dicho sea de otro modo, que el aprendizaje de la filosofía no requiere un saber sobre el cual ejercerse. (p. 60)

En este capítulo del estudio mencionado se concluye que en muchos países los profesores que enseñan filosofía en el nivel secundario no cuentan con formación específicamente filosófica.

Finalmente, algo que justifica la presencia de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria es su potencia pedagógica, que enseña a cuestionar e interrogar la cultura, los sistemas de creencias y las ideologías. De este modo, el aprendizaje “—que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo— significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad” (p. 93).

Siguiendo esta línea de trabajo de la Unesco, se presentó el informe *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe* (2009), en el que se muestra el estado de la enseñanza de la filosofía en los niveles de educación (primaria, secundaria y superior). También se hacen recomendaciones para fortalecer su presencia en las políticas públicas de educación y se evocan preocupaciones pedagógicas y didácticas que están en la base de la enseñanza de la filosofía en ámbitos escolares.

En relación con los profesores de filosofía en la educación primaria, el informe señala que muchos de ellos no tienen formación en filosofía, de ahí la importancia de que el profesor “debe entonces aprender filosofía, pero también a filosofar, para luego poder enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo. Se trata de la didáctica del aprendizaje del filosofar, que concierne tanto a los profesores como a los niños” (Unesco, 2009, p. 18).

El mismo documento afirma que, respecto del profesor de filosofía de educación secundaria, es importante formar profesionales en esta disciplina para dicho nivel, pues muchos de los docentes que enseñan filosofía provienen de otras áreas del conocimiento: “La naturaleza específica de la reflexión y de los conocimientos filosóficos requiere competencias propias a sus enseñanzas” (p. 33).

En el contexto colombiano, en 2010 se promulgó el documento *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* del Ministerio de Educación Nacional, concebido como una guía y referente para orientar los procesos pedagógicos y de enseñanza en el área de filosofía en la educación media. Este documento permite organizar aspectos de la enseñanza de la filosofía como: a) el currículo en el área de filosofía en educación media; b) aspectos del quehacer de los docentes en el aula; c) la didáctica de la enseñanza de la filosofía; d) la cualificación de los docentes de filosofía; y e) una propuesta de ruta temática problematizadora para el plan de estudios de esta área del currículo escolar.

Todo esto apunta al propósito de un proyecto de formación filosófica que no es otra cosa que la formación de la persona como centro de la filosofía y de la pedagogía, es decir, como preocupación de ambas disciplinas: “La formación del ser humano ha sido un propósito educativo tan importante en el desarrollo de la humanidad que, al reflexionar sistemáticamente sobre ella, es posible ver la pedagogía como el objeto mismo de la Filosofía” (MEN, 2010, p. 13). Objetivo que coincide con los fines de la Ley 115 General de Educación de 1994 (art. 5).

El área de Filosofía está estipulada en la Ley 115 de 1994 como fundamental y obligatoria en la educación media (art. 31). Aunque solo es obligatoria en los grados 10.º y 11.º, en muchas instituciones —según la autonomía de su proyecto educativo institucional (PEI)— se implementa desde el grado sexto; en otras, se desarrolla el programa de Filosofía para Niños, que puede aplicarse desde el primer grado de primaria.

El presente trabajo se basó en una metodología de investigación cualitativa de tipo documental, en la que se analizaron y organizaron documentos sobre la formación de profesores de filosofía en Colombia y en América Latina. A partir de ellos, se establecieron las tendencias y los desafíos para la región en torno a la pregunta: ¿Qué características tienen los programas de formación de profesores de filosofía en Colombia para los niveles de educación media?

Para responder a este interrogante se consultaron las bases de información disponibles del Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre ellas el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), para verificar los programas de licenciatura en filosofía; la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, a través del sistema SACES; la convocatoria del proceso de selección n.ºs 2150 a 2237 de 2021, 2316 y 2406 de 2022 para concurso de directivos docentes y docentes (2021-2022); información solicitada a la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN (Radicado n.º 2023-EE-273102); los resultados de la medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Convocatoria 894 de 2021); y, finalmente, la información disponible en los sitios web de las universidades que ofrecen programas de licenciatura en filosofía.

Contexto global de las reformas educativas en Colombia

En los años noventa, la atención mundial se centró en la educación como base cultural, social y democrática, impulsada por iniciativas como la Declaración Mundial *Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), que buscaba comprometer a los gobiernos con reformas educativas e inversiones destinadas a reducir la desigualdad y la pobreza en el acceso a la educación. En el 2000, el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal) dio seguimiento a los compromisos de Jomtien.

En Colombia, entre Jomtien y Dakar, se destacan tres acuerdos fundamentales: la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de Educación Superior de 1992 y la Ley 115 General de Educación de 1994, que priorizaron las necesidades políticas y educativas del país. Durante este periodo se amplió la cobertura en educación básica, media, técnica, tecnológica y superior universitaria, con el Estado comprometido con la educación pública.

La Ley de Educación Superior de 1992 estableció que la educación superior es un servicio público cultural inherente a la finalidad social del Estado, aunque actualmente se encuentra en proceso de reforma. Esta ley permitió la autonomía universitaria, reconocida por la Constitución de 1991, y facultó a instituciones privadas para ofrecer servicios educativos siempre que cumplieran las normativas. La autonomía universitaria otorga a las instituciones la capacidad de organizarse académica y administrativamente de acuerdo con su proyecto educativo institucional (BID) y de estructurar su oferta académica.

En diciembre de 2022, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) publicó el estudio realizado en 16 países de América Latina y el Caribe entre 2015 y 2020, titulado *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes* (Elacqua et al., 2022). Este trabajo analiza la matrícula en programas de formación inicial de docentes en la región y muestra que “los gobiernos de la región enfrentan un dilema de política pública a corto plazo: aumentar tanto la cantidad, como la calidad y pertinencia de los futuros docentes” (p. 7).

Otro estudio del BID, publicado en 2020, abordó la escasez de docentes en la región y analizó cinco sistemas educativos (Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú). Se tituló *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo* y entre sus recomendaciones destaca que “es importante mejorar los sistemas de información de manera que la gestión del cuerpo docente cuente con datos más detallados para guiar el proceso de contratación y diseñar las políticas adecuadas para resolver los problemas de escasez” (p. 38).

La Unesco, en 2015, publicó el informe *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*, cuyo propósito fue analizar la carrera docente en 18 países de América Latina. El estudio centra la atención en cuatro ejes: “los mecanismos de acceso a la carrera docente, las estrategias de promoción laboral, los procesos de evaluación de la función docente y los procedimientos de salida de la carrera” (p. 8).

Formación de maestros en Colombia

En Colombia, la investigación educativa ha avanzado en el estudio de la formación de docentes, como se evidencia en trabajos como *Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño escolar: evidencia para la educación secundaria oficial en Colombia* (Ayala-Guerrero, 2017), que analiza el impacto del estatuto profesoral iniciado en 2002 (Decreto 1278). Este estatuto influyó en aspectos como el sistema de méritos en la contratación docente, aunque también incrementó la vinculación de docentes provisionales en plazas de planta sujetas a concurso de méritos.

Otros estudios, como los de Munévar (2019) y Ríos y Cerquera (2013), señalan la tensión entre las normas y políticas públicas y las tendencias en el saber pedagógico. Estos trabajos evidencian la complejidad de la formación docente en Colombia, donde la normativa —como la Ley 115 de 1994— ha consolidado programas de mejoramiento profesional y establecido condiciones para el funcionamiento de las secretarías de educación.

En 2013 se creó en Colombia el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013), con tres ejes fundamentales: pedagogía, investigación y evaluación. A su vez, se establecieron tres subsistemas de formación: inicial, en servicio y avanzado. Desde estos lineamientos, la pedagogía fue reconocida como disciplina fundante de la formación docente.

La investigación educativa sobre la formación de maestros ha sido una preocupación constante en las facultades de educación, destacándose la labor de la Universidad Pedagógica Nacional. Un estudio de 2018, *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia* (Arias-Gómez et al., 2018), ofrece un análisis de políticas, la comparación de programas de licenciatura y el contexto de acreditación de alta calidad, aunque no incluye estudios específicos sobre los programas de licenciatura en filosofía.

Otro esfuerzo importante de la Universidad Pedagógica Nacional fue el lanzamiento, en 2023, del Observatorio Colombiano de Políticas Educativas y Profesión Docente (OCPE-UPN), cuyo objetivo general es: “Contribuir al debate, la elaboración de propuestas y la toma de decisiones en torno a la política pública, la formación, el ejercicio y la identidad de la profesión docente; acciones fundamentadas en la investigación educativa” (UPN, 2023, párr. 2).

Los programas de licenciaturas y la acreditación de alta calidad

La Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992 son fundamentales en la estructuración educativa en Colombia, especialmente en lo relativo a la formación de maestros. En 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitió los *Lineamientos de calidad para licenciaturas*, como respuesta al bajo rendimiento en evaluaciones estandarizadas y al desempeño estudiantil a nivel nacional e internacional, según señalan García et al. (2014).

En este contexto, la acreditación de alta calidad para licenciaturas se convirtió en una prioridad estatal durante el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, conocido como *Todos por un nuevo país*. La no obtención de esta acreditación, según el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015, implicaba la pérdida del registro calificado. Sin embargo, este artículo fue derogado con la entrada en vigor del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, denominado *Pacto por Colombia, pacto por la equidad* (art. 336).

En 2017 entró en vigencia la Resolución 18583, que definió características específicas de calidad para los programas académicos de pregrado en licenciatura. Estableció denominaciones y áreas según la Ley 115 de 1994, junto con cuatro componentes para estos programas: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía, y didáctica de las disciplinas.

La resolución subraya la importancia de la práctica educativa y pedagógica, que debe representar el 40% de los créditos presenciales del plan de estudios. Para cumplir con esta exigencia, las instituciones requieren convenios con colegios de educación básica y media, y los estudiantes deben demostrar al menos un nivel B1 en una lengua extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Dada la relevancia de la experiencia escolar dentro de la planta docente, se exige que al menos el 25% de los profesores de tiempo completo tengan experiencia en aulas de educación inicial, preescolar, básica y media.

Investigación en Colombia sobre los programas de licenciatura en filosofía

En los últimos años ha crecido el interés de la comunidad académica filosófica por reflexionar acerca de la formación de profesores de filosofía en educación básica y media. Ejemplo de ello son los estudios de **Farieta et al. (2015)** y **Farieta (2018)**, que analizan los planes de estudio de programas de filosofía —tanto profesionales como de licenciatura—, con énfasis en la incidencia y los efectos de las políticas públicas en estos programas, que en algunos casos han llevado al cierre de licenciaturas.

En esta línea, **Farieta (2019)** estudia la “incidencia que tiene el número de créditos de las asignaturas generales en educación y las prácticas pedagógicas en las licenciaturas en filosofía en el desempeño de los estudiantes en los módulos de educación de la prueba nacional estandarizada Saber Pro, en los años 2016 y 2017” (p. 1). El autor concluye que la reducción de créditos disciplinares y la ampliación de créditos del componente pedagógico “tendría un efecto negativo, no solo en las competencias genéricas, sino que, a su vez, y por intermediación de estas, también en las competencias específicas” (p. 38). Aun así, advierte que estos son estudios iniciales sobre la incidencia de las políticas públicas y resalta la necesidad de articular teoría y práctica pedagógica.

En la misma perspectiva, **Prada-Dussán y Nossa-Caviedes (2020)** analizaron el “impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia” en un estudio que abarca las normas que regulan los programas de filosofía y los cambios en el modelo de la prueba Saber 11 en el periodo 2014-2019. Los autores llaman a “un diálogo entre filosofía y pedagogía para enriquecer la enseñanza de esta disciplina” (p. 46).

No obstante, **Prada-Dussán (2023)** advierte sobre lo que denomina la “reducción de la filosofía” en el contexto de las políticas públicas en educación desde los años noventa con la promulgación de la Ley 115 General de Educación (1994). Según este autor, dicho fenómeno tiene un efecto de doble vía: “Por un lado, las políticas afectan la filosofía y su enseñanza; por otro, la filosofía elabora una comprensión —en muchos casos, filosófica— de las políticas y desde allí aporta a su apropiación, crítica o ajuste” (p. 179).

En la misma línea, **Farieta y Murillo (2024)** señalan lo que denominan el fracaso de las políticas para afrontar los problemas del “mercado educativo”. Con la entrada en vigencia, en 2015, de la obligatoriedad de la acreditación de alta calidad de las licenciaturas, se hicieron visibles las profundas problemáticas de estos programas, en una lógica de rendición de cuentas (p. 67), que en poco o nada aportó al mejoramiento de las licenciaturas y que, en algunos casos, condujo al cierre de registros calificados.

Por su parte, **Patiño-Cuervo y Cruz-Vargas (2022)**, en un estudio bibliométrico, destacan el auge de publicaciones sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina, aunque consideran que esta aún es una perspectiva de análisis en maduración. Este aspecto es relevante, ya que se relaciona directamente con la formación de quienes enseñan filosofía.

En esta dirección, **Huertas-Ruiz (2019)** indagó sobre las concepciones de los profesores de filosofía de educación media y sus aportes a la formación de licenciados, así como sobre la importancia de que los estudiantes en formación puedan intercambiar experiencias con los profesores titulares para enriquecer su preparación.

Otro aspecto relevante es la dimensión didáctica del ejercicio pedagógico. Estudios como los de **Nieto et al. (2023)** muestran que, aunque en el contexto escolar de la educación media en Colombia se reconoce la importancia de la filosofía en la formación, paradójicamente en la práctica se le considera un saber de poca utilidad, debido a la ausencia de metodologías que conecten la vida y las problemáticas de los estudiantes con las tradiciones filosóficas.

Esta conclusión puede vincularse con lo que **Linares (2024)** señala: la variedad de perspectivas y reinterpretaciones en torno al concepto de *didáctica de la filosofía* en Colombia, entendido como un campo emergente y aún en construcción.

Finalmente, las investigaciones —cada vez más frecuentes— sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia permiten enfatizar lo que **Herrera (2022)** ha denominado *la actualidad y la defensa de la filosofía*. Esto se orienta a comprender la incidencia de las políticas públicas en educación sobre el campo de la enseñanza de la filosofía en la educación media, que ha sido reducida a la habilidad de lectura crítica y formación ciudadana. Si bien estos son propósitos deseables, no constituyen el corazón mismo de la práctica filosófica en contextos escolares.

Presencia de la filosofía en los currículos escolares de educación básica secundaria y media

En Colombia, la Ley 115 de 1994 definió la educación media como media académica o media técnica, siendo la filosofía un área fundamental y obligatoria (art. 31), junto con las ciencias políticas y la economía.

Dos años después, en 1996, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Resolución 2343 sobre lineamientos curriculares, logros e indicadores de logro, en la que —a diferencia de las demás áreas— se hace una escueta mención al objetivo de la clase de Filosofía. Esta debía procurar que el estudiante “expresé su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada. Aplique los resultados de su reflexión para la comprensión humanizante de situaciones de orden personal, familiar, social, político, cultural”.

A partir de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional expidió estándares curriculares para casi todas las áreas de la educación básica y media. Sin embargo, solo hasta 2010 se elaboraron las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en educación media*. Este documento no fue concebido como los demás estándares, sino como una guía de fundamentación epistemológica, metodológica y curricular para orientar la planeación, ejecución y evaluación del área de filosofía.

Análisis de los programas de licenciatura en filosofía en Colombia

En el país existen actualmente 505 licenciaturas activas, según el Observatorio Colombiano de Políticas Educativas y Profesión Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (OCPE-UPN). De ellas, 213 cuentan con acreditación de alta calidad, de las cuales 154 pertenecen al sector público. Dentro de ese conjunto, se registran 22 licenciaturas en filosofía con registro calificado vigente y 28 programas académicos en filosofía que no son de licenciatura, como lo muestra la **Figura 1**.

Aunque el foco de atención son las licenciaturas en filosofía, en este apartado también se mencionan los programas universitarios en filosofía que no conducen a este título, pero cuyos egresados —de acuerdo con la legislación colombiana en educación— pueden desempeñarse como profesores de filosofía en la educación básica y media.

Las licenciaturas en filosofía tienen un rango de entre 150 y 180 créditos académicos² y, en su mayoría, una duración de 10 semestres (**Figura 2**). La mayor parte de estas licenciaturas son ofrecidas por universidades privadas (**Figura 3**), y la concentración más alta de programas se encuentra en Bogotá, con 12 de las 22 licenciaturas existentes en el país (**Figura 4**).

2 En Colombia, el *crédito académico* es una unidad de tiempo que equivale a 48 horas y mide la actividad académica del estudiante en relación con el cumplimiento de las competencias, desempeños y propósitos formativos de una asignatura, curso, seminario u otra denominación de las áreas que componen un plan de estudios en un programa académico de educación formal.

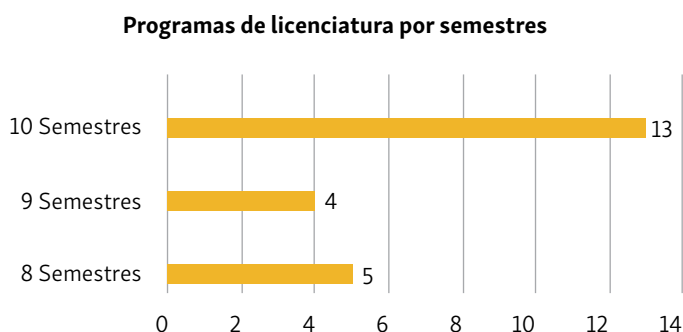
Figura 1.
 Número de programas de licenciatura en filosofía y profesionales en filosofía



Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

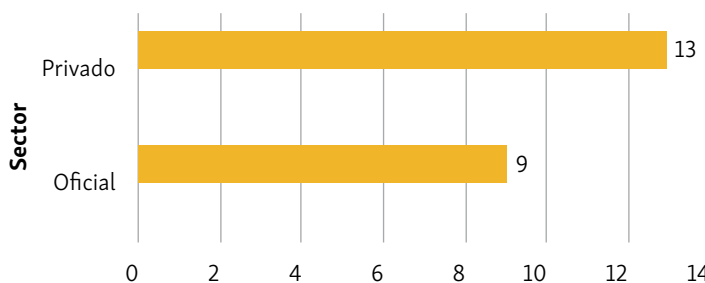
Un dato llamativo sobre la existencia y permanencia de estos programas es que, desde 1998 hasta la fecha, 46 licenciaturas en filosofía han quedado con registro inactivo. Entre las razones de esta situación se cuentan la pérdida del registro calificado, registros vencidos, ausencia de procesos de renovación, cancelación de registros para dar paso a nuevos programas y otras causas no reportadas por la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad a través del sistema SACES.

Figura 2.
 Número de semestres de las licenciaturas en filosofía en Colombia



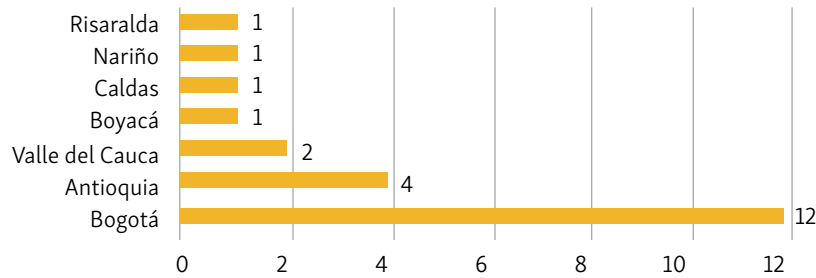
Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

Figura 3.
 Licenciaturas en filosofía por sector



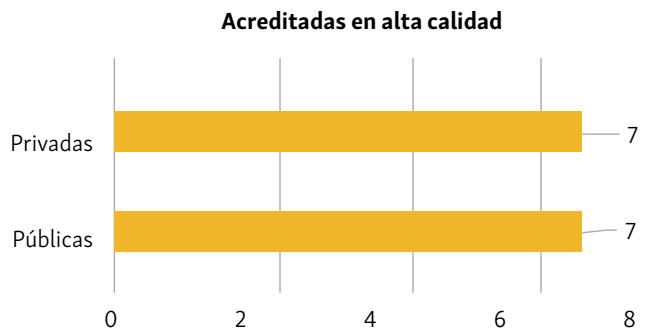
Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

Figura 4.
Licenciaturas en filosofía por departamentos en Colombia



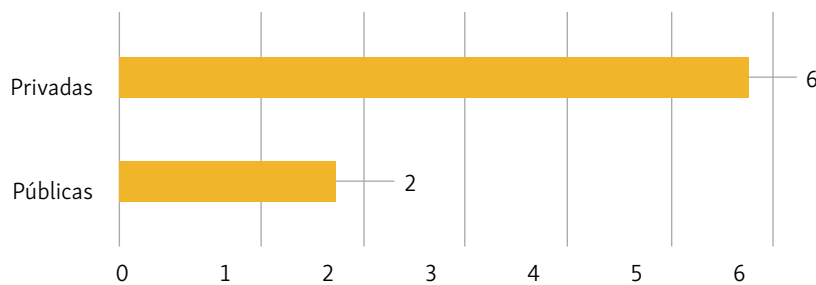
Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

Figura 5.
Reconocimiento (por acreditación de alta calidad) de los programas de licenciatura en filosofía



Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

Figura 6.
Licenciaturas en filosofía solo con registro calificado por sector



Fuente: Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del sistema SACES (2023).

Tabla 1.
Programas de licenciatura de filosofía en Colombia activas a 2023

Institución	Programa
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Filosofía
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)	Licenciatura en Filosofía
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Licenciatura en Filosofía
Universidad de Caldas	Licenciatura en Filosofía y Letras
Universidad de Antioquia*	Licenciatura en Filosofía

Institución	Programa
Universidad de Antioquia	Licenciatura en Filosofía
Universidad del Valle	Licenciatura en Filosofía
Universidad de Nariño	Licenciatura en Filosofía y Letras
Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura en Filosofía
Universidad Santo Tomas	Licenciatura en Filosofía y Letras
Universidad Pontificia Bolivariana	Licenciatura en Filosofía y Letras
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Licenciatura en Filosofía
Universidad de San Buenaventura	Licenciatura en Filosofía
Universidad Católica de Oriente (UCO)	Licenciatura en Filosofía
Universidad Sergio Arboleda	Licenciatura en Filosofía y Letras
Universidad La Gran Colombia	Licenciatura en Filosofía
Universidad de Los Andes	Licenciatura en Filosofía
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Licenciatura en Filosofía
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - Unicatólica (Cali)	Licenciatura en Filosofía
Fundación Universitaria San Alfonso (Fusa)	Licenciatura en Filosofía
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto)	Licenciatura en Filosofía
Universitaria Agustiniana (Uniagustiniana)	Licenciatura en Filosofía

* En la Universidad de Antioquia existen dos licenciaturas, según SNIES, cada una con registro distinto (código del programa 90553 y 417).

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, 2023).

Con el propósito de describir las características de la formación de los(as) licenciados(as) en filosofía, se analizaron los perfiles de egreso y ocupacional de las 22 licenciaturas con registro calificado activo, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). El análisis se hizo a partir de la información disponible en los sitios web de las universidades que ofrecen estos programas.

Se encontró que solo ocho licenciaturas hacen referencia explícita a la proyección del licenciado en la educación media, aunque también incluyen el perfil para la educación básica (primaria y secundaria). Esto implica que el desempeño de los egresados puede extenderse a áreas como ética y valores humanos o educación religiosa, en algunos casos, ya que la filosofía es obligatoria únicamente en los grados de educación media (10.º y 11.º). Algunos programas también señalan la posibilidad de desempeño en la educación superior.

Asimismo, la dimensión social de los licenciados en filosofía —como gestores, líderes de proyectos y colaboradores con organizaciones sociales— aparece como una característica reiterada en los perfiles de egreso, lo que da cuenta del compromiso del quehacer filosófico con los problemas y desafíos sociales y comunitarios desde la perspectiva pedagógica.

La orientación hacia la investigación es la característica más recurrente en los programas. A continuación, se presentan, a partir del análisis de los perfiles, las principales tendencias identificadas.

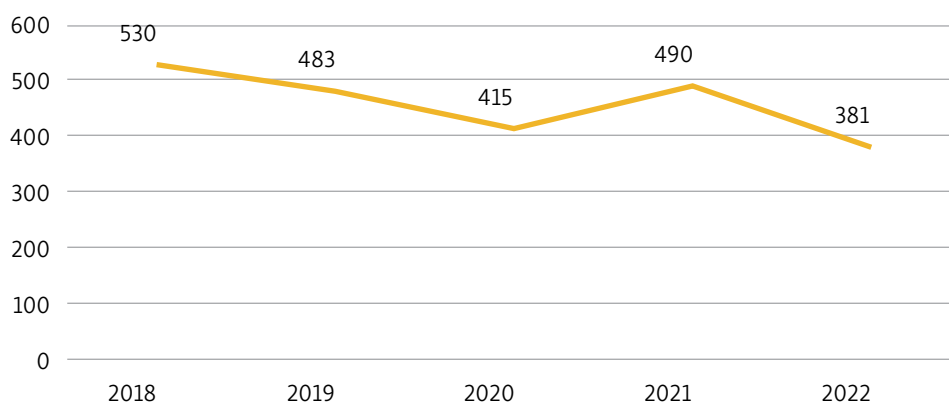
Figura 7.
 Orientaciones de los perfiles de egreso de los programas de licenciatura en filosofía



Fuente: información organizada a partir de las páginas web oficiales de las universidades que ofrecen programas de licenciatura en filosofía.

Otro aspecto relevante es la tendencia a la baja en los indicadores de graduación de las licenciaturas en filosofía. Los graduados —definidos como la “población de estudiantes que terminaron satisfactoriamente y obtuvieron un título en los programas de formación universitaria” (Arias *et al.*, 2018, p. 206)— han disminuido, al igual que el número total de matriculados (Figura 8 y Figura 9). La pandemia de la COVID-19 pudo incidir en esta tendencia, dado que el periodo de estudio comprendió los años críticos de esta crisis sanitaria.

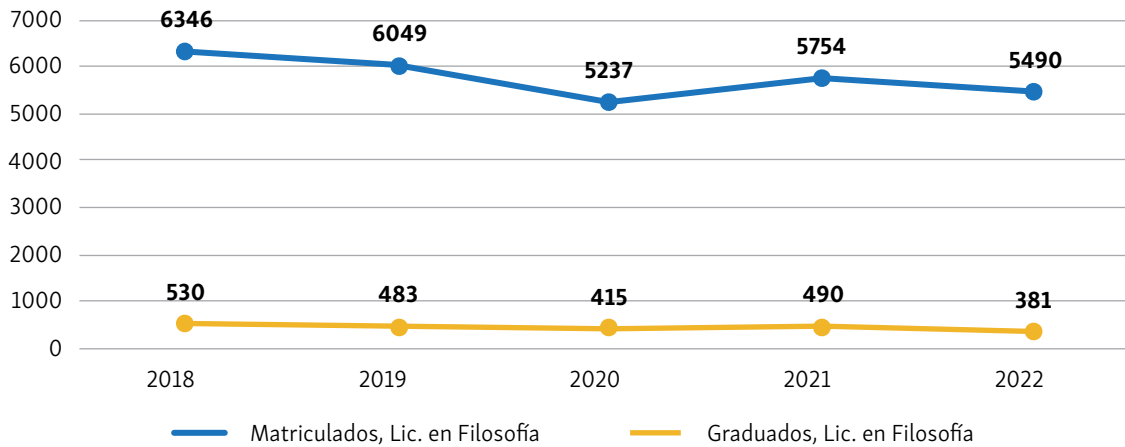
Figura 8.
 Comportamiento de los graduados en programas de licenciaturas en filosofía (2018-2022)



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. La información suministrada corresponde a lo reportado por las Instituciones de Educación Superior a través del SNIES.

Para el siguiente análisis se presentan algunas características laborales de los profesores que se encuentran vinculados, mediante concurso público o en provisionalidad, en instituciones de educación básica y media del sector oficial colombiano. El estudio se limita a los empleados oficiales, dada la ausencia de datos sobre profesores de filosofía en instituciones privadas de educación media.

Figura 9.
Comportamiento de matriculados vs. graduados en programas de licenciatura en filosofía



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. La información suministrada corresponde a lo reportado por las Instituciones de Educación Superior a través del SNIES.

Los datos muestran que en las zonas más alejadas del país hay menos profesores de filosofía que en las grandes ciudades (Tabla 2). Esta situación coincide con el estudio del Banco de la República sobre las brechas y problemáticas regionales en la distribución de maestros en el país: “Así como hay importantes diferencias entre instituciones educativas urbanas y rurales, aquellas ubicadas en municipios no certificados y departamentos periféricos también enfrentan grandes dificultades para atraer y retener a los mejores docentes” (Bonilla *et al.*, 2018, p. 35).

Tabla 2.
Docentes del área de filosofía vinculados al sector oficial por departamentos

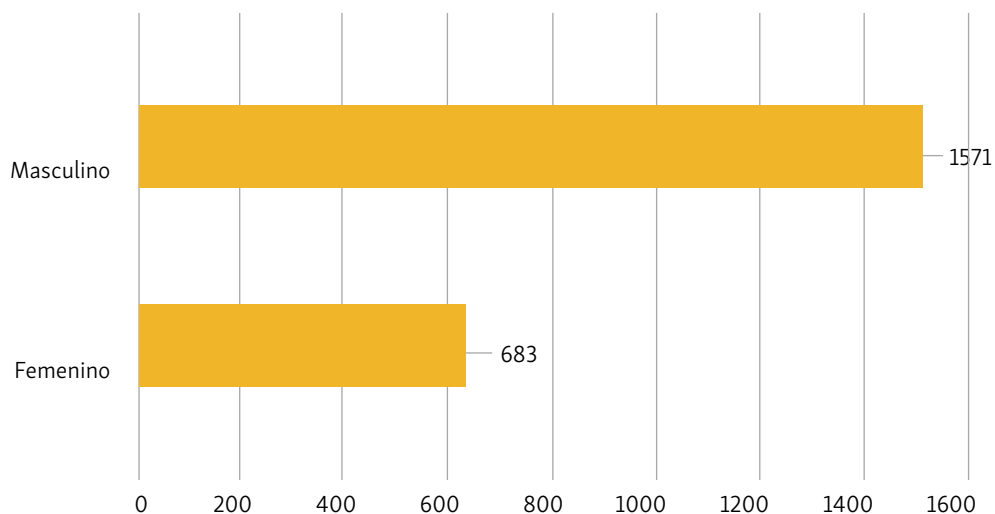
Departamento	Número de docentes en el área de filosofía
Amazonas	3
Antioquia	314
Arauca	18
Atlántico	43
Bogotá	249
Bolívar	105
Boyacá	47
Caldas	53
Caquetá	13
Casanare	25
Cauca	118
Cesar	41
Chocó	12
Córdoba	46
Cundinamarca	133
Guaviare	7
Huila	99

Departamento	Número de docentes en el área de filosofía
La Guajira	33
Magdalena	38
Meta	44
Nariño	241
Norte Santander	88
Putumayo	29
Quindío	23
Risaralda	44
San Andrés	2
Santander	151
Sucre	51
Tolima	46
Valle	134
Vaupés	3
Vichada	1
Total	2254

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (2019).

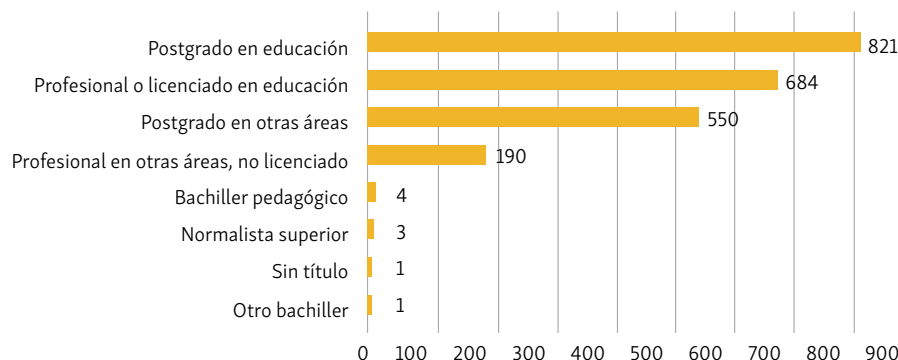
Mientras que la tendencia en Colombia y en América Latina muestra una mayor presencia de mujeres en los programas de formación de maestros, en el caso de los(as) profesores(as) de filosofía vinculados a instituciones públicas de educación básica y media predomina la presencia de hombres (Figura 10). Además, menos de la mitad de los docentes cuenta con un posgrado en educación o en áreas afines a la filosofía (Figura 11). La mayor concentración de los profesores se encuentra en zonas urbanas (Figura 12).

Figura 10.
Docentes de filosofía por género



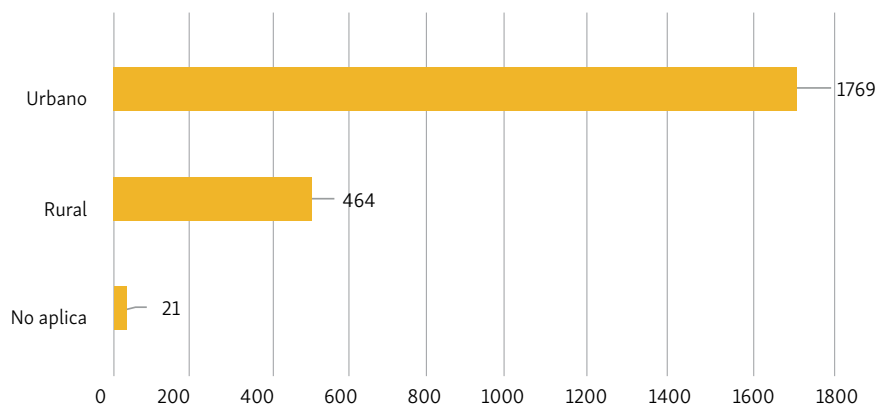
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (27 de octubre de 2023).

Figura 11.
Nivel educativo de los docentes de filosofía en servicio en Colombia



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (27 de octubre de 2023).

Figura 12.
Zonas donde laboran los docentes



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (27 de octubre de 2023).

En Colombia, la vinculación de docentes se regula por el estatuto de profesionalización docente. Actualmente están vigentes tres estatutos: el Estatuto 2277 de 1979, que cubre a los docentes vinculados al Estado antes de 2002; el Estatuto 1278 de 2002, y el Estatuto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. En la **Figura 13** se muestra el estatuto mediante el cual se encuentran vinculados los(as) profesores(as) de filosofía, y en la **Figura 14**, el estado de contratación de estos docentes en el país.

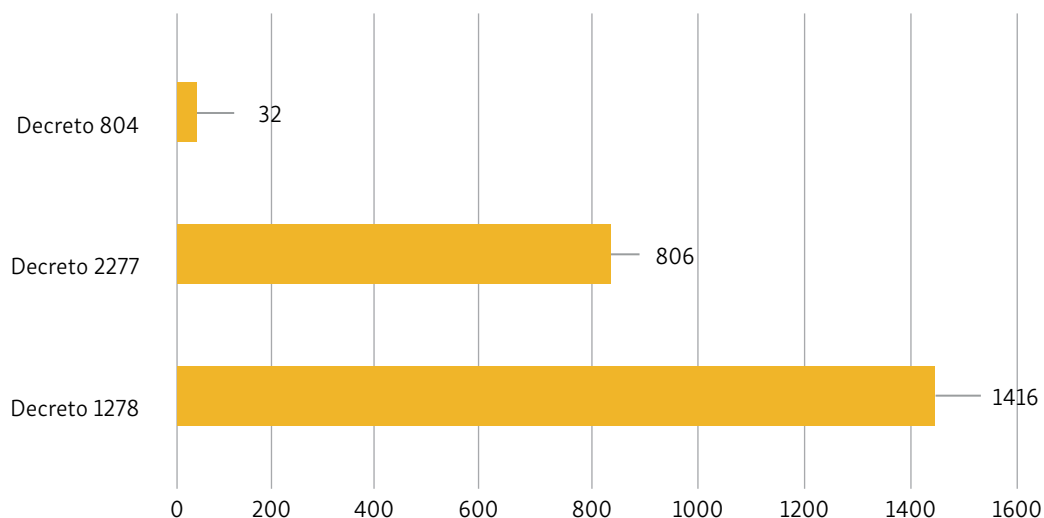
Según la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el *Manual de Funciones para la última convocatoria de concurso público (2021-2022)* pueden aspirar a las plazas de filosofía los siguientes perfiles:

Tabla 3.
Perfiles área de filosofía según concurso de público 2021-2022

Docente de área	Licenciados(as)	Profesionales
Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> —Licenciatura en Filosofía —Licenciatura en Educación con énfasis en Filosofía. —Licenciatura en Filosofía. —Licenciatura en Ciencias Sociales con profundización en Filosofía. —Licenciatura en Teología (solo o con otra opción, con énfasis). 	Filosofía. Teología

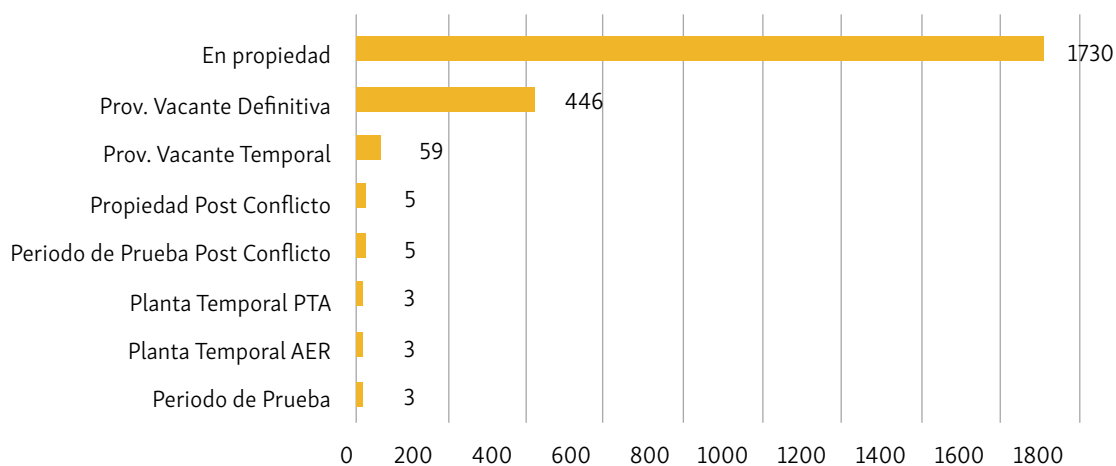
Fuente: elaboración propia a partir Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC).

Figura 13.
 Docentes vinculados por estatuto decente



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (27 de octubre de 2023).

Figura 14.
 Tipo de vinculación de los docentes de filosofía del sector oficial



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102 (27 de octubre de 2023).

También existen otras áreas en las que los licenciados en filosofía pueden desempeñarse. Según este mismo manual de funciones, se trata de: a) educación ética y valores humanos; b) ciencias económicas y políticas; c) educación religiosa, y; d) lengua castellana. Cabe anotar que, para postularse en algunas de estas áreas, se requiere que el licenciado en filosofía tenga algún énfasis en su título (Tabla 4). A continuación se relacionan las áreas y las licenciaturas a las que pueden aplicar los licenciados en filosofía, según el último proceso de selección de docentes y directivos docentes n.º 2150 a 2237 de 2021, 2316 y 2406 de 2022.

En el país existen 33 programas de posgrado en filosofía (10 doctorados, 22 maestrías y una especialización). Estos programas se enfocan en aspectos específicos de la disciplina filosófica o en su relación con otras áreas del conocimiento, pero ninguno aborda directamente el campo de la enseñanza, la pedagogía o la didáctica de la filosofía. Este constituye, sin duda, un desafío pendiente para la formación de maestros en filosofía.

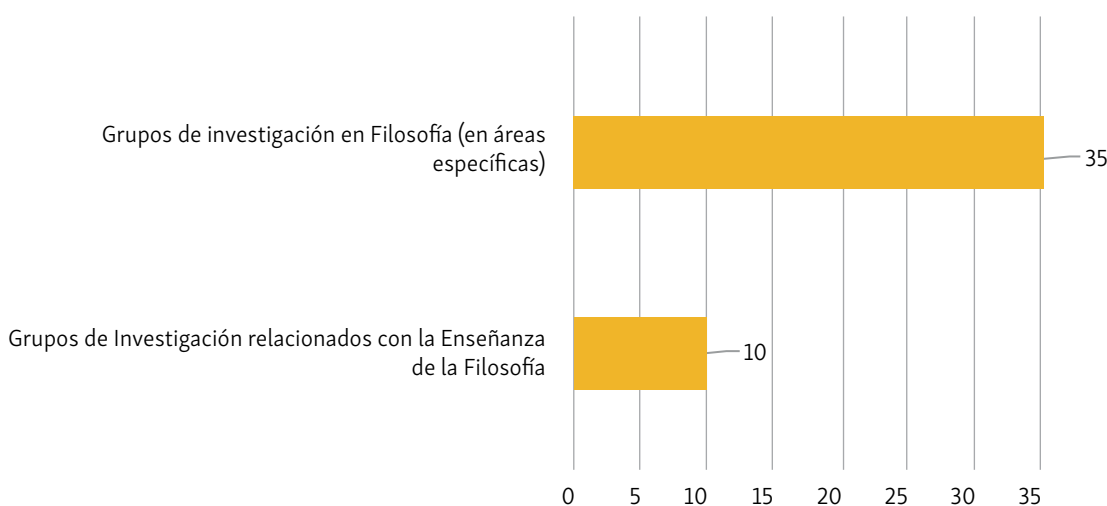
Tabla 4.
 Otras áreas de desempeño de los licenciados(as) en filosofía

Docente de área	Licenciados
Educación ética y valores humanos	—Licenciatura en Filosofía
Ciencias económicas y políticas	—Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico —Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales —Licenciatura en Filosofía con énfasis en Teoría Política —Licenciatura en Filosofía e Historia
Educación religiosa (obligatoria según decreto 4500 de 2006)	—Licenciatura en Filosofía (solo o con otra opción o con algún énfasis)
Humanidades y lengua castellana	—Licenciatura en Filosofía y Letras

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de selección n.º 2150 a 2237 de 2021, 2316 y 2406 de 2022. Directivos docentes y docentes.

Otro asunto relevante es la escasa presencia de grupos de investigación reconocidos y categorizados que se dediquen a la enseñanza o a la didáctica de la filosofía. Según la convocatoria 894 de 2021 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en el país existen 6160 grupos de investigación reconocidos y categorizados. De ellos, 35 se enfocan en asuntos propios de la disciplina filosófica, mientras que solo 10 incluyen en su definición o líneas de trabajo la enseñanza de la filosofía, su didáctica o la relación filosofía-pedagogía (Figura 16). Lo más preocupante es que estos grupos que trabajan en enseñanza de la filosofía no alcanzan siquiera un punto porcentual del total (Figura 17).

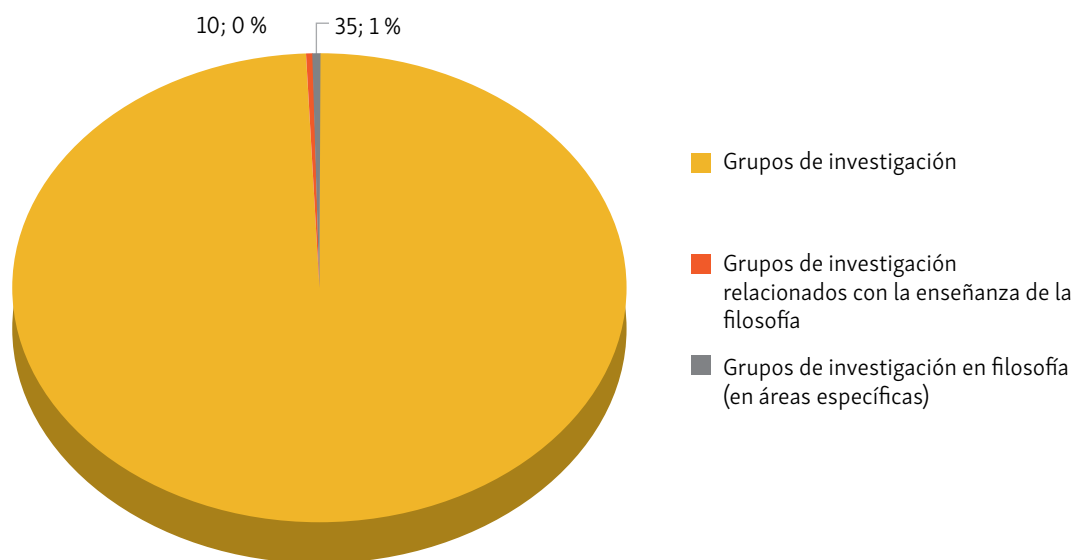
Figura 16.
 Grupos de investigación en filosofía y en enseñanza de la filosofía



Fuente: elaboración propia con base en los resultados finales de la convocatoria 894 de 2021 (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2022).



Figura 17.
 Grupos de investigación en filosofía y enseñanza de la filosofía y su relación con los grupos en general



Fuente: elaboración propia con base en los resultados finales de la convocatoria 894 de 2021 (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2022).

Conclusiones

La enseñanza de la filosofía constituye un asunto genuino de reflexión filosófica (Cerletti, 2008a, 2008b). De ahí la importancia de considerar la formación inicial de los profesores de filosofía como un tema prioritario, reconocido por organismos multilaterales y que, en Colombia, ha comenzado a consolidarse dentro del campo de la investigación educativa. En América Latina y el Caribe existe una literatura abundante sobre la enseñanza de la filosofía, su didáctica y las tendencias pedagógicas y curriculares en la educación básica y media. Solo de manera reciente —y como respuesta a las transformaciones y exigencias nacionales en materia de políticas públicas educativas— se ha abordado en el país, de forma decidida, la formación de maestros como un asunto de política de Estado.

Las transformaciones sociales y los desafíos de la práctica filosófica han orientado nuevos campos de acción para los licenciados en filosofía. Es frecuente que los programas de licenciatura incluyan una fuerte orientación hacia la investigación, como parte del esfuerzo por comprender las problemáticas sociales, culturales, económicas y científicas que atraviesan la vida de los estudiantes. Esta perspectiva constituye un campo de trabajo interdisciplinar, demandado no solo por instituciones educativas, sino también por organizaciones sociales y gubernamentales que reconocen en los profesionales de la filosofía competencias investigativas. Tal enfoque coincide con las orientaciones hacia el campo social y al trabajo con organizaciones, que se han vuelto cada vez más frecuentes en los perfiles de egreso de las licenciaturas en filosofía.

La tendencia en la tasa de graduación en los programas de licenciatura en filosofía en los últimos cinco años ha disminuido, al igual que la permanencia de los estudiantes en estos programas. Sin embargo, todavía no existen indicadores claros o sistematizados que permitan comprender esta problemática, la cual parece estar relacionada con una tendencia general en el país: la disminución de postulantes a programas de licenciatura en algunas áreas del conocimiento.

También debe considerarse que la mayoría de las licenciaturas en filosofía tienen una duración de diez semestres, mientras que solo cinco programas se ofrecen en ocho semestres. El tiempo de formación constituye, por tanto, un factor importante. Debe recordarse, además, que los programas profesionales en filosofía que no son

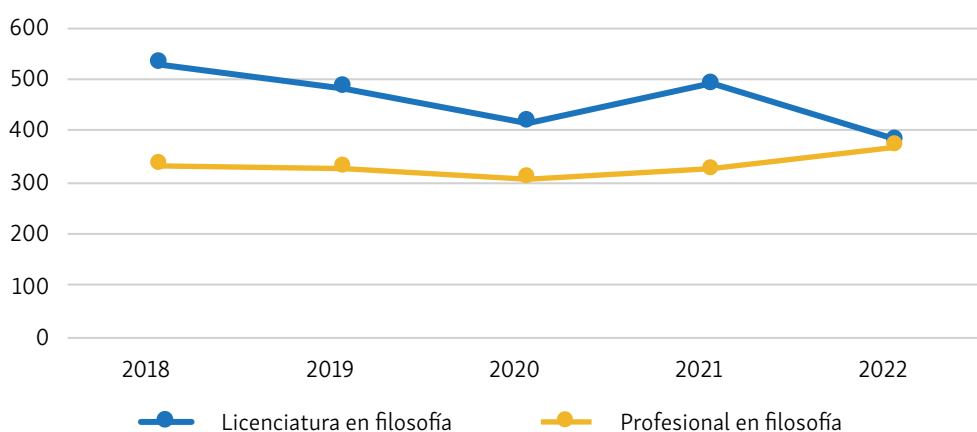
licenciaturas suelen durar ocho semestres y que sus egresados, según los estatutos docentes vigentes, pueden ingresar a la carrera docente con el requisito de realizar un programa o curso en pedagogía, tal como lo señala el Decreto 1278 de 2022 en el parágrafo 1 del artículo 12:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del periodo de prueba, que cursan o han terminado un posgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional.

Esta variable no puede ignorarse en relación con los graduados de programas profesionales de filosofía, que mantienen una curva ascendente o constante, como lo muestra la **Figura 18**.

Figura 18.

Comportamiento de los graduados en programas de licenciatura en filosofía y carreras profesionales en filosofía



Programa	2018	2019	2020	2021	2022
Licenciatura en Filosofía	530	483	415	490	381
Profesional en Filosofía	333	329	308	325	370

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. La información suministrada corresponde a lo reportado por las Instituciones de Educación Superior a través del SNIES.

La formación de profesores de filosofía se ha concentrado en las principales ciudades del país; en consecuencia, la presencia de docentes de esta área es escasa en las regiones más apartadas. Por ejemplo, en el departamento del Vichada, en 2022 había una población estudiantil de 23 000 alumnos (de grado cero a undécimo) y 609 profesores, pero solo existía un docente nombrado en el área de filosofía. Esto evidencia que licenciados o profesionales de otras áreas están orientando la enseñanza de la filosofía en la educación media de ese departamento. La formación de profesores de filosofía para las regiones constituye, por tanto, un enorme desafío para los 22 programas de licenciatura activos en el país.

Si bien la investigación educativa sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia ha tomado fuerza de manera progresiva, aún persiste la necesidad de una mayor sistematicidad en el estudio de los problemas que se desprenden de esta práctica en contextos escolares. Asuntos como la didáctica de la filosofía, los perfiles ocupacionales de los licenciados en filosofía y de los filósofos en general, así como la investigación en filosofía, pedagogía y sociedad, representan apenas el inicio de un trabajo que la comunidad filosófica colombiana ha empezado a afrontar con el propósito de contribuir a una mejor comprensión de los problemas que afectan la vida del ser humano y de la sociedad, frente a los cuales la escuela tiene un enorme compromiso.

Referencias

- Arias-Gómez, D., Díaz-Flórez, O... y Garzón-Barragán. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ayala-Guerrero, M. (2017). *Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño escolar: evidencia para la educación secundaria oficial en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L. y Trujillo, L. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. *Documento de trabajo, Economía Regional* (n.º 276). Banco de la República.
- Cerletti, A. (2008a). Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático. *Educação e Filosofia*, 22(44). <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1966/1640>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *do*: 41 480. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- DNP. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Autor
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Núñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M., Escalona, G. y Walker, J. (2022). *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo (PEI).
- Farieta, A. (2019). *Formación de docentes de filosofía en Colombia: incidencia de asignaturas y prácticas pedagógicas en el desempeño en competencias específicas en educación* [informe de tesis, Universidad de Los Andes, Maestría en Educación].
- Farieta, A. y Murillo, L. (2024). Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(184), 53-73. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61186>
- Farieta, A., Gómez, M. del P. y Almeida-Moreno, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, (42), 87-104. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>
- Farieta, R. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, (48), 167-191. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8142>.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir y Punto Aparte. http://compartirpalabramestra.org/documentos/tras_la_excelencia_docente.pdf.
- Herrera, W. (Ed.). (2022). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Universidad del Rosario.
- Huertas-Ruiz, J. (2019). Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 12(24), 120-139. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1816>
- Linares, O. (2024). Didáctica de la filosofía en Colombia: plurivocidad, tensiones y porosidad de un concepto. *Praxis & Saber*, 15(40), 1-16. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16601>
- MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Autor
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Autor.
- MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Autor.
- MEN. (15 de septiembre de 2017). Resolución 18583 de 2017: Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384#>
- MEN. (27 de octubre de 2023). Comunicación emitida por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Radicado No. 2023-EE-273102. Autor
- MEN. (5 de junio de 1996). Resolución 2343 de 1996: Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/6114ec71-1609-4afc-9259-f1e75e27870d>
- Munévar, P. (2019). La formación de maestros en Colombia: tendencias, tensiones y prospectiva frente a la resignificación del papel del maestro colombiano. En D. Martínez (ed.), *Reencantando la educación en Colombia: sistematización de experiencias del curso ECDF-UNAD* (pp. 13-30). UNAD.
- Nieto, I., Ribón, L., Ortiz, M., Cárdenas-Ortiz, L., Villasmil-Molero, M. y Camargo-Sibaja, L. (2023). "Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media". *Revista Educación*, 47(2), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>

- Patiño-Cuervo, D. y Cruz-Vargas, I. (2022). Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica. Un estudio bibliométrico. En O. Espinel-Bernal, L. Mariño-Díaz y O. Pulido-Cortés (comps), *Enseñar, aprender, educar: formas de la filosofía* (pp. 37-59). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Prada-Dussán, M. (2023). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción del campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, (69), 177-198. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Prada-Dussán, M. y Nossa-Caviedes, K. (2020). Impacto de las políticas de formación de maestros y evaluativas en el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: 2014-2019. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 31-49. <https://doi.org/10.15332/25005375/5988>
- Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. do: 41 853. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de junio de 2022). Decreto 1278 de 2022: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. do: 44 840. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*, (39), 21-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys21.32>
- SACES. (2023). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior* (en línea). Autor.
- SNIES. (2023). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior* (en línea). Autor.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>
- Unesco. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Unesco. (2011 [2007]). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. Autor.
- Unesco. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Autor.
- UPN. (2023). *Observatorio Colombiano de Políticas Educativas y Profesión Docente (OCPE)*. Autor.
- CNSC. (2023). *Manual de Funciones para la última convocatoria de concurso público (2021-2022)*. Autor.
- Cerletti, A. (2008b). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.



Relatos de algunas mujeres colombianas: aproximaciones hacia la construcción de la identidad femenina

Edwin Rolando Romero-Gutiérrez¹  
 César Augusto Zambrano-Sánchez²  

Resumen

El presente artículo de investigación tuvo como objetivo interpretar los significados contenidos en doce relatos de un grupo de mujeres de dos ciudades colombianas acerca de sus experiencias de vida, con el fin de comprender lo relativo a la construcción de la identidad femenina. Para ello, se seleccionó una muestra de cuatro participantes: dos procedentes de la ciudad de Tunja y dos de Bucaramanga. Metodológicamente, se empleó un procedimiento de análisis de los relatos y de la enunciación (Labov y Waletzky, 1967; Labov, 1972; Arrieta y Avendaño, 2018). Se presenta el análisis de dos relatos correspondientes a la etapa de la infancia de dos mujeres, una de cada ciudad. Los principales resultados sugieren que la identidad de las mujeres se construye a partir de la familia, el desarrollo personal, la actuación social y la narrativa misma.

Palabras clave: identidad femenina; discurso; relatos; experiencia de vida; mujeres

Stories of a Group Colombian Women: Approaches to the Construction of Female Identity

Abstract

This research article aimed to interpret the meanings contained in 12 narratives from a group of women in two Colombian cities regarding their life experiences, with the purpose of understanding aspects of female identity construction. A sample of four participants was selected: two from the city of Tunja and two from the city of Bucaramanga. Methodologically, the study employed narrative and enunciation analysis (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972; Arrieta & Avendaño, 2018). The analysis focuses on two narratives from the childhood stage of two women, one from each of the mentioned cities. The main findings suggest that women's identity is constructed on the basis of family, personal development, social participation, and the narrative itself.

Keywords: female identity; discourse; narratives; life experience; women

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Romero-Gutiérrez, E. R. y Zambrano-Sánchez, C. A. (2026). Relatos de algunas mujeres colombianas: aproximaciones hacia la construcción de la identidad femenina, *Folios*, (63), 168-181. <https://doi.org/10.17227/folios.63-21940>

Artículo recibido

30•17•2024

Artículo aprobado

17•07•2025

Artículo publicado

01•01•2026



1 Magíster en Lingüística, Unidades Tecnológicas de Santander, Bucaramanga, Colombia. edwinromero.guti@gmail.com

2 Magíster en Lingüística, Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. cesarzambranozion@gmail.com

Histórias de algumas mulheres colombianas: Abordagens para a construção da identidade feminina

Resumo

Este artigo de pesquisa teve como objetivo interpretar os significados presentes em 12 relatos de um grupo de mulheres de duas cidades colombianas sobre suas experiências de vida, com a finalidade de compreender aspectos relacionados à construção da identidade feminina. Foi selecionada uma amostra de quatro participantes: duas da cidade de Tunja e duas da cidade de Bucaramanga. Metodologicamente, empregou-se um procedimento de análise dos relatos e da enunciação (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972; Arrieta & Avendaño, 2018). O estudo apresenta a análise de dois relatos referentes à infância de duas mulheres, cada uma pertencente a uma das cidades mencionadas. Os principais resultados sugerem que a identidade das mulheres é construída com base na família, no desenvolvimento pessoal, na atuação social e na própria narrativa.

Palavras-chave: identidade feminina; discurso; relatos; experiência de vida; mulheres

Principales aforismos teóricos

El estudio de la *feminidad* —que presenta conexiones inherentes con la *identidad*— ha sido abordado por algunos investigadores (Ortiz, 2017; Grau y Ramos, 2018; Sojo-Mora, 2020; Muñoz *et al.*, 2021) a partir del análisis de relatos y narraciones que muestran cómo la mujer se constituye y cómo es el resultado de transformaciones que obedecen al influjo constante del tiempo y el espacio desde la experiencia.

Comprender la feminidad implica vislumbrarla como una experiencia subjetiva que permite el conocimiento y el reconocimiento propio en la interacción con otros, para identificar formas de ser en la singularidad y, a la vez, “ser imagen especular —social— donde los demás se reconocen” (Martínez-Herrera, 2007, p. 81). Desde este punto de vista, la subjetividad deviene en la proyección de la identidad femenina y en los valores simbólicos otorgados a esta, a través de ideas y prácticas discursivas que portan el relato de lo femenino y que significan en las sociedades actuales.

De esta manera, se reconoce que las identidades —comprendidas como construcciones discursivas (Vásquez, 2006)— se anclan a contextos particulares y, por tal razón, se construyen dentro del discurso a partir de prácticas sociales determinadas. Para reconocerse, es necesario también vislumbrar al otro con el fin de identificar principios, valores, características y formas de vida con las que las mujeres se identifican y constituyen su feminidad a partir de puntos de vista, acontecimientos y experiencias.

Al respecto, Muñoz *et al.* (2021) consideran que “la identidad femenina se encuentra en disputa, donde la percepción social y la autopercepción tratan de definir su propia identidad” (p. 18). Esta proposición pone de manifiesto la polifonía que interviene en la conformación de la identidad de la mujer, en aras de comprender los tipos de sujetos en la actualidad, donde la identidad se manifiesta no solo desde los ámbitos culturales, sociales y personales, sino también en lo que se denomina *identidad narrativa*:

A medida que se avanza en la narración los sujetos van construyendo imágenes de sí y del otro, realizan presentaciones de sí mismos a través de las cuales se afianzan o se diferencian. La identidad que puede parecer una noción simple y evidente en el análisis se presenta como un fenómeno complejo y multidimensional. (Vásquez, 2006, p. 15)

Por ende, se manifiesta la importancia de interpretar las complejidades que se encuentran inmersas en cada individuo y que muestran un acercamiento más profundo hacia problematizaciones tales como la identidad femenina.

Una aproximación al análisis de narrativas

Como se ha mencionado previamente, el estudio del tema se ha elaborado por medio del análisis de relatos, desde donde se reconoce la importancia de los estudios del lenguaje para comprender los significados y sentidos implicados en los discursos, mediante la operación de este mismo como vehículo de la realidad. Así,

se evidencia, en qué medida, el lenguaje coadyuva a construir diferentes realidades y permite identificar y comprender, en mayor profundidad, las problemáticas sociales, lo cual posibilita la toma de una postura crítica acerca de los hechos lingüísticos que se expresan en la cotidianidad, y las implicaciones que estos tienen en la construcción y significación de sujetos independientes y autónomos. (Romero-Gutiérrez y Zambrano-Sánchez, 2021 p. 15)

Las narrativas permiten dar cuenta de la experiencia de los sujetos en conexión con el mundo, con una carga simbólica y de valores, para llegar a una interpretación y comprensión profunda de los significados y sentidos expresados en funciones y aspectos estructurales que componen el discurso de las vivencias personales constitutivas de las realidades abordadas por quienes las comunican.

Labov y Waletzky (1967), Labov (1972) reconocen en la estructura narrativa los siguientes componentes:

1. Síntesis: una serie de cláusulas que resumen el relato y muestran de qué se trata.
2. Orientación: se relaciona con la función referencial, que permite identificar personas, lugares, tiempo y situaciones conductuales.
3. Complicación (acción complicante): corresponde a una serie de eventos que constituyen la acción desencadenante de donde se deriva la historia misma.
4. Evaluación: el narrador delinea la estructura de la narración enfatizando el punto en que la complicación alcanza su máximo y “es la encargada de poner el acento sobre los acontecimientos más importantes que se presentan” (Vásquez, 2006, p. 12).
5. Coda: permite establecer una conexión de lo narrado con el presente.

Como se ha observado, en el discurso narrativo se implican una serie de eventos que presentan rasgos temporales y secuenciales; se muestran hechos derivados en proposiciones que permiten comprender momentos determinantes, actores discursivos y puntos de vista desde el interior de los sujetos, por medio de prácticas discursivas que manifiestan relaciones, estructura y funciones internas ligadas a contextos específicos. Todo ello se construye desde lo enunciado y desde la visión del mundo expresada en formas del yo, el ahora y el aquí, que fundamentan personas, tiempos y espacios: “De esta forma, se establecen y comprenden relaciones entre los enunciados y los contextos en los cuales son producidos (pragmáticamente)” (Romero-Gutiérrez y Zambrano-Sánchez, 2021 p. 55).

El estudio de las narrativas es fundamental para conocer con mayor profundidad las dinámicas en torno a las cuestiones de identidad. Se trata de un abordaje necesario desde los asideros teórico-metodológicos de la lingüística, pues permite comprender la manera en que los discursos circundantes en la cultura y las sociedades evidencian formas de ser y de habitar el mundo desde el lenguaje.

Asidero metodológico

Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, se llevó a cabo un análisis de los relatos con base en los postulados de Labov y Waletzky (1967), Labov (1972) y Arrieta y Avendaño (2018), para abordar el relato en términos de la enunciación.

El corpus de datos se conformó con doce relatos de mujeres procedentes de las ciudades de Tunja y Bucaramanga, seleccionadas de manera intencionada según la edad (25 a 60 años) y el lugar de procedencia mencionado previamente. Los relatos abarcan diferentes momentos de la vida de las participantes (niñez, adolescencia y adultez), con el fin de situar el desarrollo y la construcción de la identidad en distintas etapas vitales.

En este artículo se presentan dos relatos correspondientes a la niñez de dos mujeres de cada ciudad. Estos se seleccionaron intencionadamente bajo la premisa de que tal estadio de la vida constituye un punto neurálgico para la identidad, puesto que es allí donde se marcan los rasgos permanentes de las personas (García-Rodríguez, 2020), lo que permite comprender la construcción identitaria en etapas posteriores. Asimismo, estas narraciones ofrecen un corpus robusto que posibilita un análisis profundo con base en los referentes teóricos esbozados.

El procedimiento metodológico seguido en el trabajo se basó en tres fases: 1) recopilación, en la cual se realizaron las entrevistas y se levantó el corpus de datos; 2) sistematización y análisis, mediante el estudio de las narrativas con base en los postulados teóricos esbozados; y 3) interpretación, en torno a los significados hallados en los relatos y su sentido en la construcción a propósito de la identidad femenina.

Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presenta el análisis y la discusión de los principales hallazgos con base en el objetivo propuesto para el estudio. Para ello, se realizó una entrevista a partir de un cuestionamiento dividido en tres momentos: niñez, adolescencia y adultez. Por cada etapa, las participantes debían responder en forma de relato, en un tiempo de entre cuatro y cinco minutos. Cada grabación fue transcrita utilizando la herramienta de transcripción de Word:

¿Cuáles han sido los momentos fundamentales que han marcado su vida en la niñez-adolescencia-adultez?

Tabla 1.
 Análisis del relato: niñez, Laura - 42 años

Análisis del relato	
Participante 1:	Laura, 42 años Relato: niñez (Tunja)
Fragmento del relato	Fragmento de la orientación “Bueno, en la niñez, yo creo que un momento fundamental que me marcó fue mi niñez. De pronto fue un poquito difícil, porque tuve la ausencia de padre y siempre mi mami fue la que siempre estuvo, digamos, ahí presente, siempre atenta a mis necesidades. Pues, digamos, un poquito difícil, porque por su trabajo ella, pues yo no compartía casi con ella” (00:00:27).
Orientación	En la orientación se reconocen tres actores sociales involucrados en el relato (padre, madre e hija). De igual forma, se resaltan dos tipos esenciales de comportamiento: la ausencia del padre y el cuidado de la madre.
Acción complicante	Fragmentos acción complicante “De estar en un lado o en otro, diferentes cuidadores también. A veces eran situaciones difíciles de tener que compartir con personas que, de pronto, uno no conocía y que muchas veces sentía uno temor por algunas cosas. O que había personas también muy estrictas y que en ese tiempo tenían el derecho de, digamos, de maltratarlo a uno. Sí, digamos que estaba muy cuidado y yo tengo derecho sobre usted, y si hizo algo más, pues le puedo pegar, lo puedo castigar”.
Evaluación y tipos de evaluación	En este apartado se muestra una sucesión de cuatro hechos expresados mediante cláusulas con vínculo temporal, que evidencian el momento más importante del relato en conexión macroestructural con el tema central de la narración: la ausencia. En este fragmento del relato, se presentan dos tipos de evaluación: 1) Evaluación encadenada: “Yo creo que un momento fundamental que me marcó fue mi niñez”. 2) Evaluación por suspensión de la acción: en torno a la vivencia de la niñez y la dificultad de las relaciones padre-hija y madre-hija, así como la carga emocional que estas comportan.



Análisis del relato

Estudio de la enunciación

En cuanto a la enunciación, se observa el uso del adverbio de tiempo *siempre*, que marca la recurrencia de acciones y la función que cumple la madre en el relato. Asimismo, el adverbio constituye una relación tiempo-espacio en interacción con “ahí”, como parte de lo enunciado. Finalmente, se reconocen marcas emocionales con el adjetivo *difícil*, que construye las formas de evaluación.

La deixis del enunciado muestra las formas del yo en relación con otro, que alude a los *cuidadores* como actores sociales en interacción con la narradora y las situaciones descritas mediante el adjetivo *difíciles*.

La expresión “estar en un lado o en otro” conceptualiza un espacio indeterminado que simboliza la falta de pertenencia a un lugar específico.

Las prácticas sociales expresadas en “en ese tiempo” revelan tipos de pensamiento y dinámicas culturales en un pasado, y construyen no solo la deixis del enunciado, sino también una relación semántica y pragmática que porta el relato del castigo, conceptualizado como un derecho ejercido sobre ella.

Fuente: elaboración propia.

Desde la orientación se encuentran elementos que permiten construir la función referencial (Labov, 1972) en el discurso narrativo. Se observa el involucramiento de tres actores sociales —padre, madre e hija—, que describen la relación al interior de una familia disfuncional. A partir de ello, se infiere que el espacio en el cual se desarrollan las acciones es el hogar. Se reconocen dos tipos de conducta: la ausencia del padre y el cuidado de la madre, este último asociado al bienestar de la persona, no tanto en función del tiempo compartido, sino en torno a las necesidades atendidas en esa etapa de la vida.

Tomando en cuenta el análisis de la orientación en el relato, se enmarca la idea de *familia* por medio de construcciones de género tales como roles, espacios y atributos. El hombre obedece a los roles de producción y trabajo, mientras que la mujer cumple los de reproducción y cuidado de los hijos. En el relato se muestra que la madre asume ambas dinámicas, pues representa tanto la fuerza laboral del hogar como la responsable del cuidado.

El análisis de diversos elementos discursivos de la enunciación, tales como los adverbios de tiempo *siempre* y de espacio *ahí*, revela relaciones espacio-temporales que caracterizan el hogar de manera dual: como espacio dotado de valores simbólicos donde se desarrolla la familia como institución, y como espacio situacional donde los miembros construyen su visión del mundo e interactúan como parte de dinámicas sociales. Dichas dinámicas se manifiestan en conductas como el cuidado de los hijos o en la figura ausente del padre.

Por otra parte, esta sección del relato presenta dos tipos de evaluación:

1. Evaluación encadenada, mediante la cual se valoran los hechos relatados, mostrando que el relato no solo se centra en un momento particular de la niñez como constitutivo de la identidad, sino que considera esta etapa en su totalidad como significativa para la narradora: “Bueno, en la niñez, yo creo que un *momento fundamental que me marcó fue mi niñez*” (Laura, 42 años).
2. Evaluación por suspensión de la acción, evidenciada en la repetición del adjetivo *difícil* para calificar las relaciones padre-hija y madre-hija. Esta repetición introduce una marca emocional respecto de dichas relaciones. Lo anterior coincide con lo planteado por Labov (1972), quien sostiene que la repetición suspende las acciones y focaliza un punto especial del relato: “De pronto fue un poquito *difícil*, porque tuve la ausencia de padre”; “Pues digamos un poquito *difícil*, porque por su trabajo ella, pues yo no compartía casi con ella” (Laura, 42 años).

Producto de esta situación se refleja una idealización de la familia, en la cual sus miembros buscan estabilidad y seguridad. De ahí surge el concepto de *familismo*, “el cual se ha caracterizado por idealizar a la familia y sobrecargarla de funciones, lo que afecta a la mujer tradicionalmente vista como su pilar” (Puyana, 2007, p. 2).

Según este planteamiento, tanto el hombre como la mujer buscan una forma de realización y construcción a partir de la familia; no obstante, esto genera problemáticas, pues en este proceso también se establecen diferencias y los roles socialmente atribuidos no siempre corresponden con lo esperado.

Acción complicante

La acción complicante está en conexión directa con las situaciones conductuales al interior del hogar y con el sentimiento de abandono que identifica a Laura. Se narran cuatro hechos en esta secuencia que, desde una relación semántico-pragmática, pueden conceptualizarse de la siguiente manera: *desamparo*, expresado en “de estar en un lado o en otro”; *temor*, vinculado a los *cuidadores* como personas desconocidas; *hostilidad*, en referencia al *maltrato*; e *injusticia*, relacionada con el castigo, que en el universo narrativo se concibe como un derecho y no como una transgresión hacia la persona. Esta concepción se refleja en los verbos *tengo*, *puedo*, *pegar* y *castigar*.

El relato también aborda temáticas vinculadas con los juegos, la economía del hogar y, finalmente, retorna a la idea principal de la ausencia del padre: “Que siempre he pensado que la ausencia del padre es bastante importante cuando no hay, digamos, como ese núcleo familiar”.

En este resultado se advierten marcas discursivas representadas en el uso del pretérito perfecto compuesto en primera persona —“que siempre he pensado”—, lo cual concuerda con la forma en que la narradora visualiza a la familia. Así, puede concluirse que se identifica con un núcleo familiar tradicional y que evalúa su situación a través de una comparación implícita (dispositivo evaluador, Labov, 1972) entre su propio núcleo familiar y uno ideal, considerado completo cuando todos los miembros están presentes. La ausencia, entonces, tiene implicaciones en el desarrollo de la familia, como se evidencia en la cláusula: “la ausencia del padre es bastante importante”.

De este modo, el resultado de la narración no solo se comprende en su análisis estructural, sino también en su función discursiva, ya que no necesariamente implica un cierre de los hechos. Puede, en cambio, abrirse hacia perspectivas o construcciones del mundo posteriores al evento, como en este caso: la configuración de la identidad femenina en relación con el tema familiar.

Tabla 2.
Análisis del relato niñez: Pau, 47 años

Análisis del relato	
Participante 1:	Pau, 47 años Relato: niñez (Bucaramanga)
Fragmento del relato	<p>Fragmento de la orientación “Mi núcleo familiar de la infancia fue mucho más amplio que lo que es, como mi núcleo de papá, mamá, hermano, hermana, y ya ese núcleo de mi infancia, ese núcleo familiar. Fue muy grande, un núcleo que vinculaba a mis abuelos paternos, a mis abuelos maternos y a muchos de mis tíos, debido a que mis papás eran aún estudiantes universitarios cuando yo nací”.</p> <p>Fragmentos acción complicante “Cuando llega mi hermano, sí, ese tal vez es como mi primer momento de quiebre, porque la atención la tenía que empezar a compartir”. “Tenía que aprender a dejar de ser el centro, mmm, sí, pero no era algo que yo hubiera pedido para mí”. “Mi familia en muchas ocasiones lo narra de manera anecdótica, porque, pues, ellos cuentan que yo quería literalmente matar a mi hermano”. “Que decía ‘mueran a ese niño, muéranlo, muéranlo’ y que, cuando llegaban las visitas a ver a mi mamá, yo les hacía una maleta con ropa del niño y les decía: ‘por favor, llévenselo de aquí’”.</p>
Orientación	<p>En este fragmento se involucran actores sociales tales como hermanos, abuelos maternos y paternos, tíos, tías, padres y la narradora, quienes amplían la concepción de núcleo familiar más allá de sus miembros comunes.</p> <p>El espacio es el hogar, pero simbólicamente lo constituye la interacción familiar, que representa el lugar de las vivencias en el relato. Asimismo, se observa una dinámica de apoyo en torno a la paternidad temprana.</p>

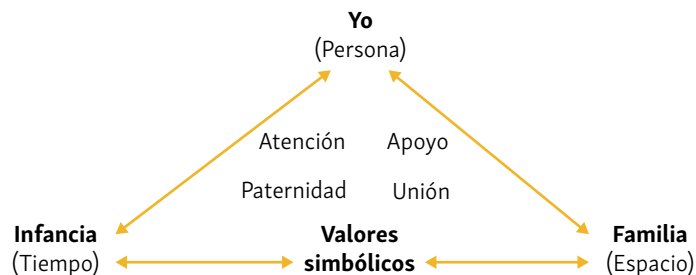
Análisis del relato		
Acción complicante		La acción complicante se compone de cuatro hechos distribuidos a lo largo de un segmento narrativo. Estos guardan una relación semántica que les otorga unidad y pone de manifiesto que no solo expresan un orden cronológico, sino también sentidos específicos que configuran la experiencia relatada.
Evaluación y tipos de evaluación	La evaluación se manifiesta mediante el énfasis en la conformación del núcleo familiar. Se establece a partir de la intensificación por medio de cuantificadores, que focalizan la importancia de que muchas personas estén involucradas en dicho núcleo y lo representen como un espacio de unión y apoyo en razón de la paternidad temprana.	Las acciones se evalúan de manera encadenada, pues se expresa la visión de una tercera persona (la familia) acerca de los hechos y comportamientos de la narradora. A su vez, se incluye la perspectiva de la narradora en torno al <i>momento de quiebre</i> , que funciona como marca emocional.
Estudio de la enunciación	La deixis se conforma a partir del uso del posesivo <i>mi</i> en concordancia con la primera persona del singular <i>yo</i> . En este caso, Pau cuenta el relato en referencia con la familia, la cual constituye las dinámicas del espacio en una relación triádica infancia-familia-narradora. De esta manera, se infiere el tiempo a partir de la concepción de la infancia como etapa vital y se evidencian valores de apoyo y unión. En la enunciación destacan las expresiones “mucho más amplio” y “muy grande”, referidas al núcleo familiar. Estas coinciden con las formas de evaluación, tanto en su carácter comparativo como en su valor intensificador.	En términos enunciativos, se reconoce la existencia del tiempo en la primera cláusula por medio del adverbio <i>cuando</i> , que no solo marca la llegada de un nuevo miembro de la familia, también pone de manifiesto, las nuevas dinámicas que la narradora debe comenzar a experimentar. Lo anterior en conexión con la desinencia verbal del pretérito imperfecto, del modo indicativo de los verbos <i>tenía</i> , <i>quería</i> y <i>decía</i> , en donde se reconoce la simultaneidad de acciones y pensamiento en el relato, desde la forma enunciativa del <i>yo</i> . De igual manera, la desinencia verbal se conecta con la evaluación de esta parte de la narrativa. El espacio enunciado sigue siendo el mismo: la familia, representado de manera simbólica en el hogar.

Fuente: elaboración propia.

En este relato, la orientación muestra actores sociales que se involucran en la conformación del núcleo familiar. La familia se convierte en el espacio de interacción y se construye en relación simbólica con otros fragmentos del relato: “Entonces, todos los relatos de mi infancia y mis primeros recuerdos implican pensar en que había muchísima gente alrededor y que, por razones, pues muy precisas, yo era muy el centro de ese núcleo gigantesco entonces” (Pau, 47 años).

Se evidencia que la familia es un espacio simbólico que porta significados dentro de un tejido sógnico en el cual la narradora se concibe como el centro de un núcleo *gigantesco*, no solo por el número de personas que lo componen, sino también por las vivencias compartidas entre sus miembros. De allí que la relación construida se exprese de manera triádica y se fundamente discursivamente a través de marcas deícticas que configuran la identidad de Pau en torno a su familia.

Figura 1.
La deixis enunciativa de la familia



Fuente: elaboración propia.

La figura ilustra la conceptualización de la deixis enunciativa de la familia a partir de las formas de persona, espacio y tiempo (Arrieta y Avendaño, 2018; Romero-Gutiérrez y Zambrano-Sánchez, 2021). Los valores simbólicos allí representados se relacionan con las dinámicas familiares y con la identidad que la mujer construye en su relato sobre la familia, en especial en situaciones como la paternidad temprana. Esto se infiere a través del marcador discursivo *aún*, que revela que los padres de Pau, al ser estudiantes universitarios, requirieron del apoyo del núcleo familiar en esa etapa de sus vidas.

Por otra parte, la evaluación en esta sección del relato se manifiesta mediante la función comparativa y el uso de intensificadores (Labov, 1972). En cuanto a la primera, se establece una comparación entre el núcleo familiar de Pau y los núcleos tradicionales, constituidos en su mayoría por padres e hijos, e incluso, como se ha visto, en algunos casos por figuras ausentes como la del padre. Este contraste revela la manera en que la narradora percibe y evalúa su núcleo familiar: “mucho más amplio”, expresión en la cual la enunciación adquiere fuerza ilocutiva.

Los intensificadores, como el adverbio de cantidad *muy*, construyen la forma superlativa y permiten resaltar un punto importante de la narración en torno al núcleo familiar. Asimismo, palabras cuantificadoras como *mucho*, *mucha*, *demasiada* o *poco*, que aparecen a lo largo del relato, cumplen esta función: “Esa atención fue *mucha* más de la que tal vez debió ser; O sea, fue *mucho* peso; para entonces me frustraba un *poco* sentir como que tenía *demasiada* atención encima” (Pau, 47 años).

Lo anterior coincide con los postulados de Labov (1972), quien sostiene que las comparaciones se presentan en los puntos evaluativos para confrontar hechos sucedidos con aquellos que no ocurrieron o que pudieron haber ocurrido. Así, este tipo de expresiones revelan que la evaluación en esta parte del relato se construye discursivamente sobre la percepción de la familia como una realidad tensionada, pero fundamental para la configuración de la identidad.

Este relato también guarda similitudes con otros analizados en torno a la niñez. Una de ellas es la interacción con la figura paterna, representada en este caso por el abuelo. De dicha interacción emergen dos significados macroestructurales:

Tabla 3.

Interacción semántica en relación con la figura paterna

M1: La importancia de la relación paterna	M2: La memoria familiar en torno al legado del abuelo
mp1: “Para mí no sé incluso aún sí, tal vez es mi primera, digamos, relación como de amor absoluto con un hombre”.	mp1: “Más que mi papá, o sea, mi abuelo fue una figura dominante en toda la familia”
mp2: “Yo me convertí como en su nieta de atención mayor por el tema musical”.	mp3: “Él era músico, era compositor”.

Fuente: elaboración propia.

Se configura así la relación semántica entre las macroproposiciones (M1 y M2) y las microproposiciones (mp), que en conjunto construyen vínculos paterno-afectivos mediados por la memoria familiar. Tal como afirma Moreno (2018, p. 60), “las familias suelen contar las historias y anécdotas familiares, las cuales interactúan y se influyen mutuamente con los artefactos de memoria”. En este caso, el artefacto musical se erige como vehículo del vínculo y del legado.

Acción complicante

El punto fundamental del relato en torno a la llegada de un nuevo miembro se expresa en la marca emocional “mi primer momento de quiebre”, que se liga semánticamente con otros momentos narrativos, como la pérdida de

atención que antes recibía la narradora. Discursivamente, este quiebre constituye una forma de cambio concebida desde la dificultad que se genera en la vida de la persona y en todas las perspectivas que se configuran a partir de ello, evidenciadas en las formas verbales referidas.

Asimismo, la acción complicante revela la construcción identitaria de la mujer a través de los cambios ocurridos en diferentes estadios de su vida. La percepción de sí misma, de su entorno y de las formas en que su subjetividad es mostrada y configurada mediante el aparato discursivo se corresponde con lo señalado por **Vásquez (2006)**:

La identidad se construye en la interacción en un esfuerzo de co-construcción de los individuos por definirse como actores sociales en un movimiento permanente de interiorización y respuesta a las situaciones que asignan los lugares del uno y del otro. Estas situaciones de interacción son fundamentalmente relaciones interpersonales mediadas por factores sociales, culturales y contextuales y en ellas se enfrentan o se concilian las diferencias. (p. 16)

Finalmente, se observa que la evaluación se conecta con otros fragmentos narrativos que refuerzan la acción complicante mediante dispositivos evaluativos adicionales, entre ellos la *evaluación por acción* (**Labov, 1972**). Esta se aprecia en expresiones como “creo que me decía” y en los marcadores emocionales *intruso* y *usurpador*: “Pero yo a mí misma, o sea, *creo que me decía*, yo a él no lo quiero. Ese es un *intruso*. Sí, o sea, ese para mí era el *usurpador*” (Pau, 47 años).

El resultado en la narración se establece en la concepción de la familia como núcleo y en la noción de familia tradicional, construida a partir de los hechos relatados. De esta manera, se develan las formas en que la narradora se identifica durante la niñez. Esto refuerza la idea de que el resultado narrativo no consiste únicamente en el cierre de hechos relevantes, sino que también permite deconstruir formas de ver y habitar el mundo, así como comprender cómo las prácticas discursivas de los sujetos se transforman en el tiempo.

Categorías de la identidad femenina

A partir del análisis de los relatos sobre las experiencias de vida de las mujeres participantes, se identificaron cuatro categorías que permiten aproximarse a la construcción de la identidad femenina. Estas se discuten brevemente a continuación.

Identidad y familia

En esta categoría se resalta la relación de las mujeres con su entorno familiar. En varios fragmentos de las narraciones aparecen actores sociales como padres, hermanos e hijos, quienes conforman el tejido simbólico del hogar. Allí se enfatiza en las funciones representativas de padres y madres, y se expresa una relación de presencia-ausencia. Se distinguen tres formas de ausencia.

En la primera de ellas, la ausencia absoluta, la figura paterna nunca ha estado presente en el hogar. En estos casos, la madre asume tanto la función económica como el cuidado de los hijos. El concepto de *hogar con jefatura femenina* resulta útil para describir este fenómeno, cada vez más frecuente en las zonas urbanas de América Latina y el Caribe: “El concepto de hogar con jefatura femenina es útil para identificar un número cada vez mayor de hogares sin hombres, que incluyen los encabezados por viudas” (**Uribe, en Escamilla et al., 2013, p. 4**).

En el segundo tipo de ausencia, la ausencia parcial, el padre tiene la función de proveedor y habita espacios públicos, mientras que la mujer se desarrolla en el hogar. Este hallazgo coincide con estudios como los de **Bustamante (2016)** centrados en los vínculos entre espacios e identidad.

Por último, la muerte del padre configura la memoria de la ausencia. Esta se relaciona semánticamente con conceptos como el *dolor*, el *desconcierto* y el *vacío*, que marcan simbólicamente el evento ocurrido: “Lo que más me marcó fue la muerte de mi padre”; “Y pues fue bastante fuerte, pues ahora pensar en lo que vi” (Sir, 21 años).

Estas formas de ausencia impactan la construcción de la identidad femenina. La soledad, el miedo, el dolor y la violencia determinan la manera en que las mujeres interpretan sus entornos familiares y proyectan el tipo de hogar que desean. Así lo expresan: “Que siempre he pensado que la ausencia del padre es bastante importante cuando no hay, digamos, como ese núcleo familiar, cuando no está como la familia completa” (Laura, 42 años). “Yo no quería un marido maltratador igual como mi papá conmigo, o con mi madre, porque mi papá nunca nos pegó, pero sí fue muy maltratador con mi mamá” (Diana, 52 años).

A partir del análisis de los relatos, se evidencia que las mujeres afirman su identidad a partir de la experiencia de familias disfuncionales, pero desarrollan su perspectiva en oposición a ellas, manifestando el deseo de tener familias con dinámicas diferentes —donde episodios de abandono, soledad o violencia ejercida por parte de la figura paterna no estén presentes—. Así, se comprende que “el contenido de la condición de la mujer es el conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico, como ser-para y de-los-otros” (Basaglia, 1983, como se cita en Lagarde, 1990, p. 2).

Identidad y desarrollo

La mujer se construye en el mundo no solo desde los factores biológicos, sino también desde su actuación social. Allí manifiesta formas de experimentar la vida, expresar perspectivas y emociones, y proyectarse en un desarrollo cultural que le permite configurar su identidad a partir de lo que quiere hacer y ser.

En este proceso, la adolescencia aparece como un espacio y tiempo simbólico donde las formas enunciativas del yo reflejan posturas frente a la realidad. Se conforma así una deixis enunciativa del desarrollo como mujer, que integra dimensiones emocionales, físicas, familiares y profesionales.

La subjetividad se abre al mundo en una relación bidireccional: de la mujer hacia el mundo y del mundo hacia la mujer. Este tránsito del ámbito privado al público implica configuraciones identitarias atravesadas por factores como la sexualidad y la maternidad temprana.

La maternidad temprana se concibe como dificultad e imposibilidad. Supone una vida interrumpida y condicionada en la adolescencia, con fuertes implicaciones cuando el embarazo no es planeado:

Por ende, en ese enamoramiento decidí tener relaciones sexuales con él, de lo cual quedé embarazada [...]. De ese embarazo nadie se enteró de mi familia [...]. Para mí fue un embarazo duro [...]. Ese muchacho jamás se quiso hacer responsable de mi vida, de la vida de mi hija [...]. (Diana, 52 años)

Se comprende que “la cuestión de la identidad de la mujer sigue siendo saber si sus derechos y funciones son ‘justos’: es decir, si son el reflejo adecuado de lo que ella es y de lo que, en consecuencia, debe ser” (Trigeaud, 1996, p. 212). Se ha configurado una identidad femenina con base en situaciones de abandono y ausencia, proyectadas a partir de relaciones amorosas y marcas emocionales complejas, en las que se genera una respuesta ante las situaciones y experiencias que ellas presentan en su relato y la forma en que crecen, desarrollan su feminidad y la enmarcan en una visión del mundo desde un eje simbólico cultura-experiencia de vida-subjetividad.

Por su parte, en la sexualidad se vislumbran y se negocian significados implícitos de lo que se expresa en un encuentro sexual. En el caso de la mujer, se muestra un enamoramiento, mientras que para el hombre —se infiere— el encuentro sexual no se relaciona con el amor o el sentimiento hacia la pareja; más bien, se evidencia una postura hacia la sexualidad que no logra ser definida por la mujer y que conlleva una maternidad temprana y un desarrollo prematuro en aspectos familiares y de proyección de vida.

Identidad y actuación social

En esta categoría se aprecia un punto importante de la etapa adulta que refleja, pragmáticamente, que la edad no es un factor esencial para tomar decisiones radicales como estudiar; a la vez, expresa discursivamente un cambio de pensamiento por medio de la verbalización de situaciones pasadas, con el fin de contemplar otras que favorezcan la construcción de la subjetividad y otorguen un valor significativo a la identidad de las mujeres.

En ese sentido, sobresale la idea de logro desde el estudio y la profesionalización como parte del sentido de tomar decisiones autónomas. Lo anterior se expresa mediante la decisión de estudiar, de vincularse a entornos académicos y en la relación con la familia: “Ya después de tener años, de los treinta y algo de años, decidí estudiar, convertirme en profesional”; “Mis hijos ya son profesionales” (Diana, 52 años). “Creo que en mi vida adulta ha habido una presencia constante de la Academia, como de la vida, pues de la mano, como del mundo académico” (Pau, 47 años).

En la misma línea, la mujer muestra un accionar más visible en las esferas de lo público. Independientemente de su edad o clase social, las mujeres entrevistadas se desenvuelven en contextos distintos al hogar y habitan ámbitos públicos, lo cual da cuenta de la reivindicación de la identidad femenina a partir de la academia, el trabajo y los entornos profesionales, puesto que las dinámicas sociales para la mujer han cambiado y se han constituido sobre la base de

valores de la individualización y la autonomía personal (Beck, 1986). Que la mujer pase a ser el “centro de acción” en calidad de individuo, implica que no planifique su proyecto de vida en torno a la familia, sino también a partir de la necesidad de contar con una vida profesional propia y una presencia en el ámbito público a todos los niveles; sin olvidar una vida personal satisfactoria. (Solé y Parella, 2004, p. 86)

Finalmente, este estadio de vida evidencia una problematización en torno a las relaciones de pareja, puesto que estas se conciben desde un espectro desalentador, estructurado en los significados sobre el posicionamiento en una relación amorosa, la perspectiva que ellas mismas tienen acerca de una pareja, la dinámica del amor y el modo en que se impacta la subjetividad e identidad de las mujeres:

Fuimos pues pareja durante todo este tiempo, pero a pesar de que podría decir que en su nombre puedo situar como mi experiencia del amor, también puedo decir que sí tuvo perfectamente un aprendizaje muy, muy grande respecto a que la experiencia del amor que tienes que aprender a construir es del amor contigo mismo, más que el amor con otro. (Pau, 47 años).

La verdad han sido un fracaso, pero yo considero que ha sido por mi culpa porque yo siempre estoy muy ocupada y nunca he priorizado, pues, mis relaciones. (Sir, 21 años)

En consecuencia, las mujeres conciben las relaciones de pareja como la dualidad entre ser para el otro, con el otro o ser para sí mismas. De tal forma, el amor contiene una tensión interior: presenta la posibilidad de una unión con otro o de la relación consigo mismas, lo que muestra vertientes vinculadas con sus responsabilidades afectivas, sus ocupaciones laborales y los valores simbólicos que les permiten vislumbrar su actuación social en los entornos donde se desarrollan.

Identidad narrativa

Para los propósitos del estudio, esta categoría se comprende como aquella que permite vislumbrar cómo, a través de funciones y estructuras narrativo-discursivas, las mujeres presentan su postura en el mundo y manifiestan y afirman su identidad. A partir de lo anterior, se percibe que las mujeres fundamentan dicho proceso identitario por medio de marcas deícticas que construyen formas simbólicas de persona, tiempos y espacios

(Arrieta y Avendaño, 2018; Romero-Gutiérrez y Zambrano-Sánchez, 2021), que devienen en la constitución de deixis enunciativas, en particular, las de la familia y el desarrollo como mujer, referidas en categorías anteriores.

De igual forma, las mujeres emplean dispositivos evaluadores de los hechos vividos mediante intensificadores —entre ellos, cuantificadores y comparadores—, que componen la evaluación encadenada y la evaluación por suspensión de la acción (Labov, 1972):

Yo pienso que yo no me lo *merecía*, yo pienso que marcó mi vida, de sufrimientos, sueños, cosas, pero igual de pronto en esos resentimientos hay un resentimiento de mi hija con ese ser, de la cual mi hija jamás quiere ni hablar ni perdonarle, pero se hace falta. Yo creo que ya no perdoné a esa persona y a la familia de él porque no me lo *merecía*, creo que no sé si fui una mala muchacha. (Laura, 42 años)

Por su parte, el resultado de los relatos de vida de las mujeres no se concibe solo como el cierre que emerge de una acción complicante; a través de este aspecto de las narraciones, las mujeres conceptualizan nuevos discursos que portan perspectivas sobre lo vivido o, por el contrario, mantienen posturas estables y no cambiantes de los hechos vivenciados. De ello se infiere que el análisis del resultado y de la evaluación es primordial para comprender las formas en que fluctúa la identidad como proceso construido a lo largo de la vida, en “donde el ser se construye y se crea afirmando o negando valores, discursos, expectativas y significados” (Escobar y Esguerra, 2021, p. 24).

Por otro lado, en esta categoría se evidencia que las marcas emocionales han sido fundamentales para referirse a la identidad y para relatar, en su mayoría, aspectos del dolor, la ausencia, la tragedia y la ruptura. Se comprende, así, que la marca emocional se relaciona con aspectos negativos vividos por las mujeres, lo que concuerda con hallazgos de estudios como los de Ortiz (2017), quien afirma que las mujeres muestran una tendencia a desarrollar narraciones que involucran este tipo de aspectos.

Y cuando uno se enamora, accede y todo es bonito, pero él nunca fue bonito conmigo y por ende nunca fue bonito con mi hija y tengo que obligarlo a demandar para cosas que en este momento no sé para qué, porque no se merecía eso. (Laura, 42 años)

Finalmente, a partir del análisis de estos relatos, la identidad narrativa de las mujeres establece referencias en torno a los espacios previamente expuestos; no obstante, no se señala que aspectos imperantes de las ciudades donde habitan tengan implicaciones fuertes en sus experiencias de vida. Por supuesto, es un aspecto que debe profundizarse con un abordaje más específico, como el de Bustamante (2015).

Principales conclusiones

Al interpretar los significados contenidos en los relatos analizados, se concluye que la identidad femenina se ha configurado a partir de vertientes como la familia, el desarrollo, la actuación social y la identidad narrativa. Estas permiten establecer el relato de lo femenino con base en dinámicas sociales de fuerte carga simbólica, que representan la problematización de ser y concebirse mujer en las sociedades actuales.

La identidad de la mujer ha fluctuado constantemente entre aspectos como la familia y la maternidad. Se percibe que su papel es indispensable no solo desde la óptica del cuidado de los hijos, sino también desde el reconocimiento de su accionar en la sociedad. Es importante resaltar que, aunque la ausencia del hombre ha marcado de manera fundamental estadios de la vida de las mujeres, esta se convierte en un aspecto que les otorga la posibilidad de abrirse a espacios públicos y de que su desarrollo no esté ligado únicamente a ámbitos privados como el hogar.

De esta manera, la construcción de la identidad de las mujeres, enmarcada en la subjetividad, deviene en las formas en que se perciben y varían en el tiempo, modificando la manera de entender la maternidad y la sexualidad,

y trayendo consigo otros modos de llevar a cabo un proyecto de vida en familia, la cual se convierte en un aspecto relevante según la percepción que cada una construya.

En cuanto a las temáticas del relato, se resalta que el uso de marcas emocionales se dirige hacia la narración de aspectos negativos —dolor, ausencia, tragedia—, lo cual pone de manifiesto que una marca, en cuestiones de identidad, no necesariamente se constituye de aspectos positivos; por el contrario, se conecta semánticamente con experiencias traumáticas o con aquellas en las cuales la mujer ha experimentado tensiones y rupturas con su entorno.

En este sentido, se propone que un estudio que puede contribuir al entendimiento de estos significados y sentidos sea aquel cuyo enfoque consista en analizar la construcción de metáforas del dolor en relatos y su conceptualización desde lo femenino.

Se considera que los referentes teórico-metodológicos empleados (Labov y Waletzky, 1967; Labov, 1972; Arrieta y Avendaño, 2018) son apropiados para estudios de este tipo. Se concluye que el análisis de la evaluación y del resultado —este último comprendido como el medio por el cual las mujeres conceptualizan nuevos discursos o mantienen posturas estables y no cambiantes sobre los hechos vivenciados— es fundamental para comprender la identidad como una construcción a lo largo de la vida.

Por último, es necesario que la investigación futura aborde la manera en que la ciudad tiene implicaciones más directas en la construcción de la identidad femenina. Al observar que las mujeres de ambas ciudades han vivido experiencias similares y han construido su identidad con rasgos semejantes, se puede inferir que la problematización en torno al tema se está configurando como un imaginario no solo regional, sino nacional. A partir de lo anterior, estudios como los de Bustamante (2015) realizan valiosas aportaciones para desarrollar investigaciones en la misma línea, en las cuales se involucren los estudios del lenguaje.

Referencias

- Arrieta, L. y Avendaño, G. (2018). El discurso del tuit: un análisis lingüístico, sociodiscursivo y sociopragmático. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 107-130. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200107
- Bustamante, B. (2015). Espacio e identidad en el habla de Tunja: un estudio de género. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 17-37. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2015000100002&lng=en&tlng=es
- Bustamante, B. (2016). *Imaginarios de género en el habla de Tunja*. UPTC.
- Escamilla, D., Parra, Y., Sepúlveda, M. y Vásquez, M. (2013). Familias monoparentales, madres solteras jefas de hogar. *Investigación Cualitativa*, 1, (15), 1-17. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/357/Articulos/Art%C3%ADculo-%20Familias%20monoparentales.pdf>
- Escobar, V. y Esguerra, M. (2021). *Familias sin hijos: ciclo vital e identidades narrativas* [trabajo de grado, Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/58229>
- García-Rodríguez, J. (2020). *Desarrollo de la identidad en niños de cuatro a cinco años en el centro infantil Nube Amor* [tesis de grado, Universidad de las Américas].
- Grau, B. y Ramos, A. (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: imaginando corporalidades y géneros. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 18(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1956>
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and the Visual Arts* (pp. 3-38). University of Washington Press.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Secretaría Nacional de Equidad y Género. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/20/04.pdf](http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/20/04.pdf)
- Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 79-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133212641004>
- Moreno, M. (2018). Historias de familia: memoria, feminidad y afectos. *Antropología. Cuadernos de Investigación*, (20), 58-72. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i20.155>

- Muñoz, M., Peña, L. y Barrera, M. (2021). *Cuerpo, feminidad y consumo: una mirada a las narrativas de las mujeres* [tesis de grado, Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/items/74d3ebad-d602-4565-bdde-2bbffeff94b5>
- Ortiz, E. (2017). Discursos y género, en relatos de hombres y mujeres. *El Ágora USB*, 17(1), 176-191. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100010&lng=en&tlng=es
- Puyana, Y. (2007). El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Y. Puyana y M. Ramírez (eds.), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 263-277). Universidad Nacional de Colombia.
- Romero-Gutiérrez, E. y Zambrano-Sánchez, C. (2021). *El cuerpo femenino: un análisis del discurso multimodal a través del cómic autobiográfico* [tesis de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8831>
- Sojo-Mora, B. (2020). El significado de la feminidad: estudio basado en relatos de vida de mujeres. *Revista Espiga*, 19(39), 46-62. <https://www.redalyc.org/journal/4678/467862244004/html/>
- Solé, C. y Parella, S. (2004). “Nuevas” expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales “exitosas”. *Revista Española de Sociología*, (4), 67-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64943/39353>
- Trigeaud, J. (1996). Identidad de la mujer y perspectiva familiar. De lo justo a lo femenino. *Persona y Derecho*, (34), 201. <https://doi.org/10.15581/011.32524>
- Vásquez, R. (2006). Categorías analíticas para la interpretación del relato oral de experiencias. *Enunciación*, 11(1), 5-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.466>

Comunidad y conocimiento relacional en tiempos de oscuridad

Marcela Rodríguez-Urrego¹  

Resumen

Este artículo de reflexión, al reconocer las actuales condiciones de *crisis civilizatoria*, explora el llamado a un retorno a la *vida comunitaria*. Para ello, problematizo el concepto de *comunidad* en su formulación tönnesiana, evidenciando su matriz moderna, que considero se expresa en su comprensión como realidad estática, prometedora de bondad, calidez, seguridad, confianza y mutuo entendimiento para quienes forman parte de ella, pero con el riesgo de amenazar la libertad. Considero esta visión como expresión del orden binario del pensamiento moderno, el cual invisibiliza la agencia que subyace a la constitución —siempre precaria y cambiante— de lo comunitario. Una consideración no binaria evidenciaría su carácter procesual y su recurrente necesidad de actualización. Para ello, profundizo en el concepto de *voluntad esencial* tönnesiano, fundamento psicológico de la vida comunitaria, y lo vinculo con desarrollos recientes de la neurocardiología, mostrando el efecto de las prácticas de socialización moderna y patriarcal sobre ella y sus resonancias en la dimensión política. Diferenciando *poder-sobre*, *poder-de* y *poder-con*, sitúo como campo central el conocimiento relacional que, en contextos de socialización patriarcal, requiere ser activado desde la educación. Cierro presentando estrategias para su construcción o fortalecimiento, cuyo efecto en la renovación de la capacidad instituyente colectiva puede apoyar la construcción de un orden poscapitalista.

Palabras clave: conocimiento relacional; comunidad; *corazonar*; orden patriarcal; potencia instituyente; Tönnies

Community and Relational Knowledge in Times of Darkness

Abstract

This reflective article, acknowledging the current conditions of *civilisational crisis*, explores the call for a return to *communal life*. To do so, I problematise the concept of *community* in its Tönniesian formulation, highlighting its modern matrix. I argue that this conception presents community as a static reality that promises goodness, warmth, security, trust, and mutual understanding for its members, but at the risk of threatening freedom. I interpret this view as an expression of the binary order of modern thought, which obscures the agency underlying the always precarious and shifting constitution of the communal. A non-binary consideration would instead reveal its processual character and its recurrent need for renewal. In this light, I deepen the analysis of Tönnies' notion of *essential will*—the psychological foundation of communal life—and link it to recent developments in neurocardiology, showing the effects of modern, patriarchal socialisation practices upon it and their political resonances. By differentiating between *power-over*, *power-to*, and *power-with*, I identify relational knowledge as a central field, one that in patriarchal contexts of socialisation must be actively fostered through education. The article

1 Doctoranda en Educación, Universidad la Salle, Costa Rica. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. smrodriguez@pedagogica.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Rodríguez-Urrego, M. (2026).
Comunidad y conocimiento relacional
en tiempos de oscuridad,
Folios, (63), 182-199.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-20715>

Artículo recibido
30 • 01 • 2024
Artículo aprobado
17 • 07 • 2025
Artículo publicado
01 • 01 • 2026

concludes by presenting strategies for constructing and/or strengthening relational knowledge. Such efforts can revitalise instituting, collective capacities and contribute to the building of a post-capitalist order.

Keywords: relational knowledge; community; *corazonar*; patriarchal order; instituting power; Tönnies

Comunidade e conhecimento relacional em tempos de escuridão

Resumo

Este artigo de reflexão, reconhecendo as atuais condições de *crise civilizatória*, explora o chamado a um retorno à *vida comunitária*. Para tanto, problematizo o conceito de *comunidade* em sua formulação tönnesiana, evidenciando sua matriz moderna. Argumento que essa concepção apresenta a comunidade como uma realidade estática, promotora de bondade, acolhimento, segurança, confiança e entendimento mútuo entre seus membros, mas que carrega o risco de ameaçar a liberdade. Interpreto essa visão como expressão da ordem binária do pensamento moderno, que invisibiliza a agência subjacente à constituição — sempre precária e mutável — do comunitário. Uma consideração não binária, ao contrário, evidenciaria seu caráter processual e sua necessidade recorrente de atualização. Nesse sentido, aprofundo o conceito tönnesiano de *vontade essencial* — fundamento psicológico da vida comunitária — e o vínculo a desenvolvimentos recentes da neurocardiologia, mostrando os efeitos das práticas de socialização moderna e patriarcal sobre ele e suas ressonâncias na dimensão política. Ao diferenciar *poder-sobre*, *poder-de* e *poder-com*, situo como campo central o conhecimento relacional, que em contextos de socialização patriarcal precisa ser ativado a partir da educação. Encerrando, apresento estratégias para sua construção e/ou fortalecimento, cujo efeito sobre a renovação da capacidade instituinte, coletiva, pode apoiar a construção de uma ordem pós-capitalista.

Palavras-chave: conhecimento relacional; comunidade; *corazonar*; ordem patriarcal; potência instituinte; Tönnies

Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor.

ALFONSO TORRES

Comunidad y binarismo moderno

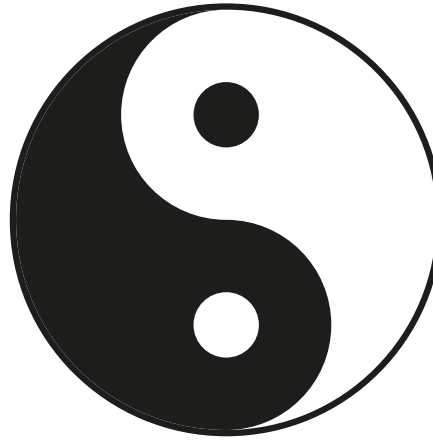
Las diversas y profundas crisis que enfrentamos actualmente como humanidad son manifestación de la inviabilidad de muchos de los valores y prácticas que, desde hace cinco siglos, ha impuesto Occidente a lo largo y ancho del mundo. Las críticas al pensamiento moderno de las últimas décadas han evidenciado, como una de sus características centrales, su concepción binaria de la realidad, la cual se manifiesta en una cosmogonía en la que los opuestos se configuran como compartimentos estancos, autocontenidos, con límites estables e impenetrables, uno de cuyos polos es considerado superior al otro. Ejemplo de ello son los pares civilización-barbarie; hombre-mujer; razón-sentimiento; mente-cuerpo, entre otros.

La comprensión de la realidad a partir de opuestos con *límites limitantes* (Najmanovich, 2008) difiere de la dualidad supuesta en la cosmogonía de múltiples culturas y también presente en diversos autores occidentales. Es el caso de la concepción del Yin y el Yang, en la que dos principios opuestos, en su interacción, son generadores de lo existente a partir de su movimiento. La conocida imagen evidencia límites no lineales entre los dos principios, y que cada uno de ellos contiene en su centro a su opuesto. En esta mirada, diferente al binarismo, los opuestos no implican una disyuntiva excluyente, sino que suponen una sumatoria variable.

Heráclito hablaba de la *enantiodromía*, evidenciando con este concepto el hecho de que cualquier condición está en camino de convertirse en su opuesto: la riqueza en pobreza — como bien nos dejan observar los tiempos modernos —, la inteligencia en torpeza, la paz en guerra o viceversa. La dialéctica hegeliana y el pensamiento

junguiano, entre otros, son elaboraciones del principio de dualidad que, desde Occidente, evidencian perspectivas no estáticas ni autocontenidas, en las que el movimiento juega un papel central en la constitución de realidad.

Figura 1.
 Yin-Yang



Fuente: Wikipedia (s. f.) bajo licencia CC BY-SA 3.0.

La comprensión que hoy, de manera intuitiva, compartimos de la noción de *comunidad* está empañada por este binarismo moderno. Es importante subrayar, como lo manifiesta Hobsbawm (citado en Bauman, 2009, p. 9), que nuestra idea de comunidad expresa en sí misma una paradoja de los tiempos modernos: el surgimiento de un concepto para referenciar un orden de realidad cualitativamente distinto al de sociedad aparece en el mismo momento en que aquel aparenta desaparecer.

El concepto *sociedad* evoca un orden social caracterizado por su anonimato, un bajo sentido de pertenencia comunal y el predominante espíritu del “¡Sálvese quien pueda!”. Parte importante de los intermitentes debates modernos, originados en la obra *Comunidad y asociación* de Tönnies (2011), explican y reflexionan sobre estos procesos desde el binarismo moderno al que aludí previamente.

Honneth (1999) muestra cómo, en la obra de Aristóteles, Santo Tomás y otros pensadores premodernos, las nociones de *comunidad* y *sociedad* son prácticamente intercambiables. En estas reflexiones no se establecía diferencia entre la socialidad pública, regida por el derecho, y aquella de implicación emocional en los ámbitos familiares o vecinales. Lo relevante era que los seres humanos se encuentran siempre agrupados en comunidades, constituidas con fines específicos y normas concordantes con el tipo de vida en común que promueven (Riedel en Mazzola, 2011).

La conceptualización de Tönnies (2011), articulada desde una visión científico-analítica, es desarrollada por el autor con conciencia de las limitaciones de esta forma de conocimiento, que reduce “lo vivo a lo muerto”, restringiendo su capacidad de dar cuenta del mundo de la vida. Tönnies comprende la potencia superior de “las actitudes ingenuas, la imaginación artística, la creencia popular y la poesía inspirada” (p. 90) para informar sobre el dinamismo social y sus cambiantes realidades.

Tönnies comparte la preocupación moral de los intelectuales de su época frente a los desastres causados por el capitalismo expansivo y la creciente urbanización, evidenciados en la pauperización de la vida de los más vulnerables y en la indiferencia y codicia sin freno de los nuevos poderosos (Nisbet, 2003). Su construcción conceptual del par comunidad-sociedad dejará poco espacio para la comprensión de dinámicas fluctuantes, tendiendo a constituirlos como momentos históricos estables, uno de los cuales (la comunidad) pareciera pertenecer inevitablemente al pasado. La Tabla 1 muestra la polaridad constituyente de estos dos conceptos en su pensamiento.

Tabla 1.
Comunidad-asociación en Tönnies

Comunidad (<i>Gemeinschaft</i>)	Asociación o sociedad (<i>Gesellschaft</i>)
Convivencia íntima, privada, excluyente.	Vida pública, el mundo mismo.
Se nace en ella (comunidad de sangre) o se asume (comunidad de espíritu).	Se llega a ella como a un país extraño.
Es vital y afectiva, solidaria.	Es artificial y competitiva.
Comunidad de idioma, costumbres, creencias.	Sociedad financiera, orientada a fines (imposible hablar de comunidad comercial).
Comunidad de propietarios, de suelos, bosques, pastos, bienes (marido y mujer).	Compañía por acciones (sociedad).
La humanidad podría considerarse como comunidad intrínsecamente vinculada.	La sociedad humana es mera coexistencia de individuos que se asumen como independientes.
Antigua y natural.	Reciente y artificial.
Forma genuina y perdurable de convivencia a nivel rural.	Urbana, transitoria, superficial.
Organismo vivo.	Añadido mecánico.
Orientada en el pasado, la tradición.	Progreso, tiempo lineal orientado hacia adelante.
Espíritu familiar, costumbres, religión que unifican.	Poderes económico-político-científicos que disuelven los vínculos.

Fuente: elaboración propia a partir de Schluchter (2011).

Desde su perspectiva, la comunidad se entiende como una conformación orgánica, como “unidad de acción” de seres esencialmente diversos “que permanecen unidos a pesar de todos los factores que tienden a separarlos” (Tönnies, 2011, p. 135). La unidad es expresión del vínculo fruto de características comunes: idioma, costumbres, creencias, propiedades, lazos sanguíneos que, sin embargo, no suprimen una diversidad esencial.

Comparada con esta unidad orgánica, la sociedad es “pluralidad en lo unitario”, constitución artificial resultado de una “estructura imaginaria y mecánica” que toma la forma de contrato y que puede establecerse como un *a priori* de la relación, como un marco para el intercambio, sin requerir la “voluntad y el espíritu de unidad” (2011, p. 136) de quienes en ella participan. En la asociación, los individuos “permanecen esencialmente separados a pesar de todos los factores tendentes a su unificación”.

Los vínculos generados son superfluos: “cada uno se mantiene por sí mismo y de manera aislada” y en tensión competitiva con los demás. Las relaciones entre asociados los constituyen mutuamente en medios para alcanzar un fin que redunde en el propio beneficio. Priman los intereses instrumentales y un *espíritu abstracto*, como el del dinero. Los nexos interpersonales se convierten en un cúmulo de convenciones vacías cuya primera regla es la cortesía: se finge afecto donde no lo hay, se aparenta interés por el bienestar de los demás, pero en realidad cada cual “piensa únicamente en sí y quiere imponer su importancia y sus ventajas en competencia con los otros” (p. 154).

Tönnies evidencia la dimensión psicológica detrás de estas conformaciones a partir de la postulación de dos formas de la voluntad: esencial (*Wesenwille*) y arbitraria (*Kürwille*),² las cuales pueden entenderse como modos de pensamiento (Agramonte, 1945) o pulsiones que determinan tanto el ser de los implicados como sus formas de acción hacia el exterior. Estas son construidas, también, como par contrapuesto y mutuamente excluyente.

La voluntad esencial refiere una apertura primordial hacia el otro, en la cual prima la afectividad. Hay *ingenuidad* en el sentido de no estar mediada por el cálculo de posibles contraprestaciones. Es *natural* pues responde a cierta

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

2 La traducción al español de *Wesenwille* y *Kürwille* es dudosa. En su traducción al inglés, la primera es ‘voluntad natural’ y la segunda ‘voluntad racional’, en el sentido de la razón instrumental (Gurrutxaga, 2011, p. 82).

forma de sentido común: aquella que cualquier miembro de la comunidad consideraría espontánea e instintivamente resultado de una tradición. Se basa en la intimidad y en la necesidad de auxilio mutuo, busca el consenso y la *con-cordia* que expresa el sentir del corazón (*cordis*).

La voluntad arbitraria o racional supone un ejercicio consciente y calculado en el que medios y fines se encuentran separados. Impulsada por la búsqueda de resultados específicos, este tipo de voluntad calcula los medios más adecuados para su obtención. En la medida en que se buscan “prestaciones mutuas de cosas equivalentes”, hay implicado “un proceso psicológico de atención, comparación, valoración” de los resultados (Agramonte, 1945, p. 5).

El espíritu moderno y el mundo de la vida

La descripción de Tönnies no solamente da cuenta de cierta nostalgia y romanticismo conservadores frente a las transformaciones del orden social. Se trata de una visión penetrante sobre la raíz autodestructiva que anida en la desacralización moderna del mundo y su reemplazo por la codicia, el individualismo, el pensamiento mecánico y la sustitución de la orientación ética por el cálculo de la razón instrumental.

Esta preocupación resuena en el análisis que realiza Nisbet (2003) sobre los desarrollos sociales y de pensamiento consolidados con la Revolución francesa y la Revolución industrial. Para el autor, la era emergente se caracterizará por tres procesos.

Individualización: “separación de los individuos de sus estructuras comunales y corporativas... emancipación de una tradición que se ha vuelto opresiva...[hacia la conformación de] un agregado impersonal, casi mecánico... como unidades separadas de una población más que como partes de un sistema orgánico” (p. 64).

Abstracción: valores morales seculares cada vez más utilitarios, alejados de su nicho moral, “de las raíces concretas y particulares que [durante siglos] les proveyeron de su distintividad simbólica” (p. 65).

Generalización: expresada en el naciente lenguaje de las ciencias sociales, con su tendencia a invisibilizar las particularidades de los sujetos tras categorías como población, clase social, trabajador, capitalista, votantes, burocracia, ciudadanía, etc., asimilando las diferencias de los individuos en conjuntos aparentemente homogéneos.

Desde el pensamiento tönnesiano, estos procesos (individualización, abstracción y generalización) expresan los efectos en la sociedad de la transición de la voluntad natural a la racional. O, lo que es lo mismo, del paso de la consideración por el otro en su singularidad hacia su conversión en *objeto* —en virtud de la distancia que genera la instrumentalización—, intercambiable por otros. Este giro se acompaña de la pérdida del valor de la experiencia presente, pues la categorización que presupone universalidad implica un sujeto desencarnado.

Son múltiples las implicaciones de este salto. No sin razón, Santos (2006) ha adjetivado a la razón moderna como *indolente*, argumentando para ello sobre su carácter metonímico y proléptico. El primero, amparado en la figura literaria de la metonimia, hace concebir la parte como el todo. De esta manera, desprecia las diferencias y piensa la totalidad proyectando homogeneidad a partir de un fragmento. Se contrae así la experiencia: se reduce a lo percibido como similar, mientras que lo disímil desaparece. Opera una reducción de la experiencia del presente, de lo sensible, en favor de lo categorizado. El caso de *clase trabajadora* es un buen ejemplo de esta sustracción de realidad, del abandono de lo disímil, lo peculiar, lo variopinto. El conjunto es potente, pero a costa de vaciar de contenido la vida vibrante.

La prolepsis, figura literaria con la que un escritor sugiere conocer con claridad el final de la novela sin decirlo, es otro de los recursos de la razón indolente. Hace pensar que conocemos el futuro: narrativas como desarrollo y progreso utilizaron, en su tiempo, exitosamente este recurso. El futuro, como repetición aumentada del presente —más crecimiento económico, más producción, más bienes de consumo—, invisibiliza las pérdidas; las víctimas

se convierten en costos colaterales frente a un futuro presente que lo justifica todo. Como una condena, califica Santos ese tiempo que se torna lineal y se expande hacia un futuro infinito.

Sustraídos del presente, pasado y futuro se funden en una continuidad cuasi kármica que torna invisible la experiencia, la potencia del presente y de la acción transformadora en él. Los matices, las modificaciones, las diferencias en los aconteceres del día a día son ignorados; se funden en expresiones como “Colombia nunca va a cambiar”, “Es el precio del desarrollo” o “La vida es un valle de lágrimas”. Distorsiones de la percepción que devienen en narrativas justificadoras y propaladoras de desesperanza.

El mundo académico tiende a habitar y proyectar este universo categorial, obviando en muchos casos las tensiones y la permanente ebullición del mundo de la vida, fracasando no pocas veces en su descripción e incluso en su percepción. El mundo institucional, por su parte, con su nombrar y hacer performativo, expande las tendencias homogeneizadoras, invisibiliza y amenaza en su existencia a aquello que no encuadra en ellas. Aunque potentes, sus intentos son infructuosos: no se puede domesticar la vida.

Más allá del mundo institucional y académico de la modernidad tardía, en sus bordes, la vida fluye en un dominio empático, aunque fugaz. No se trata de la estabilidad casi inmóvil del mundo campesino que habitó Tönnies en su infancia. Es la expresión de “una vida casi animal que recorre en profundidad las diversas manifestaciones de la socialidad” (Maffesoli, 2004, p. 29).

Maffesoli avista lo comunitario en el neotribalismo contemporáneo, evidenciando la pulsión hacia la juntanza, el placer de compartir, el goce del mundo en su presente, la intensidad del momento. Se trata de confluencias más o menos efímeras que, actuando como pulsión contaminante, otorgan sentido de pertenencia, cierta horizontalidad en las relaciones, la dilución de cualquier pretendida identidad individual, la simbiosis de los afectos.

Ocurre en los márgenes porque el centro está demasiado estructurado para permitir su expresión, siquiera en el breve encuentro vacacional en el que se cuida mantener la identidad (Bauman, 2009). El espíritu de la tribu del que habla Maffesoli habita la olla comunitaria, la marcha de resistencia, las tribunas de los estadios, también la vida de los ejércitos al borde de la muerte (Aleksievich, 2015), las barras futboleras, las pandillas y, con suerte, el coro de la iglesia. Es el espíritu de Dionisos: indomable e inestable. Una pulsión que resiste el adormecimiento, que se encuentra más allá de lo instituido, en la “centralidad subterránea informal” que provee duración a la vida social.

En sus narrativas míticas —buen ejemplo de ellas, la película de Marcelo Piñeiro *Caballos salvajes* en Netflix— se expresa el genio colectivo que trasciende la lógica de la identidad y el binarismo.

Figura 2.
La fiesta del fútbol



Fuente: Caracol Radio (8 de julio de 2016).

Con su lectura, Maffesoli nos recuerda que la pulsión comunitaria está presente y no solo coexiste con la organización societal en la que predomina el pensamiento estratégico, sino que ambas se encuentran entrelazadas en esa tensión entre lo racional instrumental y lo afectivo vinculante.

Se trata, no obstante, de una *vincularidad* tan real como problemática, pues el codearse, el estar juntos, el ser uno para el otro van, en muchos casos, a la par con el estar el uno contra el otro. La centralidad de lo afectivo en la conformación comunitaria es un punto de encuentro entre diversas aproximaciones teóricas a la comunidad. También lo es la preocupación por el carácter pendenciero y excluyente al que tal afectividad puede llevar si se sella con la idea de una identidad fuerte.

No obstante, la identificación de lo comunitario con una pulsión potencialmente destructora, que solo puede enfrentarse desde un orden racional de carácter universalista, como propone Bauman (2009), puede ser otra expresión de los temores fundantes y performativos de la Modernidad, expresos en su afirmación del hombre como lobo para el hombre.

Formas de comunalidad ancestral, como las del pueblo tojolabal,³ dan cuenta de que el vínculo afectivo puede llevar a un reconocimiento de la común humanidad que este pueblo comparte incluso con aquellos que lo niegan:

Escuchen mi palabra
del corazón nació
los meros ignorantes
son ellos de verdad.

En este mundo, digo,
iguales son los cuerpos
hermanos somos todos
de una humanidad.

Hay blancos y morenos
bambaras, chinos, indios
hermanos somos
todos
de una humanidad.

Por ello ya nosotros
debemos aprender
la lengua que es de ellos,
que nos respeten ya.

También les toca a ellos
el mismo aprender
la lengua que es la nuestra;
hermanos, pues, seremos. (Lenkersdorf, 2005, p. 65)



3 Pueblo indígena chiapaneco cuya lengua es el tojol'abal, una de las 30 lenguas mayenses reconocidas en la actualidad.

La inteligencia del corazón

Es tarea de los educadores hacer uso de la enseñanza, cualquier enseñanza, como un medio para educar en la creación del espacio viviente que llevará al estudiante a llegar a ser un ser humano responsable, socialmente consciente y que se respeta a sí mismo.

HUMBERTO MATURANA

La voluntad esencial, como la plantea Tönnies, abarca al pensamiento y subsume al modo racional. Es inmanente a la actividad humana, fruto de un desarrollo “autogenerativo, en la misma manera que lo es el desarrollo del organismo” (2011, p. 196). Se expresa en ella “una especie de orden superior a partir del cual surgen las fuerzas que dan lugar al milagro del desarrollo como al individuo mismo” (p. 197). Sin embargo, su ejercicio requiere una forma de percepción que permita “ver más allá de la existencia independiente de los objetos externos” (p. 195). Allí anida la bondad humana: una “cierta tendencia de voluntad genuina, amistosa y benévola, magnanimidad, pronta disposición hacia las alegrías y pesares de las otras personas, dedicación, grato recuerdo hacia los compañeros a lo largo de la vida” (p. 218).

Sus explicaciones hacen eco de una larga tradición —en Occidente, Oriente y en pueblos ancestrales doblegados por el sistema-mundo moderno—, de la que aún quedan rastros y que se evidencia en palabras como *con-cordia*, *re-cordar*, coraje, cordial, derivadas de corazón (*cordis*). La visión mecanicista, que fortaleció el pensamiento binario y subordinó el sentimiento a la razón, dando paso a la visión moderna del mundo, destronó al corazón de su lugar rector del cerebro para convertirlo en una *simple* bomba, un *fuego sin luz* (Descartes, 1974, p. 82) que mantiene la sangre en movimiento. Aunque Descartes rechazó la idea de circulación de la sangre, la metáfora del corazón como bomba mecánica permanecerá en la comprensión hegemónica de este órgano hasta el siglo XX (Bohórquez, 2019).

La investigación contemporánea en neurociencia y neurocardiología ha demostrado, en el marco de la racionalidad científica, la validez de las afirmaciones de la tradición que suscribe Tönnies. Ha evidenciado que el corazón, con sus 40 000 neuronas, conforma una compleja red neuronal vinculada a un sistema de ganglios, neurotransmisores, proteínas y células de soporte muy similar al del cerebro. Este ha sido bautizado como sistema nervioso cardiaco intrínseco.

Figura 3.
El poder del corazón



Fuente: InmediQ GmbH (2023).

El vínculo entre el cerebro y el sistema nervioso cardiaco es complejo. Además de la red neuronal que los conecta y comunica, se encuentran otros tres canales de comunicación: el bioquímico, por medio de la producción de hormonas —ANF⁴ u hormona del equilibrio; norepinefrina, epinefrina, dopamina⁵ y oxitocina⁶—; el biofísico, por medio de impulsos de onda originados en el pulso cardiaco; y el energético, por medio de los campos electromagnéticos de los dos órganos.⁷

De manera sorprendente para la moderna imagen de racionalidad del ser humano, la mayor parte de la comunicación que se efectúa entre los dos órganos es de carácter aferente: del corazón a la cabeza. Se ha mostrado, además, que la actividad cardiaca influye en la percepción, el comportamiento y el desempeño de las personas al intervenir en la actividad de las áreas frontocorticales y la corteza motora del cerebro, “afectando factores psicológicos como el nivel de atención, la motivación, la sensibilidad perceptiva y el procesamiento emocional”.

Ya en la década de los setenta, los investigadores John y Beatrice Lacey evidenciaron que el corazón tiene su propia lógica y actúa con independencia relativa de las señales enviadas por el cerebro en tareas como aprender, recordar, tomar decisiones y sentir. En los últimos años se han mostrado, además, sus funciones en la memoria tanto de corto como de largo plazo (HeartMath Institute, 2015).

La investigación ha constatado también que el estrés, junto con un manejo emocional deficiente, lleva a estados de *incoherencia* entre el sistema nervioso cardiaco y el cerebro. Se considera que tales situaciones, sostenidas en el tiempo, son fuente o contribuyen al empeoramiento de variados estados patológicos como hipertensión, muerte cardiaca súbita, enfermedad coronaria, arritmia cardiaca, trastornos del sueño, diabetes, fatiga y enfermedades neurodegenerativas, entre otros.

De igual manera, se ha comprobado que un manejo emocional adecuado, manifiesto como *estado de coherencia*⁸ entre corazón y cerebro, permite el mejoramiento de estados de salud deficientes, reduce la mortalidad prematura, favorece una mejor toma de decisiones, aumenta la capacidad de concentración y enfoque, la habilidad para incorporar diferentes puntos de vista y la capacidad de vincular información novedosa con información previa —procesos de pensamiento de orden superior—, entre otros.

La dimensión política de la inteligencia del corazón

Corazonar: pensar con el corazón liberado, nutrir el pensamiento con el impulso de la vida poniendo voluntad.

CONSEJO DE GOBIERNO PUEBLO KITU KARA

El redescubrimiento de la potencia de la inteligencia del corazón no se limita a los avances de la neurocardiología y la investigación sobre los efectos de la meditación y el estrés en los estados de coherencia entre mente y cerebro

- 4 “Factor natriurético auricular”, conocido también como péptido natriurético auricular (ANP) y péptido auricular, desempeña un papel importante en el equilibrio de líquidos y electrolitos, y contribuye a regular vasos sanguíneos, riñones, glándulas suprarrenales entre otros.
- 5 Catecolaminas que permiten reaccionar al estrés aumentando la frecuencia cardiaca, la presión arterial, el ritmo respiratorio, la fuerza muscular y la lucidez.
- 6 Conocida como hormona del amor o del vínculo social, está implicada en la lactancia, el parto, la cognición, la tolerancia, la confianza y la amistad, y el establecimiento de vínculos de pareja duraderos.
- 7 Resulta llamativo el que tanto el campo eléctrico del corazón como su campo magnético sean mucho mayores que estos campos a nivel del cerebro. El eléctrico, 60 veces mayor, el magnético 100 veces más fuerte. Este último puede percibirse a un metro de distancia y afecta a quienes nos rodean. En estados de aceptación mutua —en situaciones como la lactancia, las relaciones de pareja o amistad o en eventos comunitarios, entre otros— los campos magnéticos de diferentes personas tienden a armonizarse, produciendo profundo bienestar.
- 8 Los términos *coherencia fisiológica* y *coherencia cardiaca* describen la medida de “orden, estabilidad y armonía en las salidas oscilatorias de los sistemas reguladores del cuerpo durante cualquier período de tiempo”. (HeartMath Institute, 2015).

y, por ende, en la salud. Desde los pueblos ancestrales viene amplificándose también un clamor en torno a los efectos de la supresión de la afectividad y la espiritualidad en la conformación moderna del mundo y la consiguiente crisis civilizatoria que afrontamos.

Por ejemplo, el pueblo Kitu Kara, en los Andes ecuatorianos, ha revitalizado en las últimas décadas la noción de *corazonar* como una dimensión fundamental en la lucha política para la restitución del ser de los pueblos ancestrales (Guerrero, 2011). El *corazonar* constituye la acción esencial en la recuperación de la dimensión espiritual de la vida. Se trata del rescate de una forma de construir sentido desde el territorio habitado, para sentir, pensar, hablar y actuar desde el vínculo esencial entre seres humanos y con otros seres que lo habitan y con quienes se construye el tejido de la existencia.

El *corazonar* recupera el mundo de la vida en su dimensión sensible, superando la mirada fragmentada de la racionalidad moderna para dar paso a una comprensión holística, integral, cósmica, que nos recuerda que somos parte de la trama de la vida.

Se fortalecen allí nuevas comprensiones de lo político, distintas de la idea de lucha por el poder. La recuperación de la dimensión cósmica del ser humano impregna las acciones y las palabras individuales y colectivas en acción política transformadora.

Cuenta Guerrero (2011) cómo, para los indios Pueblo (de Nuevo México), la política es la expresión más alta de la espiritualidad, por cuanto permite desarrollar una sensibilidad frente a la vida, de la que emerge el compromiso para su transformación. En tanto dimensión colectiva de la espiritualidad, la política nos impulsa al compromiso con “los dolores, sueños y esperanzas de los otros o de la naturaleza” (p. 26).

Figura 4.
Corazonar caucano



Fuente: archivo fotográfico del autor.

Habita allí también un elemento de resistencia, de defensa de la vida frente a las prácticas de muerte propiciadas por las narrativas modernas. La espiritualidad renaciente enfrenta el peligro de su instrumentalización; por ello apuesta a una espiritualidad renovada que genere formas de vida alejadas de la opresión y la explotación, transformando el mundo.

La noción de *corazonar* permite evidenciar los efectos del modelo civilizatorio moderno, su desacralización del mundo y su transformación en mercancía, endureciendo nuestros corazones y engendrando irrespeto e instrumentalización de todo lo viviente. Recuperar el lugar rector del corazón es fuente de revitalización del sentido profundo que nos habita.

Es una invitación a conjugar de nuevo inteligencia y sensibilidad para conceder sentido a la existencia y a nuestras acciones como humanos. Pues “el ser humano para poder encontrar el sentido de su ser, su sentir, su pensar, su decir, su hacer en el cosmos y en la vida, no lo hace solo intelectualmente, sino vivencialmente, como un acto de profundo amor a la vida y a la naturaleza de la cual forma parte, sintiéndolo profundamente y construyéndolo día a día en los territorios del vivir” (Guerrero, 2011, p. 31).

¿Dominio o potencia?

La socialización moderna es mucho más que un asunto discursivo. Hemos *in-corporado* con éxito y reproducido, durante décadas, sus premisas por medio de diversas prácticas de socialización primaria y secundaria que conforman la columna vertebral de nuestra autoconcepción.

El disciplinamiento corporal inducido en la familia y la escuela, las prácticas de socialización por género, la naturalización de los procesos de etnicización, el endiosamiento de lo considerado *normal*, por solo nombrar algunas, convierten en cuerpo las dinámicas de abstracción e individualización modernas. Naturalizan el desprecio por la vida y el sufrimiento, contribuyen al menosprecio de las prácticas de mantenimiento de la vida, nos preparan para la competencia y el dominio, nos entrenan en el desconocimiento de la propia vulnerabilidad, nos impelen a despreciar o negar la diversidad, nos disponen a sobreidentificarnos con los roles que cumplimos y nos invitan a aceptar y reproducir el lugar predominante que otorgamos a la objetividad. Estas prácticas performativas llevan, en su conjunto, al endurecimiento del corazón, nos entrenan en el desconocimiento de nuestro sentir y nos ejercitan para pasar por encima del sentir de los otros, amparados en el rol que se nos ha asignado o que hemos escogido.

Como lo muestran diversos autores (Hathaway y Boff, 2014; Starhawk, 1987; Macy, 2006; Naranjo, 2015), el sistema utiliza múltiples y variados refuerzos —como el uso regular de la fuerza por parte del Estado o la predominancia del televisor y la tecnología— para mantener la escisión entre cerebro y corazón manifiesta en un estado de desconexión patológica de la trama de la vida. En muchos casos, el miedo y la desesperanza inhiben nuestra capacidad de respuesta, nos adormecen al punto de que podemos imaginar más fácilmente el final del mundo que el final del capitalismo.

Una de las manifestaciones de esta desconexión es la centralidad que otorgamos al *poder-sobre*, tanto en la forma en que nos relacionamos como en la lectura que hacemos de nuestras realidades. El *poder-sobre*, marca central de la organización social patriarcal (Maturana y Verden-Zöllner, 2006; Eisler, 2008; Naranjo, 2015), es, en esencia, una concepción destructiva del poder, su comprensión como dominio, basado en el control y la restricción para imponer la propia voluntad (colectiva o individual) sobre otros, forzando la construcción de relaciones jerárquicas y negando o desconociendo la cooperación como ejercicio vital en la sobrevivencia humana. Se encuentra en el centro de las prácticas autoritarias en cualquier nivel de la vida social.

La supremacía de esta forma de poder y la expandida creencia en su inevitabilidad —“El hombre es un lobo para el hombre”— contribuye a que el sistema aparezca en nuestros imaginarios como una totalidad maciza e

indestructible, impidiéndonos tomar nota de los intersticios, de las grietas que lo atraviesan. Estas, al decir de **Holloway (2013)**, permiten construir en el aquí y el ahora lógicas anticapitalistas que horadan las bases del sistema y generan relaciones que no lo reproducen.

La noción del *poder-sobre* ha opacado otras dimensiones constructivas y creativas del poder: el *poder-de-dentro* (el poder personal) y el *poder-con*, claves en un camino emancipatorio que nos sustraiga de la inercia con la que reproducimos el orden social que nos niega.

El *poder-de-dentro* señala el camino de desarrollo de nuestra potencia, nos habla de la capacidad de actualizar nuestra singularidad, de identificar nuestros propios mandatos y llevarlos a cabo en situaciones restrictivas. En palabras de Deleuze, es la potencia que logra sobrepasar sus límites constituyentes “yendo hasta el final de lo que puede” (como se cita en **Santaya, 2021, p. 122**). Es el poder presente en la semilla: sustenta la vida, la creatividad, el amor, la sanación (**Starhawk, 1987**).

Hathaway y Boff (2014) evocan el ideograma del vocablo *Te* (presente en el *Tao Te Ching*) para describir el poder de dentro. Este combina las imágenes del corazón y de ir por el buen camino. El *poder-de-dentro* invoca nociones como autenticidad, intuición, coraje y compasión. En calidad de intuición, nos permite ver con claridad; como coraje, nos da la fuerza para actuar con decisión en el momento oportuno; como compasión, nos permite reconocer y dar un lugar de respeto y consideración al sufrimiento, ajeno y propio. Vivir en coherencia con ello nos hace auténticos (**Brown, 2019; Brown, 2023**). La conciencia del *poder-de-dentro* es la fuerza que nos permite asumir la responsabilidad sobre nuestra vida.

El *poder-con* expresa la potencia que surge de la acción mancomunada, que da lugar a la capacidad instituyente del colectivo. Surge de la apertura y disposición a escuchar a otros y concertar opiniones distintas para actuar colaborativamente. Se trata de una forma de poder fluida y, a la vez, frágil, pues solo se mantiene con y en el respaldo colectivo.

Para **Arendt (1970)**, el *poder-con* constituye la única fuente legítima del poder político. Se asienta en el carácter develador de la acción y el discurso, las dimensiones más propiamente humanas, pues solo se pueden realizar en su intersubjetividad constituyente. Contrario a esta idea, una extendida tradición en Occidente ha asociado poder y violencia (Sartre, Mao Tse Tung, Voltaire, Marx, Weber, Clausewitz) y concebido al poder político como expresión de dominio y al acto de gobernar como centro del ejercicio político. Para Arendt, el carácter instituyente del *poder-con* es irremplazable: emerge de la acción colectiva y solo se mantiene mientras el grupo permanezca unido. La imposición violenta, por el contrario, no requiere de la gente, solo requiere de la fuerza.

Macy (2008) destaca en el *poder-con* la participación como base inalienable y la sinergia que emerge de la empatía hacia los demás. En su libro *El mundo como amor, el mundo como uno mismo*, muestra la continuidad entre el *poder-de-dentro* y el *poder-con*, a partir del ejercicio del movimiento comunitario *Sarvodaya* —que puede traducirse como ‘el despertar de todos;— de Sri Lanka. Inserto en la tradición budista, participan de él más de cinco mil aldeas.

Este movimiento permitió tanto mitigar las brutales consecuencias de la guerra civil entre tamiles y cingaleses (1983-2009), como impulsar prácticas comunitarias de desarrollo distantes de la visión occidental. Según uno de sus participantes, “desarrollo no es imitar a Occidente... no son los costosos complejos industriales, los fertilizantes químicos y las gigantes empresas hidroeléctricas. No es vender el alma por artículos o planes de consumo innecesarios para enriquecerse rápidamente”. Se trata, por el contrario, de despertar a la verdadera riqueza y potencial, tanto individual como colectivamente. Organizados en torno a sus núcleos de base, reconocen sus verdaderas necesidades, su capacidad de trabajo conjunto y su poder de cambio.

Macy plantea que “al llegar a sus creencias y valores más interiores, la gente despierta tanto a su poder personal como al poder colectivo”. Se trata de un “despertar” estimulante de la sabiduría que no ocurre en soledad ni aislamiento. Tiene lugar en la interdependencia de las interacciones en el mundo social, económico y político.

Para este movimiento, el despertar personal y el despertar colectivo no son sucesos secuenciales, sino sincrónicos, en “donde cada uno secunda y refuerza al otro por medio de las multiplicidades de contactos y comunicaciones”, llevando a que cada cual altere sutilmente el contexto en el que se producen los acontecimientos (2008, p. 161). El despertar es la conciencia de la interdependencia.

Mientras que el poder como dominio supone una relación estratégica en la que el otro o lo otro se entiende como objeto o medio, en el marco de una relación instrumental, el *poder-con* y el *poder-de* constituyen acciones que pueden situarse en el marco de lo que Tönnies llama *voluntad esencial*. Recuperar, resignificar y apropiarse esta forma de relacionamiento puede ser clave para proteger la vida en este momento de giro, en el punto de bifurcación⁹ en que nos encontramos como especie.

Actualizar el sentido de comunidad

Una aproximación no binaria a la comprensión del concepto de comunidad podría partir de la idea de *potencia instituyente* como resultado emergente de formas de interacción cordiales que renuevan simultáneamente la capacidad de construcción de realidad y la potencia individual y colectiva de quienes participan en ellas. En la crisis actual, que pone en peligro la supervivencia de la especie, activar tal capacidad instituyente requiere, además de hacer visibles los elementos de tribalismo presentes en la vida social contemporánea (Maffesoli, 2004), su refuerzo con dos condiciones.

En primer lugar, cierta intencionalidad política,¹⁰ una apuesta por el despliegue del *poder-con*, más allá de cualquier forma de partidismo, chauvinismo o supremacismo, para responder a las demandas de justicia, poder social y conservación de la vida en un mundo que se desmorona, pues de ello depende la permanencia de la vida humana.

Un ejemplo de esta forma de conceptualizar la comunidad lo constituye la reflexión de Villoro (1999), quien asocia la superación de la noción de individuo monádico a una conciencia reflexiva que permite acceder a la comprensión de ser parte de una totalidad que lo supera. Así, se torna consciente de que aquello que afecta a la totalidad le afecta también a él; por tanto, buscar el propio bien implica, al mismo tiempo, la búsqueda del bien de la totalidad. Este proceso de ampliación de conciencia hace visible cómo la inclusión, dentro de los deseos particulares, de lo deseable para todos —aire limpio, paz, respeto por la vida, etc.— es fuente de bienestar y de poder tanto individual como colectivo.

En segundo lugar, la impugnación consciente del juego fascista que plantea —en la voz de Schmitt¹¹— la división entre amigos y enemigos como un elemento consustancial a la vida política. Expresado de otra manera, superar la idea de que la estabilidad política requiere la erradicación de la heterogeneidad (Mouffe, 2003) o, más ampliamente, que la conformación de la identidad grupal exige siempre un *negativo* frente al cual afirmarse, como lo desarrollan Elias y Scotson (2016) en su aproximación a las relaciones entre establecidos y marginados.

9 La teoría de las bifurcaciones, propuesta por el premio Nobel de química Prigogine (1917-2003), hace referencia a la inestabilidad a la que puede llegar un sistema cuando la retroalimentación positiva se incrementa de manera sostenida —por ejemplo, el aumento de la temperatura del planeta hace que se tornen más frecuentes los incendios forestales y se derrita el *permafrost*—. Esto aumenta la liberación de gas carbónico, fortaleciendo con ello el efecto invernadero y aumentando la probabilidad de nuevos incendios forestales. Cuando esta retroalimentación desbocada llega a un punto crítico, el sistema se torna inestable y entra en un punto de bifurcación en el que puede desaparecer como sistema o reorganizarse para alcanzar un orden nuevo y más complejo que el que lo antecedió.

10 En el sentido arendtiano de *acción mancomunada*, pero también en el sentido político emanado del *corazonar*.

11 Carl Schmitt (1888-1985) fue un jurista y teórico político alemán, miembro prominente del partido Nazi, crítico de la doctrina liberal. El ejercicio del poder político constituye un interés central de su obra.

Esto es, se trataría de evitar formas de interacción en las que el sentido de pertenencia corra de la mano del deseo de destrucción o subordinación de aquel construido como otro. Frente a las afirmaciones de la tradición instaurada del hombre como lobo para el hombre, tal condición puede parecer en extremo idealista. No obstante, si se introduce la variable de la *cultura patriarcal*, evidenciando el patriarcado no como expresión de la naturaleza humana, sino como fruto de prácticas de socialización (Maturana y Verden-Zöllner, 2003; Eisler, 2008; Naranjo, 2015) que pueden ser deconstruidas y desnaturalizadas, el panorama se transforma.

A la par de Tönnies (2011), Boff (2002) muestra cómo la vida moderna ha contribuido al fortalecimiento del dominio patriarcal con su preponderancia del pensamiento instrumental y la persistencia en separar razón y sentimiento, y subordinar emocionalidad, afectividad y corporalidad a una razón que tiende a mostrarse como fría e insensible.

En concordancia con ello, parte importante de la vida humana se despliega en el marco de instituciones impersonales —jardines infantiles, escuelas, centros laborales, hospitales, etc.— en las que el afecto se ve reemplazado por la disciplina y se priorizan respuestas estandarizadas frente a la diversidad manifiesta en la expresión de las necesidades humanas (Naranjo, 2015).

Se trata de mecanismos con un carácter performativo que convierten en realidad las premisas del pensamiento moderno, dando primacía a la razón sobre el sentimiento, la emoción y los afectos; a la mente sobre el cuerpo; y a la competencia sobre la cooperación.

Trabajar en la dirección de estas dos condiciones puede permitirnos cambiar las condiciones de la vida humana en la Tierra. Además, la comunidad así concebida permitirá hacer evidente su carácter procesual, siempre inacabado, precario y frágil, cuya capacidad instituyente debe renovarse de manera recurrente (Turner, 1988).

Se trata de un momento siempre en presente —una de las características del poder arendtiano—, en que lo común emerge como fruto de la presencia activa, instituyente, de un grupo (Laval y Dardot, 2015), que por medio de su actividad permite la emergencia del mundo en común.

Dada la labilidad de la condición humana, su carácter *demens-sapiens* (Morin, 2006), la suma del reino de la codicia y los condicionamientos patriarcales que nos distancian del sentir, la configuración de las dos condiciones expresadas arriba requiere su activación desde la educación.

Frente a ello surge la pregunta por el tipo de educación que pueda sanar nuestros seres heridos, adormecidos y carentes, para que demos un salto desde la idea del poder como dominio hacia la apuesta por el poder de adentro y el poder con los otros.

¿Cómo puede ese pequeño aleteo de mariposa (Briggs y Peat, 1999), multifocalizado en forma de acción pedagógica, alimentar una transición que nos salve de la desaparición como especie y de la distopía del dominio de la máquina? ¿Puede alguna forma de conocimiento fundamentar estas experiencias? ¿Cómo puede este entrenarse y cómo se vincula con la construcción de comunidad?

Conocimiento relacional

La educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños.

HUMBERTO MATURANA

La predominancia de la cognición enmarcada en patrones analíticos e instrumentales —ya denunciada por Habermas en los años setenta— ha limitado nuestra capacidad para reconocer otras formas de conocimiento que vienen ganando legitimidad en las últimas décadas. Una de ellas es el *conocimiento relacional*.

Figura 5.
Cognición variopinta



Fuente: Associazione Casa del Sole Onlus (2015).

Se trata de un conocimiento cotidiano, central en la supervivencia, las relaciones humanas y los logros colectivos. Su importancia es especialmente relevante para el desarrollo de vínculos gratificantes en los cuales la instrumentalización no tenga lugar. Permite también el desarrollo de la sensibilidad para establecer prácticas de cuidado con otros seres vivos, humanos y no humanos.

En este tipo de conocimiento anidan la solidaridad social, la confianza, el apoyo mutuo y constituye un alimento central para la realización de proyectos colectivos de largo alcance. Es un conocimiento sintético, de primer orden —frente al conocimiento analítico, que constituiría un segundo orden— (Bateson, 1985), que parte de la percepción intuitiva, “no controlada por la mente” (Park, 1990, p. 145).

El conocimiento relacional o interactivo es la conjunción de lo que Gardner (2010) ha llamado *inteligencias interpersonal e intrapersonal*. La primera “denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos” (p. 53) y, a partir de ello, desarrollar un trabajo eficaz con otros. La segunda alude a la capacidad de autocomprensión que surge del reconocimiento de los propios deseos, miedos y capacidades, posibilitando su gestión eficaz.

Estas formas de la inteligencia constituyeron una de las bases de lo que posteriormente se desarrolló como *inteligencia emocional*. Esta, además del reconocimiento y gestión del propio flujo emocional, permite comprender a los otros, desarrollar empatía, dar las señales adecuadas en la interacción y abordar los conflictos evitando los juegos de suma cero (Goleman, 2018; Bisquerra, 2003).

Se trata de una forma de conocimiento que tiene sus raíces en nuestra biología; de allí su carácter instintivo. Maturana lo asocia a la *biología del amor*, entendida como una disposición física, psíquica y social central en los seres humanos, que se manifiesta en el condicionamiento de la subsistencia de la cría a la atención y alimentación por parte de su madre o cuidadores en un ambiente de contacto corporal y juego (Maturana y Verden-Zöllner, 2003).

El dominio emocional surge de la recurrencia de esta interacción, que se manifiesta estructuralmente en el cerebro límbico, complejizado en los seres humanos por la neotenia, la separación de coito y reproducción y el surgimiento del lenguaje (Maturana, 1999).

La biología del amor dista de ser una condición particular de algunos individuos de la especie. Maturana la concibe como una condición relacional fundante de la humanidad y su desarrollo, en la que “el otro surge como legítimo otro en la coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999, p. 45).

El autor argumenta su existencia a partir de los efectos malsanos que el condicionamiento del reconocimiento, las presiones y exigencias en ambientes configurados por dinámicas de disciplinamiento y fuerte competencia generan en nosotros. También en los daños, en algunos casos irreversibles, que la privación o la ambivalencia afectiva, el descuido o el maltrato pueden producir en el desarrollo del infante.

El deterioro de esta disposición natural puede profundizarse asimismo por prácticas educativas centradas en el desarrollo intelectual y desconocedoras de las dinámicas emocionales.

Tanto en el marco de la crisis civilizatoria que enfrentamos como humanidad, como en los procesos de construcción de paz que requerimos como sociedad, el conocimiento relacional constituye un dominio central.

Se trata del tipo de conocimiento que permite la construcción —en caso de tejidos sociales desleídos por la guerra, el consumismo o las formas de vida urbanas— y el fortalecimiento de las relaciones comunitarias, vigorizando la confianza y las relaciones de apoyo mutuo.

Además, contribuye a robustecer el sentido de pertenencia de quienes se educa o acompaña, favoreciendo la participación real y efectiva en los asuntos que les conciernen. También constituye un conocimiento clave en la interacción exitosa con instituciones y organizaciones, pues permite identificar pautas culturales de relacionamiento que profundizan condiciones de desigualdad, discriminación y pobreza, y ofrece pistas para su transformación.

La educación es un acto predominantemente relacional, soportado tanto en los vínculos maestro-alumno como en los vínculos entre pares. Las dinámicas vinculares pueden tanto favorecer como inhibir el aprendizaje. De una adecuada lectura de la dimensión relacional puede depender el éxito del educador, tanto para gatillar situaciones de aprendizaje como para transformar la desesperanza en potencia.

En el oficio del maestro, el conocimiento relacional constituye la base de una comunicación adecuada, al permitir reconocer estilos comunicativos diversos y ajustar, en consecuencia, las estrategias de comunicación.

En tanto forma de cognición cotidiana e intuitiva, estamos siempre, como maestros, en nuestras interacciones en aula y fuera de ella, fomentando una comprensión —no necesariamente explícita— de lo que es importante en las relaciones y de las estrategias con las que legítimamente podemos acceder a ello. Adiestrados en la lógica del poder como dominio, es posible que contribuyamos de manera inconsciente a la reproducción de la cultura patriarcal.

Si logramos convertir esta forma de cognición en un dominio consciente, al hacerla objeto de nuestras reflexiones, es posible que contribuyamos a subvertir de manera concreta la lógica de la dominación y a alimentar patrones cooperativos enraizados en la inteligencia del corazón.

Podemos así restaurar el sentido instituyente de lo comunitario, potenciar un auténtico respeto a las diferencias, promover interacciones con base intercultural e impulsar iniciativas de servicio recíproco. Todo ello nos señala, además, un camino posible hacia el bienestar emocional, al liberarnos del lastre de la competencia y la desconfianza.

Para ello, pueden utilizarse múltiples estrategias pedagógicas: el reconocimiento de nuestra corporalidad, la validación emocional, la invitación al sentimiento a participar en el aula, la reflexividad para ampliar nuestra percepción del mundo y potenciar miradas cada vez más abarcadoras e integrativas sobre la aventura de estar vivos.

Sustraernos a la tentación de considerarnos portadores de verdad y reconocer que lo que damos por cierto lo es solo hasta nuevo aviso constituye también un elemento clave.

El contacto con la naturaleza y su disfrute desde la perspectiva del cuidado, así como el contacto con otras cosmovisiones no modernas que nos permitan notar la interconexión del universo y nuestro lugar en la trama de la vida, nos ayuda también a salir de la lógica del pensamiento mecánico moderno.

Convertir el conocimiento relacional en objeto de aprendizaje significa también crear entornos que permitan desarrollar habilidades para la cooperación (Sennett, 2012), como la escucha, la observación, la construcción de acuerdos, la gestión de las diferencias, el tacto y el manejo de la frustración en conversaciones difíciles.

Vivimos tiempos de oscuridad: a las amenazas a la supervivencia de la especie por cuenta del cambio climático se suma ahora el fragor de la guerra. El significativo aumento de concentración de la riqueza tras la pandemia se acompaña del cierre de fronteras para quienes, empobrecidos, buscan nuevos horizontes. Frente al fallido experimento neoliberal, vuelven a alzarse las voces de quienes prometen encarrilar la economía a punta del hambre de los más pobres.

Son muchas las razones que alimentan la desesperanza; mas, si observamos con detenimiento, podemos ver el renacer de la juntanza: para la producción, el ocio, el cuidado ambiental, la seguridad alimentaria, el autogobierno, para sobrevivir, soñar y bailar.

Se trata del renacer, todavía tímido, del corazón humano que, tras siglos de silenciamiento, nos llama a acciones conscientes e intencionadas para que su vibración abarque cada vez más territorios, para sanar las heridas patriarcales, para superar la naturalización del dominio.

El resultado de esta confrontación entre la razón estratégica instrumental, sus creaciones institucionales y el deseo de *corazonar* es incierto: podremos convertirnos en esclavos de la máquina o acercarnos a la realización de utopías ancestrales que prometen a la gente que habita la Tierra paz, concordia y alegría.

En el resultado, cada una de nuestras acciones cuenta. Permitamos que sea el corazón el que las inspire.

Referencias

- Agramonte, R. (1945). Voluntad esencial y voluntad racional en la sociología de F. Tönnies. *Revista Mexicana de Sociología*, 7(3), 331-343. <https://doi.org/10.2307/3537223>
- Aleksievich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Debate.
- Arendt, H. (1970). *On violence*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Associazione Casa del Sole Onlus. (2015). *Raccontami*, 32.º año, n.º 62. https://www.casadelsole.org/file/Raccontami_n62.pdf
- Bateson, G. (1988). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lohlé-Lumen.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Bohórquez, J. (2019). De la sangre en circulación: Descartes y Harvey. *Discusiones Filosóficas*, 20(34), 113-129. <https://doi.org/10.17151/difil.2019.20.34.7>
- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Grijalbo.
- Brown, M. (2019). *La alquimia del corazón. El poder del ahora y la integración emocional*. Obelisco.
- Brown, M. (2023). *Desafiando la tierra salvaje. La verdadera pertenencia y el valor para ser uno mismo*. Vergara.
- Caracol Radio. (8 de julio de 2016). Siete barras futboleras iniciaron campañas y trabajos para evitar enfrentamientos en Bogotá. https://caracol.com.co/emisora/2016/07/08/bogota/1467987721_462758.html
- Descartes, R. (1961). *Meditaciones metafísicas*. Aguilar.
- Eisler, R. (2008). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Cuatro Vientos.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Penguin Random House.
- Guerrero, P. (2011). Corazonar: la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, 6(2), 21-39. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.02>
- Gurrutxaga, A. (2011). *Prólogo a Comunidad y asociación de Ferdinand Tönnies*. Biblioteca Nueva.
- Hathaway, M. y Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Trotta.

- HeartMath Institute. (2015). *The Science of the Heart: Exploring the Role of the Heart in Human Performance. An Overview of Research Conducted by the HeartMath Institute*. Autor. <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart/>
- Holloway, J. (2013). ¡Revolución, ahora! Contra y más allá del capital. En R. Ornelas (coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 73-90). UNAM.
- Honneth, A. (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoría*, (20), 5-15. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1999.i20.622>
- InmediQ GmbH. (2023). *The clinical benefit of the new arterial tree model-mission accomplished*. https://inmediq.com/?page_id=10565&lang=en
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa.
- Macy, J. (2008). *El mundo como amor, el mundo como uno mismo*. Uriel y Ediciones de Reiki.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. J. C. Sáez.
- Mazzola, I. (2011). Comunidad, sociedad. Reflexiones desde la historia conceptual. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (29). https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n3.38662
- Morin, E. (2006). *El método 5. La humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Cátedra.
- Mouffe, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2008). La organización en redes de redes y de organizaciones. *fisec-Estrategias*, 5(11), 169-206.
- Naranjo, C. (2015). *Sanar la civilización*. La Llave.
- Nisbet, R. (2003). *La formación del pensamiento sociológico* (v. I). Amorrortu.
- Park, P. (1989). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. Salazar (comp.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 27-44). Magisterio.
- Santaya, G. (2021). La potencia como medio de diferenciación en la inmanencia. Deleuze, lector de Schelling, lectores de Spinoza. *Arete. Revista de Filosofía*, 33(1), 119-146. <https://doi.org/10.18800/arete.202101.006>
- Santos, B. de. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0hbm.9>
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, 13(26), 43-62. <https://doi.org/10.22201/uamrf.16656433e.2011.26.315>
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Schmitt, C. (1985). *The Crisis of Parliamentary Democracy*. University of Cambridge.
- Starhawk. (1987). *Truth or Dare: Encounters with Power, Authority, and Mystery*. Harper & Row.
- Tönnies, F. (2011). *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social* (trad. A. Gurrutxaga). Minerva.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. FCE y El Colegio de México.
- Wikipedia. (s. f.). Yin and yang. *Wikipedia, the free encyclopedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Yin_and_yang



Raconter in Lenguas: Poétique Hétérolingue Dans *La Plus Secrète Mémoire Des Hommes* de Mohamed Mbougar Sarr¹

Diana Marcela Patiño-Rojas²  

Résumé

Les formes de l'hétérolinguisme dans le roman *La plus secrète mémoire des hommes* (2021) de Mohamed Mbougar Sarr sont au coeur d'une démarche littéraire qui rend compte des événements historiques, en mettant en exergue la singularité de l'expérience du vécu à travers l'expression des langues. L'objectif de cet article de recherche est d'analyser la manière dont les variétés linguistiques sont mises en valeur dans un récit littéraire historicisé où un univers de fiction plurilingue est installé afin de revendiquer la présence valorisante des langues dans un discours littéraire qui raconte l'Histoire. À travers l'étude de la mise en forme de l'hétérolinguisme comme stratégie textuelle, on conclut que l'évocation d'une multiplicité d'histoires, dans des espaces géographiques et temporels si variés à la lumière de multiples traditions et techniques littéraires, témoignent d'un rapport à la littérature qui légitime l'usage de ressources et de démarches créatives qui dépassent les logiques monolingues, monoculturelles et uniformes dans les manifestations littéraires. Ce type d'écriture propose également une dimension réflexive qui dépasse le cadre du roman, en interrogeant les valeurs de nos sociétés face aux conflits entre individus.

Mots-clés: plurilinguisme ; multilinguisme ; roman; littérature ; Mohamed Mbougar Sarr

Raconter in Lenguas: Poética Heterolingue en *La Plus Secrète Mémoire Des Hommes* de Mohamed Mbougar Sarr

Abstract

The forms of heterolingualism in the novel *La plus secrète mémoire des hommes* (2021) by Mohamed Mbougar Sarr are at the heart of a literary approach that accounts for historical events, by making visible the singularity of the experience of life through the expression of languages. The aim of this article is to explain how linguistic varieties are highlighted in a historicized literary narrative where a universe of multilingual fictions is installed in order to claim the valorizing presence of languages in a literary



1 Les données présentées dans cet article sont les résultats d'une étude menée dans le cadre du projet doctoral intitulé «Formation des enseignant.e.s de langues en contexte non francophone: un dispositif pour penser et comprendre nos relations aux langues a travers la littérature à partir d'une approche sociobiographique», développé à l'école doctorale 661 de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, avec le soutien de l'Universidad del Valle.

2 Maestría en Estudios Literarios. Universidad del Valle. diana.marcela.patino@correounivalle.edu.co

Article de recherche

Pour citer cet article

Patiño-Rojas, D. M. (2026). Raconter in Lenguas : Poétique Hétérolingue Dans *La Plus Secrète Mémoire Des Hommes* de Mohamed Mbougar Sarr, *Folios*, (63), 200-212.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-22231>

Article reçu

13 • 10 • 2024

Article approuvé

17 • 07 • 2025

Article publié

01 • 01 • 2026

discourse that tells History. Through the study of heterolingualism as a textual strategy, we conclude that the evocation of a multiplicity of stories in such varied geographical and temporal contexts, informed by multiple literary traditions and techniques, reflects a relationship with literature that legitimizes the use of resources and creative approaches that transcend monolingual, monocultural and uniform logics in literary expressions. This type of writing also develops a reflective dimension that goes beyond the level of the novel, not hesitating to problematize the values of our societies in relation to conflicts with individuals.

Keywords: plurilinguisme; multilinguisme; novel; literature; Mohamed Mbougar Sarr

Raconter in Lenguas: Heterolingual Poetics in *La Plus Secrète Mémoire Des Hommes* by Mohamed Mbougar Sarr

Resumen

Las formas del heterolingüismo en la novela *La plus secrète mémoire des hommes* (2021) de Mohamed Mbougar Sarr son propias de un enfoque literario que da cuenta de hechos históricos, visibilizando la singularidad de la experiencia de lo vivido a través de manifestaciones lingüísticas diversas. El objetivo de este artículo de investigación es explicar cómo las variedades lingüísticas se integran en un relato literario historicizado donde se establece un universo de ficción plurilingüe para reivindicar la presencia enriquecedora de diferentes lenguas en un discurso literario que narra la Historia. A partir del estudio de la configuración del heterolingüismo como estrategia textual de la novela, se concluye que la evocación de una multiplicidad de historias, en espacios geográficos y temporales tan diversos, a la luz de diferentes tradiciones y técnicas, muestra una relación con la literatura que legitima el uso de recursos y enfoques creativos que superan las lógicas monolingües, monoculturales y uniformes en las manifestaciones literarias. Este tipo de escritura, además, propone una dimensión reflexiva que trasciende el nivel de la novela para problematizar los valores de nuestras sociedades en relación con los conflictos de los individuos que la habitan.

Palabras clave: plurilingüismo; multilingüismo; novela; literature; Mohamed Mbougar Sarr

Introduction

Une dynamique de contacts interlinguistiques et interculturels traverse le roman *La plus secrète mémoire des hommes* (2021) de Mohamed Mbougar Sarr, premier écrivain sénégalais à recevoir le prix Goncourt. Inspiré du destin de Yambo Ouologuem et de son roman *Le devoir de violence* (1968), l'auteur propose une enquête qui nous confronte aux grands événements de l'Histoire récente, passant par trois continents et sept langues. Dans cet article, il est question de montrer que l'hétérolinguisme, dans sa dimension poétique, renouvelle les possibilités de raconter l'Histoire à travers la littérature. Nous postulons en effet que les formes de l'hétérolinguisme présentes dans *La plus secrète mémoire des hommes* configurent un récit de l'Histoire qui rend visible la singularité des expériences vécues à travers l'expression des langues de différents acteurs sociaux incarnés par les personnages. A cet égard, il s'agit d'étudier la mise en forme de cette stratégie textuelle afin d'expliquer comment les variétés linguistiques sont mises en valeur dans un texte littéraire dont le récit historique est issu d'une réflexion sur les identités contemporaines et la passion pour la littérature.

Pour ce faire, nous explorerons la façon dont les insertions d'expressions en langues s'intègrent dans le récit afin de créer des univers de fiction plurilingues ancrés dans des vérités historiques et historicisées. Dans ce sens, nous montrerons qu'au-delà de la conscience linguistique dont témoigne le roman de Mbougar par le biais d'une poétique hétérolingue, la présence de langues dans le roman constitue un geste d'inclusion qui revendique leur valeur revitalisante dans le discours historique et littéraire, tout en recréant des problématiques propres aux milieux multilingues.

Poétique Hétérolingue

«Entendons par roman à structuration interlinguistique un roman qui intègre dans sa composition une pluralité de langues, d'effets et de registres de langues en vue de faire cohabiter plusieurs univers culturels ainsi que de multiples individualités qui y sont mises en scène. Ce foisonnement linguistique est à l'œuvre dans *La plus secrète mémoire des hommes* de Mbougar Sarr » (Ella Ondo, 2023, p.316), roman où l'hétérolinguisme est présent comme une technique d'écriture remarquable qui permet de consolider un vouloir dire inclusif et divers, caractéristique d'une expression littéraire contemporaine flexible face aux cadres rigides et normatifs des langues centrés sur le monolinguisme.

L'hétérolinguisme, selon Grutman (1997)³, désigne la mise en scène textuelle de la pluralité linguistique à travers différentes marques d'interlangue, d'interférence, d'emprunts et d'alternance codique avec des langues étrangères. Cette notion représente, de façon générale, «la textualisation du contact des langues» (Simoes Marques, 2023, p. 149) et consolide une nouvelle conception de «la langue» (Suchet, 2014), qui repose sur différents modes d'insertions tels que lexicaux, métalinguistiques, métadiscursifs et polyphoniques (Godard, 2023, p. 98). Dans la poétique du roman de Mbougar, en particulier, on peut constater que la diversité linguistique se manifeste surtout à travers la présence d'insertions polyphoniques, dans le but de figurer l'Histoire depuis une perspective valorisant le plurilinguisme des individus. Les insertions polyphoniques concernent le discours rapporté et se produisent lorsqu' «on fait parler quelqu'un ou qu'on cite les paroles prononcées par autrui» (Godard, 2023, p. 101) dans le récit littéraire.

De même, dans le cadre de cette énonciation rapportée, d'autres modes d'insertions émergent dans le roman afin de contribuer à l'expression des réalités linguistiques qui participent à la construction d'identités complexes, où les composantes langagières et culturelles sont mises en avant dans le développement des personnages. Il s'agit des insertions lexicales, lorsqu'on insère des mots étrangers dans une phrase (Godard, 2023, p. 98), et des insertions que l'on appellera ici discursives, faisant référence à l'intégration d'expressions, de formules ou de phrases en langue étrangère dans le récit.

D'autres écrivains⁴ contemporains d'expression française ont également développé un travail de création hétérolingue à plusieurs niveaux. Cependant, nous voulons souligner que la poétique de la diversité linguistique observée dans *La plus secrète mémoire des hommes* se distingue notamment par le fait de relater les événements historiques les plus marquants du XX^e siècle à travers une articulation de langues qui rend audible la musique de leur pluralité, les rythmes des territoires et les accents des époques. Ce paysage linguistique, constitué grâce aux répertoires plurilingues des personnages, prend la forme d'une toile d'araignée complexe autour de la figure d'un écrivain déraciné, persécuté par ses origines et exclu de la littérature, dont l'histoire, ainsi que toutes les intrigues du roman, se déploient au moyen d'un récit littéraire caractérisé par l'expression d'un continuum de variétés linguistiques reflétant la réalité des sociétés multilingues des différentes époques.

De ce fait, à partir de la notion d'hétérolinguisme et des modes d'insertions mentionnés ci-dessus, l'analyse suivante montrera la façon dont l'usage d'une variété de langues, en tant que pratique d'écriture, permet à Mbougar de rendre compte de l'Histoire autrement, en revendiquant l'expérience individuelle dans un cadre historique



3 La présence dans un texte d'idiomes étrangers, sous quelques formes que ce soit, aussi bien que des variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale. p. 37

4 Par exemple: Ahmadou Kourouma (*Allah n'est pas obligé*, 2000), Aki Shimazaki (*Le poids de secrets*, 1999-2005), Maryam Madjidi (*Marx et la poupée*, 2017) Tonino Benacquista (*Porca miseria*, 2022), Kim Thúy (*Ru*, 2009), Fatou Diome (*Les veilleurs de Sangomar*, 2019), Alain Mabackou (*Lumières de Pointe-Noire*, 2013), Tanella Boni (*Là où il fait si clair en moi*, 2017), Alioune Badara Coulibaly (*Sur le long chemin de l'exode*, 2010), Monique Agénor (*Bé-Maho: Chroniques des îles sous le vent, Le Serpent à plumes*, 1996), Raphael Confiant (*La lessive du diable*, 2003) Patrick Chamoiseau (*Une enfance créole*, 1996), Éric Essono (*Saute, tu cales en l'air: chroniques urbaines*, 2012) et Boualem Sansal (*Le Village de l'Allemand ou Le Journal des frères Schiller*, 2008), entre autres romans et écrivains.e.s.

construit grâce à la présence des langues. Ces représentations des réalités linguistiques, toujours liées à des problématiques politiques et sociales en fonction de l'époque, seront présentées dans ce travail en reprenant les circonstances de lieu et de temps évoquées dans le roman (le colonialisme, les guerres du XX^e siècle, l'après-guerre en Amérique latine) et en suivant les parcours de mobilité des personnages. Ce traitement permet de mettre en évidence que le roman de Mbougat est profondément ancré dans l'Histoire, et que chaque moment historique, ainsi que les différents trajets évoqués dans le texte littéraire, sont marqués par l'usage particulier des langues, comme nous le verrons dans les paragraphes suivants.

Colonialisme et Guerre 14-18: Sérère-Français

C'est donc dans ce cadre qu'un récit évolue, en rendant d'abord compte d'un présent parisien à travers le regard d'un narrateur homodiégétique. Ce narrateur s'interroge tout au long de l'histoire sur le statut de l'écrivain africain dans le champ littéraire francophone, ainsi que sur l'influence des auteurs issus du mouvement de la Négritude sur les écrivains africains d'aujourd'hui. Le narrateur, le jeune Diégane, entame une quête à la suite de la rencontre initiatrice avec Siga D., une autre voix narrative homodiégétique du roman qui va nous transporter, en raison de son passé familial, aux temps du colonialisme par le biais d'une chanson en sérère évoquant la figure du père dans un village sénégalais au commencement du XX^e siècle :

- Siga D. se mit alors à chanter en sérère avec lenteur. Je m'allongeai pour l'écouter et, peu à peu, la chambre, qui n'avait jusqu'alors rien exprimé qu'un confort glacial, devint vivante et triste et peuplée de souvenirs. La chanson parlait d'un vieux pêcheur qui préparait son embarcation pour aller défer une déesse poisson.

Je fermai les yeux. Siga D. finit de se vêtir en fredonnant le dernier couplet. La barque s'éloignait sur l'océan calme et le pêcheur scrutait l'horizon avec des yeux durs et brillants, prêt à affronter la fabuleuse déesse. Il ne se retourna pas vers le rivage, où sa femme et ses enfants le regardaient. À la toute fin, *Sukk lé joot Kata maag, Roog soom a yooniin, Sa pirogue passa derrière l'océan et Dieu fut sa seule compagnie*. À l'instant où Siga D. se tut, une térébrante tristesse imprégna toute la chambre. (Mbougat Sarr, 2021, p.36)

Cette alternance codique, entre le français et le sérère, révélatrice d'une forme d'hétérolinguisme dénommée «insertion polyphonique» (Godard, 2023, p. 101), témoigne d'une compréhension partagée de la langue sérère par les deux personnages présents dans la scène et permet d'introduire la tristesse en tant que motif central, lié à la question de la colonisation. En nous donnant à entendre une musique dans une langue différente de celle du récit, le narrateur fracture le «confort glacial» qui règne dans la séquence afin d'installer l'atmosphère d'un pays, d'une époque et d'une culture différents. Cette insertion polyphonique en langue sérère constitue non seulement le point d'articulation entre le récit de Faye et celui d'un autre narrateur, le père de Siga D., mais elle marque aussi un changement d'esprit dans la scène, visant à intégrer des éléments culturels et émotionnels profonds, ainsi que de nouvelles épistémologies et réalités sociolinguistiques. À ce point du récit, l'articulation entre l'histoire de Siga D. et celle de son père ouvre la perspective vers un horizon de voix plurilingues qui mettront en mots l'expérience de la présence française au Sénégal, du point de vue d'une famille brisée en raison de confrontations culturelles constantes, marquées par l'usage du français dans un village subsaharien :

Il était l'un des premiers, au village, à aller à l'école des Blancs dans la grande ville. Lorsqu'il revenait, il était l'attraction. Il racontait la ville. Il décrivait les Blancs et leurs habitudes. Il évoquait leur savoir et leurs secrets merveilleux. Il cultivait l'élégance, la coquetterie, l'éloquence. Il parlait notre langue en y introduisant quelques mots de français. Ils donnaient à ce qu'il disait, même quand c'était insignifiant, une aura d'importance. Cela fascinait les autres. (Mbougat Sarr, 2021, p. 149)

En faisant référence à Assane, le père de Siga D. met en évidence un cas d'interlangue résultant d'une scolarité qui exige que les enfants s'expriment dans une langue étrangère. Dans ce contexte, la maîtrise de la langue française assure une certaine reconnaissance, puisqu'elle était réservée aux meilleurs étudiants intégrés au système éducatif colonial, mais implique également l'acquisition de nouveaux repères culturels et épistémologiques contribuant au développement d'une identité partagée entre les valeurs locales et celles véhiculées par une pensée occidentale. L'extrait décrit donc une réalité culturelle spécifique et retrace un positionnement favorable à l'égard d'un bilinguisme qui produit un effet de fascination chez les membres de la communauté, sauf chez le narrateur. En effet, le discours bilingue d'Assane, rapporté par l'instance narrative, témoigne des contacts langagiers qui deviendront les déclencheurs des conflits culturels, et par la suite familiaux, chez les personnages, au fur et à mesure que la colonisation française avance sur le territoire sénégalais:

À dix ans, contre ma volonté, Mossane l'a [Elimane] inscrit à l'école française. Une mission s'était installée dans un village situé à quelques kilomètres du nôtre. Il n'y avait plus besoin d'aller en ville pour trouver une école de Blancs. L'expérience d'Assane m'avait rendu cet enseignement hostile. Je n'en avais plus seulement peur. Je la détestais – ce qui peut être la forme ultime de la peur. Ce que les toubabs avaient fait d'Assane, ou encouragé en lui, m'avait fait croire qu'une telle formation ne pouvait que détruire en nous, Africains, ce que nous portions de plus profond. Cette école déracinerait tout ce que, pendant dix ans, nous avions tenté de semer chez Elimane. (Mbougarr Sarr, 2021, p.176)

Dans cet autre extrait, le narrateur fait allusion à la Grande Guerre à travers l'expérience de la disparition d'Assane, parti pour le front comme tant d'autres soldats africains qui se battirent pour la France sans jamais revenir sur leur terre natale. Émerveillé par la France et l'occident, Assane quitte sa famille pour lutter dans une guerre de Blancs, chez des Blancs, choix qui lui coûtera la vie. Cette séparation familiale qui commence dès l'enfance entre lui et son frère jumeau, le père de Siga D., met en scène dans le texte le tiraillement entre l'envie de préserver la tradition africaine et le désir de s'emparer de la culture occidentale dans le contexte colonial de l'époque. Alors qu'Assane apprend le français à l'école et part en ville pour être en contact permanent avec la civilisation occidentale, son frère Ousseynou se rapproche de plus en plus du Coran et des fondements de sa culture traditionnelle, où *Roog Sene* est l'esprit suprême et les pangols, les esprits des ancêtres.

Cette bataille idéologique qui traverse les générations et les époques constitue l'une des intrigues principales du roman car elle est à l'origine de l'évolution d'autres membres de la famille tels que Mossane et Elimane. Ainsi, un conflit qui commence entre frères, s'élargit progressivement et influence le développement du parcours d'autres personnages:

Je me souviens que Mossane, ce soir-là, jubilait, rayonnait de fierté pour son fils. Quant à moi, cette visite enthousiaste du père Greusard me plongea dans l'inquiétude. Je voyais inéluctablement ce que mon neveu devenait : un produit de l'école occidentale, moins aliéné que son père, peut-être, mais tout aussi avide du savoir qu'il découvrait et des charmes de la langue française. Elimane passait beaucoup de temps chez le père Greusard, qui possédait une très grande bibliothèque. Elle fascinait Elimane Madag et, dès qu'il sut lire, le père Greusard l'invita régulièrement chez lui. (Mbougarr Sarr, 2021, p. 177)

Dans le passage ci-dessus, on revient sur la langue française avec le double objectif de relier la construction du sujet lecteur à l'exploration de savoirs étrangers, et de matérialiser un éloignement culturel, idéologique et linguistique à travers l'expérience de la langue. L'évolution d'un projet de vie dans le cadre de la francophonie implique de situer le personnage d'Élimane loin de sa famille, des savoirs traditionnels et des langues de son territoire. Son séjour à Paris lui impose une nouvelle forme de communication fragmentaire en français qui introduit la figure d'un interprète dont la mission est de traduire les lettres d'Élimane que Mossane passait ensuite des heures à contempler même si elle ne savait pas lire. Cette délimitation de l'espace géographique et idéologique

opérée par les langues deviendra l'obstacle insurmontable qui cimentera la séparation définitive entre la mère et le fils et une rupture inéluctable entre Mossane, Siga D. et Ousseynou.

Ces situations sont également révélatrices des dynamiques linguistiques coloniales, telles que l'imposition du français dans le domaine administratif et éducatif, la consolidation de cette langue comme vecteur de prestige et de pouvoir. Dans le cas d'Elimane et de Siga D., cette domination linguistique garantit l'appartenance à une élite intellectuelle dont leur famille est exclue en raison de son manque de maîtrise du français, et de la dévalorisation des langues locales, cantonnées à des contextes informels de communication orale. Les dynamiques linguistiques coloniales déjà mentionnées divisent la population et transforment également la perception des langues, non seulement en ce qui concerne leur statut, mais aussi au niveau de la possibilité d'une intercompréhension, reflétée dans le besoin d'apprendre les langues présentes sur le territoire. Ainsi, une sorte de plurilinguisme se développe de façon naturelle, car les colons doivent connaître les langues du territoire et les habitants du territoire ressentent la nécessité d'apprendre les langues des colons. C'est dans ce cadre que la figure du traducteur/interprète acquiert une certaine valeur et devient parfois indispensable pour la construction du sens au sein des scènes quotidiennes :

- Il a écrit, dit-il (après quelques années ici, le curé avait commencé à parler notre langue).
- Qui a écrit ?
- Elimane. Notre Elimane. Votre neveu.
Je restai interdit un moment.
- Vous avez la lettre ?
- Oui. Mais il n'y a pas qu'une lettre, Ousseynou. Il a écrit autre chose : il a écrit un livre.
- Un livre ?
- Un livre !
- Comme ceux de votre bibliothèque ?
- Oui !
- Où est ce livre ?
- Il est là, avec moi.
- La lettre aussi ?
- Oui. Vous voulez que je vous la traduise ?
- Ce ne sera pas nécessaire, nous demanderons à un des élèves de votre mission. Le fils de notre voisin lit très bien votre langue. Il nous aidera.
Merci, père Greusard. (Mbougar Sarr, 2021, p. 183)

Seconde Guerre: Allemand-Français

Sous une autre forme d'hétérolinguisme dans le roman, des expressions étrangères sont insérées pour nous faire entendre, une fois encore, la langue de l'envahisseur. Cette fois-ci, il s'agit de l'allemand :

Qu'Elimane était bien, à sa grande surprise, un nègre, mais que c'était aussi Igitur, celui qui a descendu les escaliers de l'esprit humain, qui est allé au fond des choses, Igitur, *mein Liebchen*, qui a bu la goutte de néant qui manque à la mer, Igitur, donc, celui qui s'est retiré dans la nuit. Mais le miracle le plus grand arrive : Elimane est en train de l'écrire, Claire, *mein Schatz*, je l'ai vu écrire le Livre, celui auquel le monde doit aboutir. (Mbougar Sarr, 2021, p. 255)

Les expressions d'amour et de tendresse prononcées en allemand par le capitaine Josef Engelmann contrastent fortement avec les événements de l'époque à laquelle se déroule l'histoire. La Seconde Guerre Mondiale éclate, les Allemands percent le front français en 40 et arrivent à Paris. Débute alors la période de l'Occupation en France : l'armée allemande contrôle la ville ainsi que les frontières d'une bonne partie du territoire français. Le narrateur rapporte presque toujours les échanges dans un allemand «limpide» (Mbougar Sarr, 2021, p. 254) entre le capitaine Engelmann, un francophile déclaré, et *Fräulein*⁵ Claire, qui parle aussi bien l'allemand que le français, autour du livre d'Élimane. Le parcours narratif de ce personnage est en effet indissociable de l'histoire de celui de Charles Ellenstein, victime de la Shoah à la suite de la trahison d'Engelmann :

Ne vous inquiétez pas, Charles. Josef n'est pas comme... vous voyez bien... comme tous les autres... comme les vrais... enfin, vous savez, toutes les rumeurs. Ces histoires de camps, de rafles prochaines, de déportations de Juifs... Des sottises. *Nicht war*, Josef ?

– *Ja, genau, mein Schatz ! Das ist absolut lächerlich !* Ridicule et absurde. (Mbougar Sarr, 2021, p. 259)

Dans l'extrait précédent, on peut relever un autre exemple d'insertion polyphonique, à savoir celui d'un dialogue où l'on entend les personnages communiquer en français et en allemand. Ce type d'insertion est important dans le roman, car le bilinguisme des personnages contribue à renforcer l'illusion de réalité et sert à créer une atmosphère vraisemblable, ancrant le récit dans un contexte historique concret. Cet effet sonore de l'allemand nous fait entendre l'Occupation telle qu'elle a été vécue à Paris, lorsque la présence de cette langue était omniprésente, et imprégnait le paysage linguistique⁶ de la ville, tout comme plusieurs régions de France. Enfin, cet extrait met également en exergue une démarche d'auto-traduction, notamment au moment où le capitaine termine sa phrase en français pour s'adresser à Charles Ellenstein, qui partage avec lui la passion pour la littérature.

Dans ce sens, on voit clairement qu'un esprit noble qui aime les arts peut céder aux forces de la destruction et de l'injustice en défendant une idéologie politique persécutrice et cruelle, responsable de la souffrance de millions de personnes. Cette forme d'abus évoquée dans le roman nous confronte à un discours historicisé qui interroge les valeurs de nos sociétés face à l'altérité et renouvelle la question de la disparition comme l'un des principaux motifs des différentes histoires du récit: Mossane souffre de la disparition d'Assane et d'Élimane, Élimane cherche à venger celle de son ami Charles, Siga D. et la poétesse haïtienne cohabitent avec le fantasme d'Élimane et Diégane se consacre à la recherche de l'œuvre disparue d'Élimane. Tous ces parcours illustrent la puissance du motif de la disparition dans le développement des intrigues, et mettent en lumière la figure de l'absence comme un drame personnel, inscrit dans les grands bouleversements de l'Histoire qui orientent les destins humains. En effet, les personnages du roman sont constamment engagés dans une quête liée à une disparition - celle d'un objet ou d'une personne - qui devient une lutte contre l'effacement littéraire, les silences imposés à un écrivain noir, ou encore les tensions identitaires propres au contexte postcolonial.

Or, le motif de la tristesse, évoqué précédemment à propos de la colonisation, est également transversal à toutes les époques représentées dans le roman. Il s'articule au motif de la disparition pour évoluer dans une forme de nostalgie qui accompagne le lecteur tout au long des récits portés par les divers narrateurs, une communauté de fantômes à jamais perdus dans la mémoire de différents personnages.

5 Mademoiselle. Traduction libre.

6 Le paysage linguistique comprend tous les panneaux et enseignes d'un lieu public, qu'ils soient gouvernementaux, privés ou commerciaux (Backhaus, 2008; Cenoz et Gorter, 2006; Curtin, 2008; Gilbert, 2010)

L'après-guerre en Amérique Latine, un Paysage de Dictatures: de l'Espagnol au Français

Plusieurs quêtes importantes évoluent dans cette logique de l'effacement imposée par la diégèse du roman. L'une des plus importantes nous conduira en Amérique latine, continent où le personnage d'Élimane va se rendre avec l'espoir de retrouver le capitaine Josef Engelmann, responsable de la mort de son éditeur et ami Charles Ellenstein. Nous sommes alors pendant la période de l'après-guerre : bon nombre de dirigeants nazis responsables de l'Holocauste se réfugient dans des pays comme l'Argentine, le Pérou, la Bolivie et l'Uruguay, sous de fausses identités. Des mots en espagnol commencent à orner les récits nous transportant aux temps d'Ernesto Sábato à Buenos Aires. La fiction s'ancre dans un contexte de vérité historique, faisant entendre les paroles des tangos de Gardel ainsi que d'autres expressions qui recréent dans l'atmosphère intellectuelle de la capitale argentine de l'époque. Élimane parle et chante en espagnol: - «Il devait bien avoir soixante-dix ans, je crois. Je suis passée derrière lui et j'ai commencé à masser ses épaules. Il s'est mis après un moment à chanter un tango de Carlos Gardel». (Mbougarr Sarr, 2021, p. 311).

Un paysage hispanophone se dessine dans le roman à travers la musique et un récit émaillé d'«insertions lexicales» (Godard, 2023), avec des mots en espagnol tels que «barrio» (Mbougarr Sarr, 2021, p. 372, 385), pour évoquer un quartier populaire dans un contexte urbain en Amérique latine, «potreros» (Mbougarr Sarr, 2021, p. 378), afin de désigner les terrains vagues où l'on joue au football à toute heure (Mbougarr Sarr, 2021, p. 378), «corazón⁷» (Mbougarr Sarr, 2021, p. 208, 348, 356, 359, 372, 379, 385, 397, 398, 399), faisant référence à l'être aimé dans un univers de passion, et «nada⁸» (Mbougarr Sarr, 2021, p. 369), pour exprimer l'impossibilité d'Élimane à devenir un grand écrivain dans le monde occidental des Blancs. D'autres insertions discursives en espagnol sont également insérées dans les phrases en français et combinées dans des dialogues, dont les participants, à savoir, des grands représentants de la littérature universelle tels que Sábato et Gombrowicz, témoignent de leur amitié avec Élimane et la poétesse haïtienne. Ce récit de fiction rend visible l'usage de l'espagnol comme langue véhiculaire des écrivains et écrivaines venus de tous horizons, installés en Argentine. Les multiples voyages de ces deux personnages à travers différents pays comme le Mexique, le Chili, la Colombie, l'Uruguay, le Guatemala et le Pérou, ainsi que leur séjour en Argentine, retracés dans le roman, affirment la place centrale de l'espace latino-américain dans l'œuvre de Mbougarr Sarr. Cette présence, construite au rythme des insertions polyphoniques, lexicales et discursives en espagnol, joue un rôle crucial, car elle permet de renforcer l'authenticité du récit en présentant une diversité de voix, chacune portant son propre savoir linguistique et renvoyant à des réalités sociales et culturelles spécifiques de l'époque.

Par exemple, l'un des aspects importants de l'Histoire argentine de l'après-guerre abordé dans le roman est celui des dictatures militaires. La voix de la poétesse haïtienne raconte la répression dont elle a été victime pendant les années soixante à cause du pouvoir dictatorial mis en place par des généraux comme Onganía qui ont lancé une vague moralisatrice sur le pays. Au nom de la morale et des idéologies politiques violentes et bornées, les militaires, avec l'aide des délateurs infiltrés, ferment des cafés, des cinémas, des salles de concert et arrêtent des personnes. Plus tard dans le récit on évoque des «défigurations», de «mutilations», de «tortures» (Mbougarr Sarr, 2021, p. 385) et d'une lutte politique qui s'organise pour s'opposer au régime. C'est dans ce cadre, malheureusement issu non pas d'une fiction mais d'une douloureuse vérité historique, que se déroule une bonne partie de l'histoire de la poétesse haïtienne avec Élimane. La séparation définitive de ces deux personnages aurait lieu sous le décor du *Cordobazo* et marquerait la possibilité du retour d'Élimane au Sénégal dans l'horizon : «je crois avoir retrouvé la personne que je

7 Coeur. Traduction libre

8 Rien. Traduction libre

cherche ici depuis vingt ans. Je vais la rejoindre. Après ce voyage, tout sera accompli, vraiment accompli cette fois, et je pourrais rentrer. Ce sera alors le dernier voyage, le grand retour». (Mbougarr Sarr, 2021, p. 387).

De Retour en Afrique: Wolof-Peul-Anglais-Français

Le récit de la poétesse haïtienne et sa rencontre avec Élimane lors de leur séjour en Argentine, rapporté par Siga D., se développe en parallèle avec le récit de Diégane Faye à propos des événements survenus au Sénégal au XXI^e siècle. Dans cette transposition de lieux et d'époques, qui permet d'articuler les parcours des personnages dans un va-et-vient spatial et temporel, émergent d'autres langues comme le wolof et le peul pour raconter l'histoire contemporaine. Pendant le séjour de Diégane dans son pays natal, dans sa tentative de retracer l'œuvre d'Élimane, le narrateur laisse entendre le multilinguisme de la société sénégalaise : « Je l'appelais *Maag es*, « grand frère », en sérère, ma langue maternelle. Il m'appelait *Miñelam*, « petit frère », en peul, la sienne. Chérif fut heureux de me savoir au Sénégal. » (Mbougarr Sarr, 2021, p. 344)

En mettant en valeur les langues locales, le récit se poursuit à travers des insertions, surtout en wolof, langue que le personnage de Diégane semble très bien comprendre, ainsi qu'à travers des expressions en peul. Cette compétence plurilingue, caractéristique des personnages principaux du roman tels qu'Élimane, Siga D. et Diégane, s'articule avec un autre trait distinctif des trois narrateurs et narratrices, à savoir leur statut d'écrivain d'expression française ayant développé des identités hybrides (Bhabha, 2007). La mise en scène de ces formes d'identités transculturelles dépasse les paradigmes dualistes colonisés/colonisateurs, centre/périphérie, et ville/campagne, à l'origine des conflits entre Assane et Ousseynou, afin de nous orienter vers des chemins beaucoup plus ouverts. Ces possibilités multiples permettent de constater aujourd'hui que, même si l'on accepte des héritages culturels, si l'on rompt avec nos origines, ou si l'on se construit entre plusieurs univers, de toute façon, il y aura toujours une impasse. « C'est dans cette impasse que la littérature a une chance de naître » (Mbougarr Sarr, 2021, p. 284) et de se développer loin des catégories ou des stéréotypes liés aux origines culturelles et géographiques, « pour retrouver son ambition de dire le monde, de donner sens à l'existence, d'interroger l'humaine condition, de reconduire chacun au plus secret de lui-même » (Le Bris, 2007, p. 41)

Ce genre de littérature, qui interroge la condition humaine depuis une perspective plurilingue et pluriculturelle, se manifeste dans le roman à travers la représentation de la figure de l'écrivain, incarnée dans les personnages de Diégane, Siga D, Élimane, la poétesse haïtienne, Musimbwa et Béatrice Nanga. La mise en scène des enjeux du devenir écrivain dans un contexte multilingue et multiculturel projette dans la fiction les démarches d'une communauté d'auteurs faisant partie du panorama littéraire européen contemporain, comme Mbougarr Sarr, issus d'une nouvelle génération qui attire depuis des années un regard critique sur leurs créations :

The new generation of postcolonial writers, born after independence, have captured this heterogeneity or polyphony characteristic of the postcolonial context in their writing. In general, these writers claim to represent the post-négritude experience, more nuanced and influenced by transnational experiences of migration, linguistic heterogeneity, cultural hybridity, and mixing⁹ (Bandia, 2012, p. 422).

Par ailleurs, l'une des expériences les plus significatives de migration abordée dans le roman est celle du retour au pays natal. Alors que pour Siga D. cela est inconcevable, dans la mesure où elle a volontairement rompu avec son passé et ses racines afin de pouvoir se construire comme écrivaine, pour Diégane cela devient un objectif incontournable après la découverte de l'œuvre et de l'histoire d'Élimane. Le désir intense de compléter le puzzle

9 La nouvelle generation des écrivains postcoloniaux, nés après l'indépendance, a saisi dans son écriture cette hétérogénéité, ou polyphonie, caractéristique du contexte postcolonial. De manière general, ces auteures revendiquent une expérience post-négritude, plus nuancée et marquée par des expériences de migration transnationale, par l'hétérogénéité linguistique, l'hybridité Culturelle, et le métissage. Traduction libre.

et de lever les mystères autour de la figure de cet auteur amènerait Diégane à retourner au Sénégal. Ce retour serait marqué par des événements politiques de l'époque qui influencent directement le parcours narratif de ce personnage:

Les militants de BMS s'exprimèrent beaucoup, appelèrent beaucoup à la lutte, créèrent de nombreux hashtags de combat et slogans : *dox mba dè*, « marcher ou périr », *ñaxtu wala faatù*, « revendiquer ou crever » Cette frénésie confinait parfois à la surenchère voire à l'imposture ; et je soupçonnai certains militants de vouloir, dans une sorte de narcissisme dopé par la virtualité, prouver qu'ils étaient les plus patriotes, les plus radicaux, les plus bouleversés par le drame de Fatima.p. (Mbougar Sarr, 2021, p.343)

Dans cette partie de l'histoire, le wolof est très présent dans les dialogues des personnages et dans le discours rapporté qui fait référence à la situation de violence déclenchée à partir du drame de Fatima Diop. À travers le récit, on entend le peuple sénégalais s'exprimer dans sa langue par le biais des insertions lexicales, discursives et polyphoniques faisant partie d'un discours historicisé, évoqué à nouveau pour témoigner des soulèvements populaires à Dakar dans les années deux mille. Les tragédies des sociétés postcoloniales sont mises en récit et clairement illustrées dans l'histoire : des jeunes qui périssent dans la mer en tentant de gagner l'Europe, des guerres civiles, une classe politique corrompue et indifférente ainsi qu'un chaos social. L'Histoire contemporaine du Sénégal est racontée sous la perspective de la focalisation interne qui privilégie le point de vue d'une génération de jeunes sacrifiées au milieu du désespoir:

Avant de s'asperger d'essence et de mettre le feu à son corps, Chérif, paraît-il, avait prononcé une phrase, une seule phrase en wolof : *Fatima lay baalu, na ma sama njaboot baal*, « Je demande pardon à Fatima, que ma famille me pardonne ». (Mbougar Sarr, 2021, p. 395)

Face à cette crise sociale, politique et humanitaire, le narrateur se pose la question: que faire? Lorsqu'il s'interpelle lui-même, on a l'impression que ce questionnement s'adresse également aux lectrices et lecteurs. Cette invitation à la réflexion, qui passe par une double énonciation, dans et en dehors du récit, dépasse le contexte de l'histoire et nous invite à entrer en résonance avec notre propre réalité afin de nous situer dans un présent concret. Cette démarche relationnelle et réflexive, visant à articuler le contexte de l'histoire avec celui du lecteur ou de la lectrice, s'approfondit lorsque l'on conteste la figure du jeune écrivain prometteur et son silence devant la scène politique de son pays natal. Ce procédé alimente une réflexion profonde sur la construction du sujet écrivain ainsi que sur son devenir, réflexion qui traverse l'esprit de la plupart des personnages et influence leur manière d'agir. La dimension de l'engagement social et politique est ainsi abordée dans le roman non comme un trait constitutif de l'éthos de l'écrivain, mais comme un thème de débat, bien que de nombreux acteurs de la société attendent de celui-ci ou de celle-ci des prises de position publiques sur les événements marquants de l'Histoire de son pays.

Dans ce sens, les interactions sur les réseaux sociaux illustrées dans le récit témoignent des positionnements qui exigent l'engagement des intellectuels, à travers des prises de paroles qu'ils ne sont pas toujours prêts à assumer, faute de légitimité ou par refus d'alimenter une pensée étriquée et réductrice au milieu du chaos. À cet égard, le personnage de Diégane se démarque de ses antécédents et propose un dialogue critique sur la génération des écrivains des années cinquante et soixante, révélant des ruptures dans la façon d'aborder et de concevoir l'engagement politique de l'écrivain :

Preocupados por reflejar mediante un «realismo exangüe» la realidad africana, los narradores de los años cincuenta o sesenta [...] marginaron las cuestiones formales y estéticas: en su afán por denunciar la colonización, estos escritores, a juicio de Diégane, se olvidaron de la dimensión estética de la novela y se limitaron a describir la realidad de los territorios colonizados sin reflexionar sobre las técnicas narrativas más adecuadas para reflejar esa realidad. Subyace

en esta crítica un choque generacional sobre los distintos tipos de compromiso político por parte del escritor¹⁰. (Marín Hernández, 2023, p. 322).

Ce changement d'attitude qui, à mon avis, ne constitue pourtant pas un geste d'indifférence vis-à-vis des problématiques postcoloniales, est plutôt le signe d'un engagement renouvelé envers la littérature qui se traduit par l'exploration de nouvelles thématiques et par le développement de différentes façons d'influencer les réalités sociales. À travers une approche davantage centrée sur des aspects esthétiques et langagiers, on perçoit une volonté des jeunes auteurs africains, comme le montre Mbougar Sarr dans son roman, de ne pas réduire les lettres africaines à un récit littéraire militant et engagé au sens sartrien du terme.

Enfin, on retrouve l'insertion d'une expression en anglais qui résume très bien le sentiment du peuple vis-à-vis de l'Histoire contemporaine du Sénégal, telle qu'elle est évoquée dans le roman :

Sur les lèvres du président, je parvins à lire (ou crus lire) : « Je vous remercie. Vive le Sénégal. » Chérif éteignit la télé au moment où le drapeau de la nation flottait glorieusement devant nous.

– *Same fuckin' shit*, dit-il. À chaque incendie, il rapplique avec ses petits seaux pour s'attaquer au feu qu'il a lui-même allumé. Le pompier pyromane : vieille ruse. Mais nous savons, et lui-même sait, que ça n'éteindra pas le feu. Son seau est vide. C'est-à-dire plein de ses mensonges. Et les imbéciles gobent. (Mbougar Sarr, 2021, p.361)

L'insertion polyphonique en anglais ainsi que d'autres insertions lexicales dans cette langue émergent dans le récit lorsque les jeunes échangent à l'oral ou sur les réseaux sociaux. La présence de cette langue est principalement intégrée dans les parties où la diégèse se développe dans le cadre du XXI^e siècle de manière à enrichir un récit ponctué d'énonciations qui introduisent le registre familier. Ainsi, la diversité de langues vient s'imbriquer dans une diversité de registres en français dans un effort pour consolider une poétique hétérolingue constituée en termes de Maingueneau (2004) par un plurilinguisme à la fois interne et externe (2004, p. 140-141¹¹) capable de dire et figurer l'Histoire grâce à la voix des personnages plurilingues issus des différentes époques et contextes culturels divers.

Conclusion

Comme le signale Gauvin (2001), toute langue d'écriture est une construction à l'intérieur de la langue commune. C'est pourquoi « le génie d'un écrivain n'est pas de penser en telle ou telle langue, mais bien de penser le langage particulier de chacun de ses personnages et de chacun des discours qu'il introduit dans son œuvre » (Ndiaye, 2006, p.80). La langue que Mbougar Sarr a créée pour donner vie à son roman, et faire parler ses personnages, est une langue émaillée de mots et d'expressions venus d'ailleurs, permettant de figurer l'Histoire contemporaine à travers diverses manifestations langagières. Par les biais de différents types d'insertions, polyphoniques, lexicales et discursives, Mbougar Sarr met en scène des réalités linguistiques liées à des problématiques politiques et sociales, construit des identités complexes où la composante linguistique et culturelle est particulièrement mise en avant, même une réflexion sur l'expérience linguistique dans des sociétés multilingues et explore les langues comme un espace vivant et changeant, influencé par des cultures variées.

10 Soucieux de refléter la réalité africaine à travers un réalisme exagéré, les narrateurs des années cinquante ou soixante [...] relegend au second plan les questions formelles et esthétiques: dans leur volonté de dénoncer la colonisation, ces écrivains, selon Diégane, négligèrent la dimension esthétique du roman et se contentèrent de décrire la réalité des territoires colonisés, sans réfléchir aux techniques narratives les plus appropriées pour en rendre compte. Cette critique révèle un conflit générationnel autour des différents types d'engagement politique de l'écrivain. Traduction libre.

11 Cette gestion de l'interlangue, on peut l'envisager sous sa face de plurilinguisme externe, c'est-à-dire dans la relation des œuvres aux « autres » langues, ou sous sa face de plurilinguisme interne, dans la relation à la diversité d'une même langue.

Le français de *La Plus Secrète Mémoire des hommes* s'enrichit grâce au rayonnement de la diversité, offrant une écriture plurilingue qui aboutit à la consolidation d'une poétique hétérolingue. Cela témoigne de l'importance de rendre visibles les variétés linguistiques et culturelles dans un discours littéraire historicisé, qui renouvelle des formes esthétiques faisant référence aux circonstances historiques au sein de l'œuvre.

La présence des langues tout au long du récit constitue un geste poétique et politique d'inclusion, valorisant la différence tout en explorant de nouvelles possibilités d'écriture. Elle propose un récit littéraire plus réaliste qui s'empare de grands événements historiques pour les raconter depuis une perspective multilingue, où l'expérience singulière des répertoires langagiers est rendue visible et porteuse de sens. Ce travail sur les langues révèle un vaste horizon, où évoluent des personnages plurilingues passionnés par la littérature, dont les identités se développent dans le cadre d'une hybridité désireuse de dépasser les dualismes pour laisser place à la construction d'un sujet réflexif attaché à ses appartenances multiples.

La mise en relation des langues, des événements historiques et des parcours narratifs des personnages va de pair avec la fragmentation des intrigues et des époques, la transposition de multiples voix narratives et une intertextualité qui convoque une pluralité d'auteurs en termes de nationalités, de langues et de filiations littéraires. Cette constellation d'expressions intellectuelles et de mots en sept langues différentes marque l'œuvre comme le reflet du caractère pluriel du roman, dans toutes ses formes. Elle refuse les prétentions totalisantes des discours éloignés de la diversité constitutive de l'Histoire et des groupes sociaux qui l'habitent.



De même, la construction d'une poétique hétérolingue qui évoque une multiplicité d'histoires dans des espaces géographiques et temporels si variés à la lumière de multiples traditions et techniques littéraires, témoigne d'un rapport à la littérature qui légitime l'utilisation des ressources et des démarches créatives qui dépassent les logiques monolingues, monoculturelles et uniformes dans les manifestations littéraires. Ce type d'écriture développe également une dimension réflexive qui dépasse le niveau du roman, n'hésitant pas à problématiser les valeurs de nos sociétés face aux conflits. Une stratégie relationnelle se met donc en place accompagnée d'une proposition à relier les histoires déployées dans le roman, avec notre propre contexte, afin de développer des réflexions fondées sur nos univers de sens, possibles et impossibles.

Bibliographie

- Bandia, P. (2012). Postcolonial literary heteroglossia: a challenge for homogenizing translation. *Perspectives*, 20(4), 419-431. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.726233>
- Backhaus, Peter (2008). Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective. New-York: Routledge, coll, Linguistic landscape: Expanding the scenery, p. 157-172.
- Bhabha, Homi K. ([1994] 2007). Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale, traduction de F. Bouillot. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Cenoz, Jasone, et Durk Gorter (2008). Language economy and linguistic landscape. New York: Routledge, coll, Linguistic landscape: Expanding the scenery, p. 55-69.
- Collectif. (2017, 15 de marzo). Pour une «littérature-monde» en français. *Le Monde*. Récupéré de https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html
- Curtin, Melissa (2008). Languages on display: Indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei. New York: Routledge, coll, Linguistic landscape: Expanding the scenery, p. 221-237.
- Ella Ondo, S. (2023). La poétique transfontalière dans La plus secrète mémoire des hommes. *Akofena*, 008(2), 311-320. <https://doi.org/10.48734/akofena.n008v02.26.2023>
- GAUVIN, L. (2001). L'imaginaire des langues : du carnavalesque au baroque. *Littérature*, (121), 101-116. <https://doi.org/10.3406/litt.2001.1046>
- Gilbert, A. (2010). Paysage linguistique et vitalité communautaire: une réflexion inspirée de la francophonie ontarienne. *Territoires francophones: études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada, Québec*, (46), p. 90-107. <https://doi.org/10.3828/qs.46.1.33>

- Godard, A. (2023). Hétérolinguisme: écrire et figurer l'expérience plurilingue. Quelques exemples dans la littérature contemporaine française. *Estudios Románicos*, (32), 91-109 <https://doi.org/10.6018/ER.538681>
- Grutman, R. (1997). Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois. Montréal : Fides-CETUQ
- Mangueneau, D. (2004). Le discours littéraire: paratopie et scène d'énonciation. Paris: Armand Collin.
- Marin, D. (2023). La plus secrète mémoire des hommes: la consolidación de la littérature-monde en el campo literario francés. *Revista de estudios franceses Cedille*, (23), 315-349 <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2023.23.18>
- Marques Simões, I. (2023). Entre langues ou la question du plurilinguisme littéraire. *Estudios Románicos*, (32), 143-156. <https://doi.org/10.6018/ER.551941>
- Mbougar Sarr, M. (2021). La plus secrète mémoire des hommes. Paris: Philippe Rey. Dakar: Jimsaan
- Ndiaye, C. (2006). La mémoire discursive dans Allah n'est pas obligé ou la poétique de l'explication du « blablabla » de Birahima. *Études françaises*, 42(3), 77-96. <https://doi.org/10.7202/015791ar>
- SUCHET, Myriam. (2014). L'Imaginaire hétérologue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues. Paris: éditions Classiques Garnier, coll. Perspectives comparatistes, série Littérature et mondialisation.

Analysis of Language Learning Strategies Used by efl Learners in Oral Production Tasks

William Ricardo Ortiz-García¹ 
Carol Anne Ochoa Alpala² 

Abstract

This article reports on a qualitative case study of language learning strategies used by learners in an English class at a Colombian university. The study aimed to analyze how a group of 36 learners employed language learning strategies when presenting English oral reports through an intensive reading-controlled exercise. Data were collected through focus groups, a survey, and classroom observations. The results showed that the students' strategies deployed differently—not because some strategies are more important than others, but because they are adopted at different stages in oral tasks. Moreover, the findings reveal that strategy use varies between high- and low-achieving students, even when the same guidelines apply to oral reports. In conclusion, differences in learning styles, learning processes, and the English proficiency suggest that students with lower proficiency tend to use more strategies to help close the gap in oral tasks compared to students with higher proficiency.

Keywords: english as a foreign language; intensive reading; language learning strategies; oral reports

Análise das estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas por alunos de inglês como língua estrangeira em tarefas de produção oral

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso qualitativo sobre as estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas por alunos em uma aula de inglês em uma universidade colombiana. O objetivo do estudo foi analisar como um grupo de 36 estudantes utilizou estratégias de aprendizagem ao apresentar relatórios orais em inglês por meio de um exercício controlado de leitura intensiva. Os dados foram coletados por meio de grupos focais, um questionário e observações em sala de aula. Os resultados mostraram que as estratégias foram utilizadas de forma diferente — não porque algumas sejam mais importantes que outras, mas porque são adotadas em diferentes etapas das tarefas orais. Além disso, os achados revelam que o uso das estratégias varia entre alunos com alto e baixo desempenho, mesmo quando as mesmas orientações são aplicadas aos relatórios orais. Em conclusão, as diferenças nos estilos de aprendizagem, nos processos de aquisição e no nível de proficiência em inglês sugerem que alunos com menor proficiência tendem a usar mais estratégias para tentar diminuir a lacuna nas tarefas orais, em comparação com aqueles com maior proficiência.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; leitura intensiva; estratégias de aprendizagem de línguas; relatórios orais

Research article

To cite this article

Ortiz-García, W. R. & Ochoa Alpala, C. A. (2026). Analysis of Language Learning Strategies Used by EFL Learners in Oral Production Tasks, *Folios*, (63), 213-228.
<https://doi.org/10.17227/folios.63-21871>

Article received

07·07·2024

Article accepted

17·07·2025

Article published

01·01·2026

1 PhD en Investigación y Docencia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. william.ortiz@uptc.edu.co

2 PhD en Investigación y Docencia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Análisis de las estrategias de aprendizaje de lenguas utilizadas por estudiantes de inglés como lengua extranjera en tareas de producción oral

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso cualitativo sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas utilizadas por estudiantes en una clase de inglés en una universidad colombiana. El estudio tuvo como objetivo analizar cómo un grupo de 36 estudiantes empleó estrategias de aprendizaje al presentar informes orales en inglés mediante un ejercicio controlado de lectura intensiva. Los datos se recopilaban a través de grupos focales, una encuesta y observaciones en el aula. Los resultados mostraron que las estrategias fueron utilizadas de manera diferente, no porque unas sean más importantes que otras, sino porque se adoptan en distintas etapas de las tareas orales. Además, los hallazgos revelan que el uso de estrategias varía entre estudiantes con alto y bajo rendimiento, incluso cuando se siguen las mismas directrices para los informes orales. En conclusión, las diferencias en los estilos de aprendizaje, los procesos de adquisición y el nivel de competencia en inglés sugieren que los estudiantes con menor dominio tienden a utilizar más estrategias para cerrar la brecha en las tareas orales, en comparación con aquellos con mayor dominio.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera; lectura intensiva; estrategias de aprendizaje de lenguas; informes orales

Introduction

Given the prevalence of English as an international language, improving the four basic English skills—listening, writing, reading, and speaking—is one of the main concerns in EFL teaching. Speaking, in particular is considered a highly demanding skill for effective communication. It is a basic need in today's world and facilitates the acquisition of other language skills (Akhter, 2021; El-Sakka, 2016; Islam & Stapa, 2021). English is currently the fastest-growing language worldwide in diverse domains such as business, technology, medicine, research, science, engineering, trade, education, economic globalization, tourism, migration, transportation, and banking (Rao, 2019; Saud, 2020). This expansion enables broader interaction and communicative purposes. Although it is not possible to determine the exact number of English users, it is estimated that nearly two billion people speak English, both native and non-native speakers (Crystal, 2008; Schneider, 2011, as cited in Ojha, 2022).

In Colombia, EFL has been prioritized by the Ministry of National Education (MEN) through the *National Plan on Bilingualism*, recognizing the benefits of mastering English and the role of globalization in discussions of human rights issues, environmental protection, social justice, culture, and information and communication technologies (ICTs), as well as local and global interactions. Therefore, the spread of the English language is linked to access to knowledge and online information, human development, learning about other cultures, promoting mobilities and expanding the opportunities for scholarships and jobs (MEN, 2006, 2016). Within this context, Colombian society has become increasingly aware of the importance of EFL, and local scholars have suggested the participation in ELT to achieve better outcomes (Bastidas, 2017). Today, English teachers seek assertive strategies and tools to engage learners in English classes in ways that contribute meaningfully to the development of the oral proficiency.

Based on the fact that many people are interested in language learning and, after many years as English teachers, who incorporate different strategies and diverse print and audio materials such as videos and readings to promote oral production in EFL classrooms, according to the language learning strategy (LLS) management, we noticed that, when learners are told to speak oral English based on a specific output task, even though they are provided the same input and guidelines when creating the output tasks, the path to achieving the same intended learning purpose is not the same.

This study is significant because it analyzes the speaking skills of a group of Colombian EFL learners in relation to the LLS they employed when presenting oral reports, helping to explain the process between input and output results. An intensive reading strategy was implemented, given its role as a comprehensive learning activity. It enables the reader to manage their own learning through linguistic analysis and fosters the development of thinking skills (Merchán & Rivadeneira, 2021). It also establishes a clear study framework, facilitating reliable reporting of results.

A gap in the literature on qualitative LLS studies has also been identified, as many related studies provide quantitative data to identify which LLS is most used by EFL learners. However, we strongly believe that this qualitative study contributes to the EFL field, as the results provided rich insights that English teachers can use when planning, making decisions or adapting strategies in their EFL courses, since they should assist learners to assess their level of English success on their LLS (O'Malley & Chamot, 1990). In this case, the LLS was used for oral tasks. Therefore, the research question was: how does a group of Colombian EFL students employ language learning strategies for oral reports in English classes through an intensive reading-controlled strategy? The general objective is to analyze the LLS that EFL learners use in the production of spoken English skills.

Theoretical Framework

Language Learning Strategies (LLS)

Learning a language goes beyond repeating or memorizing linguistic structures. When learning a foreign language, learners use strategies that contribute to the development of learning habits. It has been said that repetition makes an action habitual; in the language area, all actions taken by learners are learning paths that can contribute to effective learning.

LLSs are purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that the learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing and L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing self-regulation (ability to guide one's own learning). (Burns & Richards, 2018, p. 82).

LLS can be activities, actions, steps, plans, or routines, but also behaviors that learners acquire, maintain, or change when learning languages and processing information (Agustin *et al.*, 2021). Therefore, LLSs can be understood as a set of procedures, decisions, strategies, and behaviors of learners that are adopted and applied during learning.

Several scholars have proposed different classifications of LLS (Naiman *et al.*, 1978; Dansereau, 1985; O'Malley *et al.*, 1985; Weinstein & Mayer, 1986; Rubin & Wenden, 1987; Oxford, 1990; Star, 1992; Wild, 1997; Bimmel & Rampillon, 2000; Cohen & Weaver, 2006, as cited in Vlčková & Völkle, 2013). Two key frameworks are O'Malley and Chamot's classification (1990) and Oxford's *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (1990). Although SILL has been criticized by some authors for some reasons such the use of frequency adverbs and the questionable reliability of self-reports in internal cognitive processes, Oxford (2018) also acknowledged that some strategy statements are outdated due to technological changes (Dörnyei, 2005; LoCastro, 1994; Oxford, 2018; Tseng *et al.*, 2006; White *et al.*, 2007; Woodrow, 2005, as cited in Amerstorfer, 2018). However, other scholars have found that SILL provides suitable response ranges and valid results through behavioral items. Likert scales, in this context, offer broad insights into strategy use, and the instrument has been recognized for its continued popularity and reliable outcomes. Furthermore, some researchers have supported the use of parametric analysis under specific conditions, and statisticians have validated parametric statistics for Likert-based instruments like SILL (Ardasheva & Tretter, 2013; Griffiths & Oxford, 2014; Mizumoto & Takeuchi, 2018; Oxford, 2011; Oxford & Amerstorfer, 2018, as cited in Amerstorfer, 2018).

For this study, Oxford's (1990) classification was chosen (see Figure 1), as the authors developed the *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), which includes one version specifically designed for ESL and EFL students (Shi, 2017). Oxford's SILL (1990) classification provides a more detailed LLS model, considered the most comprehensive (Ellis, 1994). Furthermore, this classification was adopted by MEN (2016) in the national language teaching curriculum guidelines, and its taxonomy is adapted here for the purposed of this EFL study.

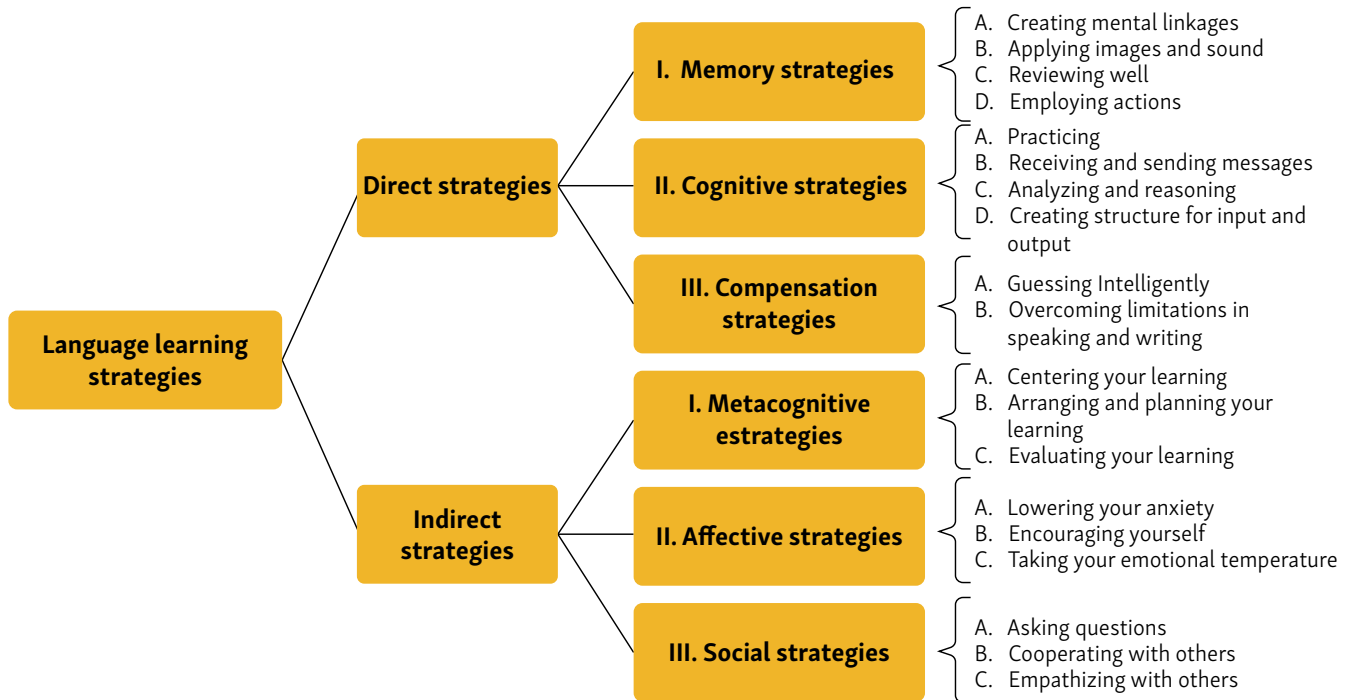


Figure 1. Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Note. Adapted from *Language learning strategies: what every teacher should know*, by Oxford, 1990, pp. 16-17.

Likewise, Wael et al. (2018) reported results on LLS and learners' speaking performance. The results showed that the strategies most used by students were memory strategies, followed by metacognitive strategies, and then social strategies. A study conducted by Nisa (2020) showed that students mainly used metacognitive, cognitive, and socio-affective strategies to master their speaking skills, while grammar was perceived as a weakness. Finally, the aim of this study was not to list the set of strategies used by students in a particular order or frequency of use, but to determine how LLS functioned in these learners' speaking process and to analyze their actions and behavior.

Oral Production in EFL

Mastering the ability to speak has a significant impact on language learning. A student who is fluent in English can communicate without major problems and access new opportunities and perspectives in life. However, this skill should be mastered in real interaction environments (Günes & Sarigöz, 2021). Oral production in EFL therefore provides students with a wide range of opportunities to perform in different scenarios. Furthermore, "the importance of speaking is demonstrated through the integration of the other language skills. Speaking helps learners develop their vocabulary and grammar skills and subsequently improve their writing skills" (Leong & Ahmadi, 2017, p. 35). There are some perceived benefits due to oral EFL development.

Due to the well-known benefits of English, oral production takes on real meaning in communicative contexts. Currently, EFL learners face a reality in which EFL oral production brings advantages in business, careers, interviews,

debates, group discussions, jobs, opportunities for advancement, and social interaction. English is thus used as an efficient medium of communication, conveying ideas, feelings, and thoughts in all areas of life—whether in education, the workplace, or personal growth (Akhter, 2021; Leong & Ahmadi, 2017; Rao, 2019; Sudarmo, 2021). The ability to speak English, therefore, helps people interact not only with foreigners, but also with content, areas of knowledge, lifestyles, and viewpoints; and this empowers them to be part of a globalized world that uses the English language as a means of communication. Finally, this can also lead to other skills, such as reading, listening, and writing (Islam & Stapa, 2021). However, this does not mean that English is the dominant language but mastering it brings proven benefits.

However, oral production tasks present challenges such as communication breakdowns caused by nervousness, anxiety, fear of making mistakes, or discomfort at being the focus of attention. Other obstacles include limited vocabulary, grammar problems, pronunciation difficulties, unhelpful learning environments, and overreliance on translation. These challenges can be addressed by building vocabulary, practicing pronunciation patterns, focusing on common topics, applying relaxation techniques, and cultivating a positive mindset. Besides, there is another strategy which consists of enhancing fluency and accuracy relying on several activities such as listening to podcasts, songs, reading aloud, reviewing grammar rules, self-correction recording themselves and seeking conversational opportunities in different contexts.

One of the central goals of teaching oral skills in English is to facilitate interaction in the EFL classroom. This can be achieved by designing interactive tasks such as role plays and discussions, creating low-stress environments where students feel comfortable speaking in the foreign language, scaffold language and motivation and finally, promoting reflection and proper feedback. Strategies can be applied during the pre-, while-, and post- speaking stages. These include: cognitive strategies (repetition, translation, summarizing, and using formulaic expressions), metacognitive strategies (planning what to say, monitoring speech and evaluating performance post-task), social strategies (asking for clarification, cooperation with peers, seeking feedback and finally), and affective strategies (positive self-talk and relaxation techniques to reduce speaking anxiety) (Oxford, 1990).

Intensive Reading Strategy

Contemporary literate societies view reading as an essential skill to master, as it ensures access to knowledge and competence in a globalized world that demands the development of multiple skills. Modern definition of reading describe it as a process in which the learner brings prior knowledge to the text to create meaning, comprehend language, interpret syntactic structures, use textual information, and develop awareness of the topic. This process helps readers grasp details and interpret texts (McDonough, 1995, as cited in Al Raqqad et al., 2019); then, reading can be understood as a skill that incorporates the literal meaning and the interpretation of texts to make it a stronger skill for EFL learners.

In addition to the concept of reading, there are various typologies of reading as a skill and strategy. This study addresses *intensive reading* as a strategy that can be instructed and implemented according to learning outcomes in an EFL classroom. Intensive reading then focuses on students' understanding, relationships, factual and detailed information, and content, vocabulary, and grammar of a text. This can be achieved by reading along with a series of activities to improve the comprehension over texts (Insuasty, 2020; Suwarso & Praseno, 2022), which requires significant mental effort and concentration (Numan, 2019). Although reading is already a part of EFL teaching, the intensive reading strategy pursues a specific learning outcome that relates to students' understanding and interpretation of short passages and texts. Admittedly, the selection of the purpose of this reading strategy was not random: intensive reading was used in this study due to its scope and the reading learning outcomes suggested by the researchers at the beginning of semester. Additionally, intensive reading allowed constant classroom monitoring over students' reading-controlled exercises and LLS management.

Supporting evidence from previous studies further underscores the relevance of intensive reading. Osman & Hassan (2015), working with Sudanese teachers of EFL, found that that students achieved greater accuracy and fluency in oral communication through intensive reading. Similarly, Santamaría (2019), in an Ecuadorian context, reported that 25 learners improved in their oral production and interaction as a result of intensive reading processes. For this reason, intensive reading has been introduced into English classrooms to promote oral production. This represents language teachers' efforts to incorporate multiple strategies to help EFL learners develop their skills. In that sense, the latter cannot be developed in isolation.

Research Design

This was a qualitative case study exploring how people make sense of their lives and experiences. It addressed the nature of empirical inquiry and the importance of context to the case, primarily from a realist perspective (Merriam & Tisdell, 2015; Yin, 2009). This case study specifically identified the LLS used by a group of Colombian EFL learners when presenting oral reports in regular university-level English classes.

Participants and Setting

The participants were 36 undergraduate students between the ages of 17 and 25 who were enrolled in EFL courses as part of the curriculum. The sample consisted of A2-level English learners at a public Colombian university (Table 1). They belonged to different programs—Physics and Chemistry—but the same syllabus was implemented in both courses, and the researchers applied the same reading-controlled exercises at the same time intervals. Convenience sampling (Obilor, 2023) was used for this study because it allows teachers and researchers to intervene in their natural environment without affecting the behavior of regular participants, and the learning environment is like many A2 English classes for learners with similar characteristics. Finally, they were informed about the study and, later, signed an informed consent statement, granting the use of the collected data for academic and research purposes.

Table 1.
 Participants characterization

Participants	Sample	Gender		Age	
		Female	Male		
Physics students	18	9	9	17 – 19	10 ss
				20 – 24	7 ss
				+ 25	1 ss
Chemistry students	18	7	11	17 – 19	7 ss
				20 – 24	9 ss
				+ 25	2 ss

Note: SS= students

Procedure and Data Collection Instruments

The process used for this study involved designing a strategy (Figure 2) based on an intensive reading-controlled exercise as input to encourage oral EFL reports as output. This was done to analyze how the LLS are adopted and what their potential effects are on English lessons, if any.



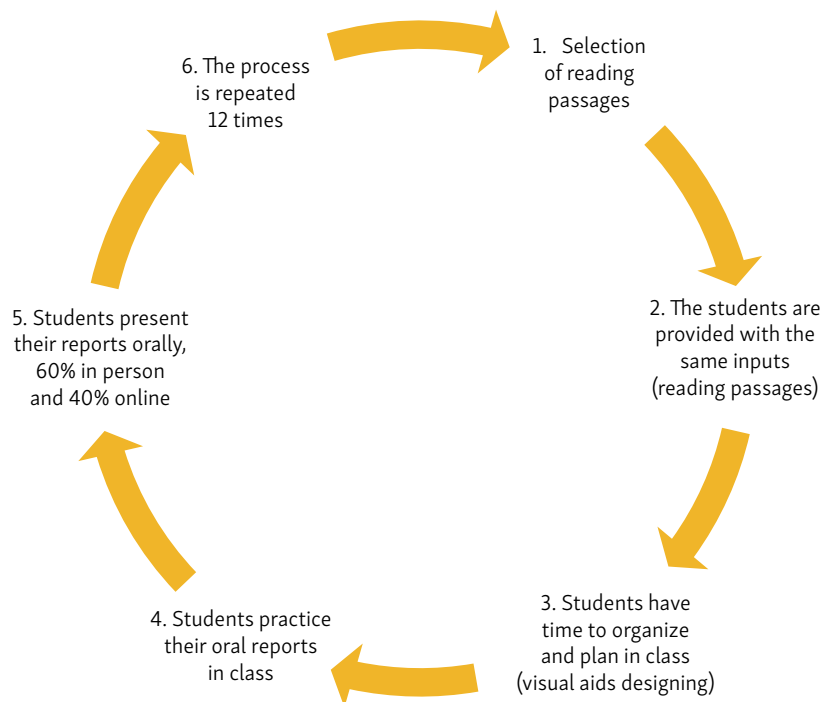


Figure 2.
Intensive Reading-controlled Strategy

Note. Own elaboration

Figure 2 illustrates the strategy process followed with the sample, conducted from August to November 2023. Meanwhile, the participants took the English II class (A2 level), a subject that is part of their undergraduate curriculum. The reading-controlled exercise was carried out 12 times over the course of the semester, approximately three times per month. 60 % of the oral reports were presented in person, while the other 40% were presented online. The presentation modality was deliberately chosen to gain insights into the learners' process, if any. In the same way, the intensive reading strategy and passages were selected at the very beginning of the course to carefully conduct this study. Likewise, the content selected for intensive reading covered various topics: nature, technology, social networks, short stories, fiction and non-fiction passages, and general culture.

Moreover, students participated in a focus group that was divided into two sessions, one for each group, each lasting two hours. Open questions were used, as focus groups are valuable tools for generating in-depth responses (Gundumogula, 2020). These focus groups were conducted in November of 2023.

A survey with 10 open-ended questions was conducted in October of 2023, leaving sufficient time to apply the other instruments and gather detailed information. This instrument provided more accurate insights into students' LLS, as the questions were designed and adapted qualitatively according to Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). The adaptation grouped the strategies as follows: groups 1, 2, and 3 (direct strategies), and groups 4, 5, and 6 (indirect strategies). Students were required to identify any strategies used, specify the concrete strategies applied, indicate their frequency of use, and directly contextualize them within the oral reports process from beginning to end. The results collected from this survey were contextualized and qualitatively stated to be linear with the nature of this study.

Additionally, classroom observations were conducted to complement the information provided by students in the focus group and survey. There were three specific phases in which the observation was conducted: while students planned, practiced, and monitored, these took place from August to November of 2023. These classroom

observations were key to contrasting, delineating, and triangulating the data collected. The selected instruments were appropriate for the study, as they enabled data analysis through a qualitative coding process in which the frequency, types, and effectiveness of the reported strategies were identified. Finally, the instruments were applied in Spanish, but the researchers translated the responses into English language.

Data Analysis and Findings

The data analysis process was supported by grounded theory (Corbin & Strauss, 2014). Raw data were analyzed in an in-depth analysis of patterns, codes and themes to properly refine the data. Core categories then emerged from this exhaustive analysis process through MAXQDA software. The validity and reliability of the procedure were ensured through triangulation (Yin, 2009), which produced high quality and credible results derived from different sources of information, making the findings more convincing and accurate (Kaman & Othman, 2016). The coding process, themes, and resulting categories are presented in Table 2 to illustrate the process.

Table 2.
Categories emerging

Categories	Themes in Data	Data codes
Learning styles and learning process as axes to deploy direct strategies: memory and cognitive strategies usage	Students' information organization and planning Learning styles and learning process to follow a pathway. Memory and cognitive strategies use	Similarities and differences in organizing and planning oral reports. Reading passages management Selection of the information to report Learning styles use. Visual aids and mind maps designing Oral reports preparation Practicing, analyzing and reasoning. Creation of structures for input and output
English language proficiency as an agent to stimulate the use of indirect strategies: affective and social strategies management.	English level proficiency to use LLS. Identification of factors that facilitate the oral reports. Affective and social strategies use	English level to employ specific strategies. Students-students and students-teacher interaction when practicing. Resources online to facilitate learning. Factors identified for oral reports success. Lowering anxiety and encouraging themselves to report
Modality and Time as factors that might influence the Metacognitive Strategies in EFL oral Reports.	Implications of the modality to present oral reports. Implications of the time to report. Metacognitive strategies use	Factors identified when monitoring process. Modalities: in person and online oral reports Students' performance based on time and modality. Low-proficiency English learners' preference for online oral reports learners with good English skills tendency to in person oral reports Time to present, having extra time or not. Centering students' learning and arranging and planning learning

Learning Styles and Learning Process as Axes to Deploy Direct Strategies: Memory and Cognitive Strategies Usage

The results showed that most learners followed a similar approach when planning an oral report, from two perspectives: (a) organization, order and sequence of ideas, and (b) use of the English language (pronunciation, fluency and vocabulary). Most EFL learners skimmed and scanned the reading passage to get the gist, then identified secondary and supporting ideas, and finally reached a conclusion. It is important to note that students thought about the topic of the passage to connect it with prior knowledge, which helped them understand it more easily. In addition, the LLS adopted in the oral reports were based on students' learning styles rather than the input or output itself.

Students with high English proficiency read the passage two or three times and started speaking aloud to practice it through repetition. These learners did not use visual aids but underlined unfamiliar vocabulary, which

then they organized. Moreover, they took a natural approach to reporting and tried to use their own vocabulary to demonstrate confidence and fluency. Nevertheless, students with low English proficiency designed mind maps, including images, keywords, arrows, associations, and drawings (Figure 3); and they also wrote long paragraphs and memorized them, wrote some words as they were pronounced, so they needed more learning strategies to follow more complex and deeper mental processes (Obs., September and October of 2023).

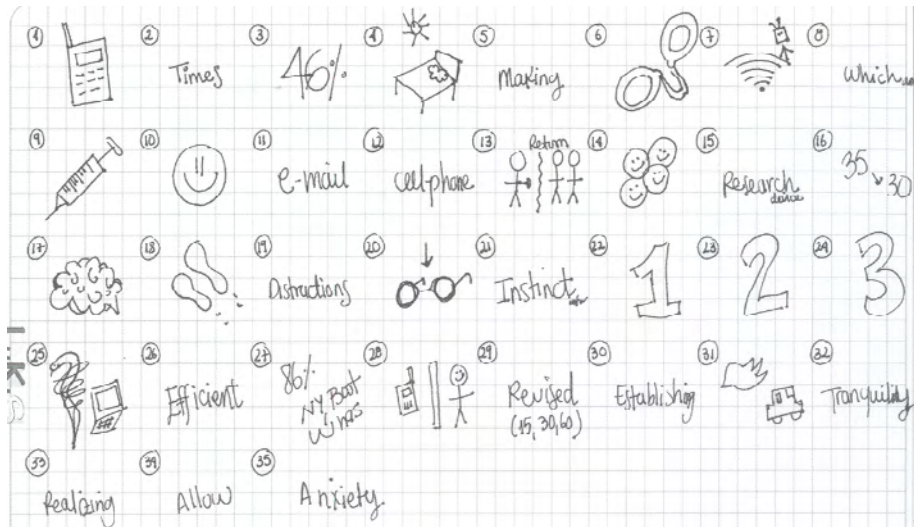


Figure 3.
Students' visual aid design example

As outlined above, learners adopted strategies related to their styles. That is, some learners completed their task by reading and speaking aloud to analyze whether they had a good command of their pronunciation. Then it was found that learners with high English proficiency usually plan based on reading and speaking, as these help them plan their process to the outcome.

I read the passage and try to memorize the new vocabulary, I repeat them, if I practice and realize I'm struggling with the new vocabulary, instead, I use some synonym to avoid problems such forget my speech or losing my fluency. (LS, FG., November of 2023).³

I read and speak aloud when I'm practicing, for me it's important to listen to myself. Sometimes, I guess how the new words are pronounced because I associate them with words, or I look for them online. (MC, Surv., Q2, October of 2023).

As mentioned above, good language learners tried to fill in some gaps, such as those related to the lack of vocabulary and the pronunciation of words with similar properties and meanings, by understanding the context. Furthermore, this is consistent with the findings of Lee & Heinz (2016), who reported learners' reading preference as a particular learning strategy for developing a feel for the language, improving language proficiency, and acquiring useful expressions. Previous findings are understood within the framework of the LLS taxonomy proposed by Oxford (1990) and demonstrate that good English learners embed the LLS into direct group II strategies (cognitive strategies) between the planning and reporting processes. Also, for the second question of the survey, they argued about practicing and creating a structure for input and output the most, because their process was more concrete and the ability to learn helped skip complex and tedious mental processes.

³ Excerpts from the participants took from the focus group presented were translated into English carefully by the researchers to keep their voices. the participants will be identified using the first letter of their first name and the first letter of their last name. For instance, María Martínez as MM.
FG = Focus Group; Surv. = Survey and Obs. = Observation

In the same way, learners with low English proficiency used reading and writing skills. They felt the need to read verbatim and write long paragraphs to memorize them. Additionally, visual style was one of the most notable, as it allowed them to use a visual aid and design mind maps with keywords and, in other cases, full of text. In Basalama *et al.* (2020) studies, it was observed that notetaking facilitates students' speaking skills by allowing them to understand the materials using their own words. In addition, students used online sites to check the correct pronunciation of some words, because they lacked vocabulary and pronunciation skills. Therefore, this group of learners required three groups of learning styles according to the model of EFL oral report proposed by Flemming (1995); that is, visual, auditory, reading and writing (VARK). Additionally, the use of students' hands was very appealing, as their movements conveyed a lack of confidence and difficulty while trying to express themselves in English.

First of all, I write a Spanish script and then I translate into English. I read both of them to know what I'm saying. Then, I check out the pronunciation using Google to some specific words and write down them how those are pronounced. Finally, I memorize my script and I repeated many times to improve the fluency. (PR, FG, November of 2023).

I write a script and memorize it literally. I just repeated again and again. I try not to use difficult words for me to remember. (Surv., Q1, October of 2023).

These findings so far are understood under Oxford's (1990) classification between planning and reporting processes. Students with low English proficiency mainly adopted group I of direct strategies (memory strategies), especially those that implied the creation of mental links (linking information to be reported through specific schemes, arrows, order), applying images and sounds (drawing words that they do not know and including the pronunciation of hard-to-remember words), as well as actions (using online sites to listen to the pronunciation of words and make lists of vocabulary words). In fact, these learners also agreed to use cognitive strategies that focus on practicing, analyzing, and reasoning, as well as creating structure for input and output. In fact, in the survey, for the first and second questions, most of them responded that they use direct strategies (memory and cognitive strategies) when planning oral EFL reports (Figure 4), which include the use of structures, vocabulary, intonation and styles.

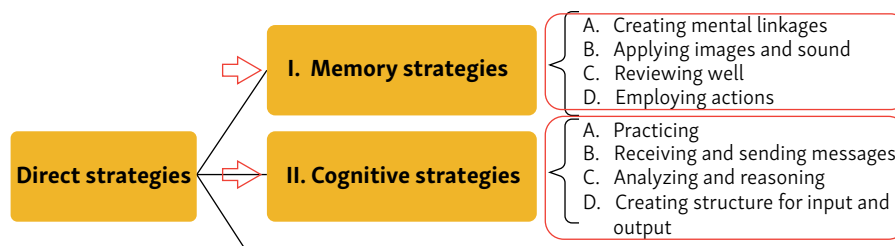


Figure 4. LLS used by the low English students between planning and reporting oral reports.

In this line, Amin *et al.* (2024) presented the practice repetition, which consists of a formal practice with sounds and writing systems, along with the use of structures and patterns, as well as translation. Likewise, the previous arguments were in synergy in light of the results of Safari & Fitriati (2016), highlighting that learner with low speaking performance used the most memory, cognitive and social strategies. For this category, it was proven that learners with low skills use two of them frequently (memory and cognitive ones).

Consequently, the data showed that learners adopted LLS based on their learning styles when planning and reporting EFL oral reports. These results are consistent with those of Teng & Huang (2019) in terms of learners' English level and learning style positively influencing their learning process, and this study showed that LLS

varied depending on learning style and learning process. Likewise, lower-achieving students required memory and cognitive strategies, while higher-achieving students primarily used the cognitive strategies. Previous findings are consistent with [Hong-Nam & Leavell \(2006\)](#), who argued that good English students have internalized the LLS application, so they do not need to report an automated process. Additionally, lower English students have been shown to adopt more strategies and use them more frequently, as noted by [Gharbavi & Mousavi \(2012\)](#).

English Language Proficiency as an Agent to Stimulate the Use of Indirect Strategies: Affective and Social Strategies Management

The results in this category showed that students' English proficiency is a touchstone that addresses the indirect strategies related to Group II (affective strategies) and Group III (social strategies). Although all learners adopted LLS in EFL oral reports, they did not manage the same strategies in a similar manner, even though the task and reporting guidelines were the same.

This study found that learners with lower language proficiency needed to master social strategies; therefore, in the oral report practice phase, these learners adopted social strategies, particularly asking questions when dealing with advanced learners or the teacher, in order to ask for help with their pronunciation and vocabulary comprehension problems, and they collaborated with others as they asked to be listened to and, if possible, corrected before the presentation.

When preparing their oral reports, learners with lower English level expressed a lack of confidence. They used online sites for advice and asked a lot of questions. First, they asked their classmates who knew English well a lot of questions about the pronunciation, intonation and meaning of words; in other cases, the teacher was asked, especially if students were having a lot of trouble understanding the passage. Regarding this, students knew every single word (Obs., September, and October of 2023).

"As I know that JD is good at English, I ask, read, and present to him first. When I'm at home, my uncle knows English, so I ask him and tried to make sure about myself" (PA, FG, November of 2023).

However, lower English students tried very hard to achieve the best possible performance. During the observation, it was noted that when an error was made, learners started over. They were aware that they had to complete the assignment. In fact, most learners in the survey (question 8) agreed that the lack of vocabulary, daily practice and pronunciation were the most difficult aspects in EFL oral reports. Similarly, students argued that lots of practice, using a wide range of vocabulary and mastering good pronunciation were key factors for success in EFL oral reports.

"The confidence comes from the steady practice. It also helps having good reading comprehension skills" (JC, Surv., Q10, October of 2023).

Similarly, learners claimed that confidence was incredibly important to achieve the success in EFL oral reports, even if they did not master English properly. Then, the participants in this study agreed that self-confidence comes from practicing a lot, because students must deal with fears, and reducing them leads to more fears. When reporting, students do not look at the teacher or other learners, because they do not feel comfortable when being observed. Their gaze is scattered, and their visual contact is limited. However, in the practice phase, they also adopted affective strategies that include encouraging themselves and managing their emotional temperature.

"Practicing makes me feel more confident in the spite of the emotions. Anxiety is normal and if I think about it, I get more anxious" (WC, Surv., Q9, October of 2023).

As shown above, the learners with more difficulty in English proficiency adopted indirect strategies when practicing and performing oral EFL reports in group II (affective strategies), as they were looking for a way to encourage themselves and trying to control their emotions as much as possible to skip situations that prevent them from speaking English. In addition, they adopted group III (social strategies) when collaborating with other learners or the teacher (Figure 5). In that sense, students do not feel ashamed to ask for help but rather assume that learning can be achieved through socialization, questioning, and collaboration with English users with greater language proficiency. Previous findings support those results of Gani et al. (2015) and Safari and Fitriati (2016), which emphasize that students with low speaking performance tend to use social and compensatory strategies. However, this study did not provide any insights into compensation strategies.



Figure 5. LLS used by the low English students when practicing and performing oral reports

On the other hand, high-level English learners did not have to use affective strategies as low-level English learners did. However, learners with good English skills worked with their partners and helped them check their language. These learners played a different role as language helpers and provided feedback when asked for help. Furthermore, it can be affirmed that good English learners used social strategies in other ways: not to learn, but to help. This finding is like that of Cabaysa and Baetiong (2010), who claimed that successful learners used combinations of strategies, and good speakers used them differently. Therefore, having a good knowledge of English implies to manage the indirect strategies (affective and social strategies). Nevertheless, based on English skills, these will be taken over for learning or helping, and it depends on the educational situation. This finding is consistent with that of Amin et al. (2024), who pointed out that the different strategies used by students in speaking performance did not follow the same pathway, meaning that the students used the strategies differently.

Modality and Time as Factors that might Influence the Metacognitive Strategies in EFL Oral Reports

This category provides insights into two factors that influence the path that learners might take in monitoring their process in EFL oral reports, particularly for learners with limited English proficiency. It should be emphasized that the monitoring process can be related to the metacognitive strategies, especially regarding the possibility of learning, organizing, and planning the learning. These metacognitive strategies were found to be applied differently, although the reading-controlled exercises were conducted in a similar way throughout the study.

The first factor identified was the oral reporting modality. Subsequently, 60 % of the oral reports were conducted in person, while 40 % were conducted online. Also, low-proficiency English learners tend to feel embarrassed when presenting oral reports in person: it was observed that they were uncomfortable with the teacher’s presence as he took notes on the learners’ performance to eventually provide feedback. This issue caused them concern, because students did not know what the teacher was writing, and sometimes they expressed they thought that this feedback was based on errors. Finally, it was observed that learners lacked comfort due to the teacher’s role in assessment and the opportunity to be heard by others; therefore, the way they are perceived by others affects their self-confidence (Obs., August to October of 2023).

Likewise, these learners were now more confident when presenting online oral reports. They expressed to feel better reporting orally from home or from a different place than the classroom. They then argued that home is a place where they can be themselves, and that their anxiety levels have decreased, which allows them to perform better in terms of language and communication skills.

I prefer the online oral reports. First, at home I feel confident, that is my space. In the classroom I get nervous when I have to talk to the teacher or my partners are surrounded and at home, nobody is looking at me. (JC, FG, November of 2023).

It was found that learners' performance improved when they were in a confidence zone, in this case, at home or somewhere other than the classroom. The online oral reports from low-level learners showed that these had a positive impact on their speaking performance, like when the Nokia company invented text messaging to help shy teenagers, who found it easier to text than to call their friends. Therefore, instead of focusing on how others might perceive it, learners focus on completing their task.

On the other hand, learners with good English skills argued that they were not affected by the modality of oral presentation of tasks. Furthermore, their metacognitive strategies were similar in both cases: face-to-face and online. However, they also showed a preference for face-to-face oral reports, as they perceived the classroom as a neutral place. In addition, they liked to use their body language to express themselves, such as hand movements and eye contact; and it was also noticed that they enjoyed regular conversations that made them feel like they could interact freely. This result is contrasted in the light of some authors who affirmed that good language learners are skilled at matching sequency strategies to the task of developing effectively to store and recall information depending on the situation learning (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot, 2005), and it was evident that, for good learners, the modality had no impact on their metacognitive strategies.

This last result was consistent with that of Gani *et al.* (2015), who stated that students with high language achievement appear to be more aware of their language needs; therefore, they tend to use strategies that could help them master the target language through practice, thinking and analysis (p. 26).

"I prefer the face-to-face reports, you know? It's easier for me to communicate what I want, even using gestures and be able to move my hands, it's important to express." (LB, FG, November of 2023).

On the other hand, time was identified as a second factor. Due to the intensive reading-based strategy used in class during the semester, in some cases students intentionally had more time to plan, and their monitoring process was not the same. This meant that metacognitive strategies changed over time in terms of centering, organizing, and planning the learning process. It was found that, when low proficiency English learners were required to present their oral report on the same day that the reading passage was assigned, their monitoring process was less structured. In this case, they used more memory strategies and lacked deep reading comprehension. However, when they were told to present the report in the upcoming class, their monitoring process became more detailed, the use of vocabulary was expanded, and pronunciation was practiced more precisely. To simplify, with more time to plan, memory strategies are most adopted; and, with less time, cognitive strategies are adopted the most.

When I have to report the same day, I was assigned, I just memorize as much information as I can. Sometimes I don't understand too much but I repeat the information I selected. However, when I have time, I do the process consciously. (KR, FG, November of 2023).

Likewise, learners with good English skills showed a similar monitoring process whether they had extra time or not. In that sense, it has been observed that their monitoring process is less structured; however, they were accurate and made the point directly. They argued that their English performance could be adapted to the task whether

they had extra time or not. In fact, these learners argued whether they should undertake a similar process, or they had the time, because they tend to plan and practice almost when they were about to present the report.

Conclusions and Implications

To conclude, the key research findings showed that LLSs are used based on learning styles, learning processes and English proficiency; therefore, their use varies between low-level learners and high-level learners. It was found that low-level learners use more memory and cognitive strategies during the planning phase, while high-level learners use cognitive strategies. In the practice phase, low-level students were more likely to use indirect strategies (affective and social) in their learning process, but students with good English skills also use social strategies, although not for practice, but to help their classmates.

In the same vein, both high-level and low-level learners use metacognitive strategies, because these help with the planning and monitoring, they follow to fulfill the oral reports. In this sense, they all use metacognitive strategies; however, there were differences in terms of use. Two factors were identified: modality and time, and these factors benefited low-level students. Nevertheless, it was found that the opportunity to present oral reports online had a positive impact on students with low English proficiency, due to lower levels of anxiety, and they were able to complete the task successfully, which was complemented by the amount of time to complete the report. For students with good English skills, modality and time had no influence on their process, because their performance depends more on the level of proficiency than on the task; and the more proficient they are, the fewer strategies they need to use, as they develop deep mental processes that help them omit some strategies related to memory, depending on the assignment or academic goal; social strategies.

All the above has implications for the use of LLS, as students use strategies but apply them differently. There is a tendency for students at higher levels to use fewer strategies to complete their oral task, while students at lower levels tend to use many more strategies to help them close the gap in language proficiency. It is also noted that there are no strategies that are more important than others, but they are used in different stages during the process between the assignment and the presentation of the oral reports. Therefore, students tend to use all the strategies, but they do not necessarily use them with the same goal; lower-level students use them to improve their learning process, while higher-level students always tend to optimize their learning process. However, it should be noted that this study did not provide information on compensation strategies.

In addition, other factors that influence the use of the strategies in oral tasks, it is relevant to consider not only the proficiency level which demonstrated that learners with good English skills in this study use more metacognitive strategies but also involving students in role plays, interviews or storytelling among other activities which were outside the scope of this research since it focused on intensive reading mostly. Moreover, learning styles and personality traits are also considered when designing English oral tasks. On the other hand, the great variety of cultural and educational backgrounds might reveal other aspects regarding discourse analysis and finally, the motivation and confidence levels which arise from the different strategies used depending on the task and its requirements. The previous study presents the results related to the use of strategies according to Oxford's model on oral reports as one of the speaking activities which are common within the EFL classroom. Although for this research, three instruments were implemented such as: A focus group, a survey and observation, there are more instruments which can be applied: Think-aloud protocols, Audio/video recordings of oral tasks, Stimulated recall after performance to get extended results.

Finally, implications for future studies suggest that it is recommended to study the implementation of online oral reports in depth; this, to identify incidents, as well as the use of different inputs (extensive reading), and even more diverse ones, such as videos or audio materials, to inform the LLS generated from them in oral EFL reports. To

sum up, if English teachers are willing to replicate this study, they need to establish the LLS taxonomy to be used as a theoretical reference from the beginning, as well as state the input to be applied. Regarding the implications for teaching, the following are the most relevant about this study: Strategy instruction should be integrated into oral skills lessons to engage students to participate, besides teachers can explicitly model strategy use (e.g., think aloud, self-monitoring) to help students to recognize and apply these strategies. On the other hand, tasks should be designed to encourage collaborative and reflective use of strategies. Feedback should address not only linguistic accuracy but also strategic performance, promoting not only teachers' feedback but also peer-to-peer feedback within students.

References

- Agustin, W., Wahyudin, A., & Isnaini, S. (2021). Language learning strategies and academic achievement of English department students. *Journal of Arts and Education*, 1(1), 19-29.
- Akhter, S. (2021). Exploring the significance of speaking skill for EFL learners. *SJESR*, 4(3), 1-9. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5149>
- Al Raqqad, Y., Ismail, H., & Al Raqqad, K. (2019). The impact of reading strategies on EFL students: a research review. *International Journal of English, Literature and Social Sciences (IJELS)*, 4(6), 2042-2048. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.46.65>
- Amerstorfer, C. M. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (2), 497-523.
- Amin, Y., Sulisty, T., Weganofa, R., & Herawati, S. (2024). Students' learning strategies in oral productions across speaking proficiencies. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 7 (1), 1-13. <https://doi.org/10.33503/journey.v7i1.823>
- Basalama, N., Bay, I., & Abubakar, A. (2020). Student's learning strategies in English speaking class. *Jambura Journal of English Teaching and Literature*, 1 (1), 27-39. <https://ejournal.ung.ac.id/index.php/jetl/article/view/5636>
- Bastidas, J. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombian secondary schools: tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24 (1), 10-26. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.348>
- Burns, A., & Richards, J. (2018). *Language learning strategies. The Cambridge guide to learning English as a second language*. Cambridge University Press.
- Cabaysa, C., & Baetiong, L. (2010). Language learning strategies of students at different levels of speaking proficiency. *Education Quarterly*, 68 (1), 1-2.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- El-Sakka, S. (2016). Self-regulated strategy instruction for developing speaking proficiency and reducing speaking anxiety of Egyptian university students. *English Language Teaching*, 9(12), 22-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119606.pdf>
- Flemming, N. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (V.A.R.K.) in the tertiary classroom. In A. Zelmer, *Research and development in higher education, proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)* (pags. 308-313). HERDSA.
- Gani, S., Fajrina, D., & Hanifa, R. (2015). Students' learning strategies for developing speaking ability. *Studies in English Language and Education*, 2 (1), 16-28. <https://pdfs.semanticscholar.org/5b1e/8a1db104cc2041d4a9d9bfcf46749216cca5.pdf>
- Gharbavi, A., & Mousavi, S. (2012). A content analysis of textbooks: investigating gender bias as a social prominence in Iranian high school English textbooks. *English Linguistics Research*, 1(1), 42-49. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v1n1p42>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 8 (11), 299-302. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082>
- Günes, Ç., & Sarigöz, I. (2021). Speaking struggles of young EFL learners. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1267-1308. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1292324>
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34 (3), 399-415.

- Insuasty, A. (2020). Enhancing reading comprehension through an intensive reading approach. *HOW*, 27(1), 69-82. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/518>
- Islam, M., & Stapa, M. (2021). Students' low proficiency in spoken English in private universities in Bangladesh: reasons and remedies. *Language Testing in Asia*, 11 (22), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00139-0>
- Kaman, Z., & Othman, Z. (2016, 24-26 May). Validity, reliability and triangulation in case study method: an experience. *Qualitative Research Conference*. Penang, Malaysia. [https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Research-Conference-\(-QRC-\)-2016-24-26-Kaman-Othman/1ac8927dcb974948c2f62cd956269ebc7b11e7fe](https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Research-Conference-(-QRC-)-2016-24-26-Kaman-Othman/1ac8927dcb974948c2f62cd956269ebc7b11e7fe)
- Lee, J., & Heinz, M. (2016). English language learning strategies reported by advanced language learners. *Journal of International Education Research*, 12 (2), 67-76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096670.pdf>
- Leong, L., & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2 (1), 34-41. https://ijreeonline.com/browse.php?a_code=A-10-26-1&sid=1&slc_lang=en
- Merchán Pita, J. M., & Rivadeneira Barreiro, M. P. (2021). La lectura intensiva como estrategia para desarrollar el hábito de lectura en estudiantes de Educación Básica Elemental. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 75-80.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministry of National Education [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministry of National Education [MEN]. (2016). *Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés*. MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf
- Nisa, F. (2020). *Students' English learning strategies in speaking skill [Bachelor thesis]*. Universitas Islam Negeri Walisongo.
- Numan, E. (2019). Impact of intensive reading strategy on English for specific purposes college students' in developing vocabulary. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10 (2), 181-195.
- Obilor, E. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: are they the same? *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11 (1), 1-7.
- Ojha, L. (2022). World Englishes, monolingual bias, and standardized tests in a multilingual world: ideologies, practices, and the missing link. *Journal of NELTA*, 27 (1-2), 88-105.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Osman, A., & Hassan, T. (2015). The impact of intensive reading on improving EFL learners' speaking skills. *European Academic Research*, 3 (7), 8265-8279.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Rao, P. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English*, 4 (1), 65-79.
- Safari, M., & Fitriati, S. (2016). Learning strategies used by learners with different speaking performance for developing speaking ability. *English Education Journal*, 6 (2), 87-100.
- Santamaría, J. (2019). *Intensive reading strategies to develop the oral interaction [Master thesis]*. Universidad Técnica de Ambato.
- Saud, M. (2020). Teaching English as an international language (EIL) in Nepal. *Online Submission*, 2 (1), 29-41.
- Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1 (1), 24-36.
- Sudarmo, S. (2021). The importance of speaking in English as a foreign language between skillful and thoughtful competencies: studying sociolinguistics perspectives. *Linguistics and Culture Review*, 5 (1), 113-124. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS1.1321>
- Suwarso, P., & Praseno, M. (2022). Developing an intensive reading material for EFL students: a final product. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 7 (1), 259-275.
- Teng, F., & Huang, J. (2019). Predictive effects of writing strategies for self-regulated learning on secondary school learners' EFL writing proficiency. *Tesol Quarterly*, 53 (1), 232-247.
- Vlčková, K., & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: an exploratory analysis. *Studia Paedagogica*, 18 (4), 93-113. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18930>
- Wael, A., Asnur, M., & Ibrahim, I. (2018). Exploring students' learning strategies in speaking performance. *International Journal of Language Education*, 2 (1), 65-71.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods (vol. 5)*. Sage.

Views of Language Education in Preservice Teachers Reflected in Their Graduation Projects

Hugo Nelson Areiza-Restrepo¹  

Abstract

This paper presents a small-scale piece of educational critical research on the views of language education (LE) held by preservice foreign language teachers, as reflected in their graduation projects, which describe their pedagogical practices. The study aimed to characterize their perspectives on language teaching by analyzing 24 graduation projects (GPs) completed between 2018 and 2022 through quantitative content analysis. The results revealed a tendency toward *romantic and active learning* approaches grounded in *cognitive* models, a dominant perspective of *language as discourse*, and practices influenced by globalization. These findings align with the pedagogical framework of the program, which centers on sociocultural and reflective approaches, as well as a sociodiscursive view of the language. The study calls for an evaluation of this framework to strengthen an educational proposal that promotes social justice.

Keywords: foreign language instruction; foreign language teacher education; pedagogy; language policy

Perspectivas sobre o ensino de línguas em professores em formação refletidas em seus trabalhos de conclusão de curso

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa crítica educacional em pequena escala sobre as concepções de ensino de línguas mantidas por professores de línguas estrangeiras em formação, refletidas em seus trabalhos de conclusão de curso (TCCs), que descrevem suas práticas pedagógicas. O objetivo do estudo foi caracterizar suas perspectivas sobre o ensino de línguas por meio de uma análise de conteúdo quantitativa de 24 TCCs realizados entre 2018 e 2022. Os resultados revelaram uma tendência a abordagens românticas e de aprendizagem ativa baseadas em modelos cognitivos, uma visão dominante da língua como discurso e práticas influenciadas pela globalização. Esses achados estão alinhados com o referencial pedagógico do programa, que se apoia em abordagens socioculturais e reflexivas, bem como em uma visão sociodiscursiva da linguagem. O estudo propõe uma avaliação desse referencial a fim de fortalecer uma proposta educacional que promova a justiça social.

Palavras-chave: ensino de línguas estrangeiras; formação de professores de línguas estrangeiras; pedagogia; política linguística

1 Magister. Universidad del Valle. hugo.areiza@correounivalle.edu.co

Research article

To cite this article

Areiza-Restrepo, H. N. (2026). Views of Language Education in Preservice Teachers Reflected in Their Graduation Projects, *Folios*, (63), 229-245. <https://doi.org/10.17227/folios.63-22271>

Article received

25 • 10 • 2024

Article accepted

17 • 07 • 2025

Article published

01 • 01 • 2026

Visiones de enseñanza de lenguas en docentes en formación reflejadas en sus trabajos de grado

Resumen

Este artículo presenta una investigación crítica educativa de pequeña escala sobre las concepciones de la enseñanza de lenguas que sostienen los docentes de lenguas extranjeras en formación, reflejadas en sus proyectos de grado, los cuales describen sus prácticas pedagógicas. El estudio tuvo como objetivo caracterizar sus perspectivas sobre la enseñanza de lenguas mediante el análisis de contenido cuantitativo de 24 trabajos de grado realizados entre 2018 y 2022. Estos hallazgos son coherentes con el enfoque pedagógico del programa, centrado en perspectivas socioculturales y reflexivas, así como por una visión de sociodiscursiva del lenguaje. El estudio hace un llamado a evaluar este enfoque con el fin de fortalecer una propuesta educativa que promueva la justicia social.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras; formación de docentes de lenguas extranjeras; pedagogía; política lingüística

Introduction

In 2021, Cali became the epicenter of a “social burst” resulting from widespread unrest against both the current and previous governments. The social discontent exposed deep-seated inequalities, which have been analyzed by several scholars (Álvarez-Rodríguez, 2022; Hoyos, 2022; Ramírez-Monsalve & Vargas-Naranjo, 2023). Unfortunately, this event sparked violent responses from civilians against those who protested *en masse* in the streets (Amnesty International, 2021; El Espectador, 2022; Tabarquiño-Muñoz & Caicedo-Álvarez, 2023). In light of these tensions, we question whether preservice foreign language teacher education (PFLTE) in Colombia contributes to such unrest by supporting hegemonic ideologies that privilege some while restricting the rights of others, or whether the chosen pedagogical model offers a pertinent response to these challenges.

No field of education has been more frequently influenced by the ebbs and flows of global geopolitics than Foreign Language Education (FLE), which is often shaped by global economic forces that instrumentalize and commodify education (Kramersch, 2019). Many scholars in Colombia have challenged the dominance of English-centered bilingualism in FLE, which promotes competitiveness while disregarding the local dimension and needs (Bonilla-Mora and López-Urbina, 2021; Castañeda, 2018; Fandiño-Parra, 2022; Fandiño et al., 2021; Guerrero, 2018; Méndez-Rivera & Guerrero-Nieto, 2022; Miranda, 2023). In a PFLTE program, it is essential to understand how students develop their teaching philosophy through practice, in contrast to the pedagogical models under which they are trained and the national and local agendas that shape their education. Torres-Cepeda and Ramos-Holguín (2019) and Castañeda (2022) emphasize the importance of examining how a PFLTE program influences the professional identity of its students, as discussed by Herrera et al. (2022).

The main objective of this study is to characterize the underlying views of language teaching expressed in the pedagogical practices of the graduation projects (GPs) completed between 2018 and 2022 at a PTFLE program in Colombia, to understand how these preservice teachers are shaping their teaching philosophy. The results of their practices will be analyzed in relation to the program’s curricular framework and the recent policies that have shaped PFLTE in Colombia. Although previous national and international studies have examined preservice teachers’ practical experiences, they have not focused on their views of FLE as part of an academic program evaluation. Instead, these studies have explored topics such as the role of the reflective practice, the relationship between beliefs, previous knowledge, and classroom experiences, policy agency in teacher identity construction, and critical approaches to practicum shaped by pedagogical and research agendas in the curriculum (Alwaheebi, 2023; Cadiz, 2022; Fajardo, 2013; Hernández & Macías, 2023; Montoya-Lopez et al., 2020; Quintero (2019); Suárez & Basto, 2017; Tülüce & Çeçen, 2016; Viáfara & Pachón, 2023).

The results of this study may contribute to an epistemic shift toward social justice from a posthumanistic lens, as proposed by [Toohey and Smithe \(2022\)](#), and from decolonial perspectives in FLE ([Macedo, 2019](#); [Pennycook & Makoni, 2019](#)). Posthumanism reimagines the relationship between the human and nonhuman beyond liberalism and free will, which challenges the anthropocentric foundations of our thinking ([Žukauskaitė & Wilmer, 2023](#)). Meanwhile, decoloniality critiques bilingualism rooted in hegemonic languages, ethnocentrism and economic prosperity that perpetuate social injustices, advocating for the recognition of local knowledge, knowledge born of resistance, and the affirmation of cultural diversity. PFLTE programs should shift from supporting hegemonic agendas to adopting oppositional stances that promote social change ([Álvarez Valencia & Ramírez Espinosa, 2021](#); [Morales, 2022](#); [Ramírez Espinosa, 2021](#)), in line with the needs of the country.

Theoretical Foundations

Pedagogical Models and Tendencies

A pedagogical model is a formal system designed to interrelate the key agents of the educational community with scientific knowledge, in order to preserve, produce, or recreate it within a specific historical and cultural context ([Vásquez & León, 2013, p. 5](#)). It defines an ideal of the educated human being through a set of specific methodological strategies, content, and educational experiences, structured by specific paces and levels. It also outlines those responsible for guiding these processes and identifies who is at the center of the learning experience ([Flórez Ochoa, 2005](#)). Flórez Ochoa classifies these models into *traditional*, *romantic*, *behaviorist*, *cognitive* and *social-cognitive*. Each model reflects a distinctive educational tendency or philosophy, such as *traditional and rationalist*, *romantic and active learning*, or *Marxist and critical pedagogy* ([Vives-Hurtado 2016](#)).

The *traditional model*, aligned with the *traditional and rationalist* tendency, emphasizes discipline and strictness, supported by values passed down from generation to generation. Another model within this tendency is the *behaviorist*, which reflects the increasing rationalization and economic planning inherent in capitalism, operating under the premise of shaping productive behavior. This tendency is grounded in transmissionist learning theory and is closely linked to positivism, where observation, measurement, and control of learning are key characteristics. Pedagogical models under this tendency serve the *status quo*, as they prioritize standardization, productivity, the transmission of fixed knowledge, and imposed values, while marginalizing diverse ways of knowing, ignoring learners' contexts, and discouraging critical questioning. By promoting obedience and individualism, they uphold prevailing ideologies and structural injustices, thus perpetuating social inequality rather than challenging it. Despite their widespread presence in educational systems, these models have increasingly been questioned for their role in maintaining inequality.

In contrast, the *romantic and active learning* tendency is learner-centered. It includes the *romantic model*, which focuses on addressing learners' developmental needs, capacities, and interests, as well as the *cognitive model*, which promotes the development of mental schemas and the construction of knowledge through psychological and social dimensions—such as the progressive development of cognitive skills, meaningful learning, language mediation, and collaborative interaction. While this tendency fosters learners' engagement and inclusion, it is prone to depoliticizing education by emphasizing individual growth without addressing the broader structural dimensions of inequality and oppression.

Finally, the social-cognitive model belongs to the *Marxist and critical pedagogy* tendency, which integrates academic education with productive work and collective life, aiming to develop critical thinking and a commitment to social transformation. This tendency challenges the domestication of minds for the benefit of hegemonic ideologies and social groups, obstructing the freedoms, rights, and hopes of the oppressed, and advocates for the

exposure of social inequalities and the pursuit of emancipation. Extending the *Marxist and critical pedagogy* tradition, pedagogical models rooted in the Epistemologies of the South and posthumanism recognize the entanglement of human and non-human agents—such as materials, environments, and technologies—and promote approaches that dismantle dominant hierarchies of knowledge and identity.

Views of Language

The views of language that have influenced FLE are rooted in structuralism and poststructuralism. Structuralism conceptualizes human language as a linguistic form (Vez, 2011) or as a grammar of discourse (McCabe, et al., 2005), developed primarily through sociolinguistics and pragmatics. In contrast, poststructuralism questions the stability, neutrality and essentialism of language, framing it within situated social practices or unequal power relations and marginalization (Baxter, 2016; Mirhosseini, 2018; Norton & Toohey, 2011).

For this study, we adopted Kumaravadielu (2006) views of language: *system*, *discourse* and *ideology*. As a *system*, language consists of interconnected subsystems organized hierarchically, which explain the grammar of sounds, words, phrases, and sentences. This view has characterized language-centered methods, which present grammar to the student either inductively or deductively and in a discrete manner—that is, through lessons and activities that focus on a specific grammatical topic in each session, using repetitive exercises aimed at acquiring the grammatical system.

As *discourse*, language functions as a system to express meaning within a communicative social context, emphasizing language acquisition through communication, and is central to the learner-centered methods. Its purpose is the adoption of models that provide the norms of adequate communication shared by a social discursive society.

The formal and communicative scope of language, translated into language learner-centered and learner-centered methods, perpetuates linguistic hierarchies and limits the transformative potential of LE, reinforcing the *status quo*. In doing so, these methods privilege the standardization of dominant languages, erasing local varieties and multilingual identities (Canagarajah, 1999; Pennycook, 2001) by treating language as neutral and technical. This, in turn, marginalizes its sociocritical dimensions and discourages a critical commitment to addressing inequality (Kubota, 2012; Kumaravadielu, 2012).

As *ideology*, language serves as a tool of power and domination, aligned with established interests. This perspective highlights the intrinsic relationship between language and ideology, helping to explain how power operates to either constrain or facilitate human action (Norton, 2011). This approach fosters awareness of learners' rights, diversity, social transformation, and the role of teachers' agency and identity, emphasizing their responsibility as social agents. Within this framework, LE is not merely seen as a tool for communication or a system of linguistic forms but as a political and ethical act that dismantles colonial practices by resisting cultural homogenization. It becomes a site for epistemic resistance and critical engagement (Kumaravadielu, 2016; Walsh, 2018). This perspective implies rethinking why, how, and with what impact we teach foreign languages, empowering preservice teachers to address historical inequalities and to design and adopt pedagogies that affirm local identities, knowledges, and social justice.

Methodology

This work adheres to a sociocritical paradigm that promotes rational autonomy and decision-making in addressing issues of social justice and power dynamics. It is rooted in critical theory with a self-reflective focus (Alvarado & García, 2008). Additionally, as educational research, it seeks to transform educational practice from within (Capocasale, 2015). The aim of this study is to characterize the views of language teaching in a PFLTE program,

as reflected in 24 graduation projects (GPs) authored by 35 students between 2018 and 2022, whose works were made publicly available in the university's library repository with their consent.

A quantitative content analysis (Szabó et al., 2023) was applied to these manuscripts. Through this method, we deductively identified the pedagogical constructs that characterized the intervention and inductively identified the globalization-related tendencies that motivated the teaching projects. Content analysis allows for the generation of replicable and valid inferences from texts in relation to the context (Krippendorf, 2004, p. 18) and can be either qualitative or quantitative (López-Aranguren, 2015). The GPs were thoroughly and iteratively analyzed to examine how their authors pedagogically positioned LE. The main pedagogical concepts identified in each project's theoretical framework were labeled according to the pedagogical models by Flórez Ochoa (2005), the educational tendencies suggested by Vives-Hurtado (2016), and the views of language proposed by Kuramavadivelu (2005). Additionally, each project was reviewed to determine whether its implementation was justified by appeals to neoliberal globalization.

This analysis helped determine how the students' pedagogical practices aligned with the academic program's pedagogical perspective. It also provided insights into the potential for an epistemic curricular change that promotes social justice, aligning with the needs of the country and the principles of the Colombian Political Constitution, which advocates for plurality, cultural diversity, and equity.

The academic program is part of a public university located in Cali, Valle del Cauca, the largest higher education institution in the southwest of the country. The PFLTE program (English and French) is designed to prepare future language teachers for secondary education. It is a five-year program that enrolls between 400 and 450 students per term. Most students enter the program as young adults or recent high school graduates, primarily from public schools. They are predominantly from low to lower-middle socioeconomic backgrounds and identify ethnically as mixed, with some identifying as Caucasian, Afro-Colombian, or Indigenous. Most students come from the departments of Valle del Cauca, Cauca, and Nariño. Students may undertake their GPs in several areas, including FLE, linguistics, sociolinguistics, language acquisition, pragmatics, discourse analysis, English and French literature, as well as translation and interpretation during their final year. For this study, we focused on the projects connected to the teaching practice requirement, in which students must design, implement, and evaluate a pedagogical intervention in the foreign language classroom.

Results and Discussion

The analyzed GPs demonstrated pedagogical coherence with the program's reflective, sociocultural, and communicative orientation. However, they lacked critical and ideological perspectives that could empower future teachers to address Colombia's current socio-political challenges. In light of the 2021 protests, this absence highlights missed opportunities to frame LE as a tool for social transformation. The pedagogical practices of preservice teachers within these GPs primarily focused on solving communicative problems in the target language, aligned with imposed global and national agendas, rather than responding to the real needs of a deeply unequal country.

Views of learning

Table 1 presents the classification of the GPs in which the main pedagogical constructs were linked to educational tendencies and pedagogical models. The dominant tendency was *romantic and active learning*, which included GPs that primarily focused on *cognitive* pedagogical models, with one emphasizing the *romantic* model. Only one GP highlighted the *Marxist and critical pedagogy* tendency, incorporating the *social-cognitive* model. The *traditional and rationalist tendency* was absent from all GPs.

Table 1. Classification of GPs based on the educational tendencies proposed by Vives-Hurtado (2016) and the pedagogical models proposed by Florez Ochoa (2005).

GP	Dominant pedagogical construct of the GP	Traditional and rationalist		Romantic and active learning		Marxist and critical pedagogies
		traditional	behaviorist	romantic	cognitive	social- cognitive
01	Meaningful learning through vernacular literacy practices				✓	
02	Oral comprehension and oral production (micro and macro skills, learning strategies)				✓	
03	TBLT and CLT				✓	
04	CLT and learning strategies for oral skills				✓	
05	CLT for oral production				✓	
06	TBLT for writing				✓	
07	Reading comprehension through ACTIVE reading ² , other reading strategies and CALL				✓	
08	Learning and teaching strategies for oral communication				✓	
09	Interculturality through TBLT				✓	
10	Interculturality through the cinema and action-oriented approach				✓	
11	Interculturality through storytelling				✓	
12	Interculturality through TBLT and FLA				✓	
13	Interculturality through TBLT				✓	
14	TBLT and the communicative dimension of grammar				✓	
15	Affective education			✓		
16	Meaningful Learning through visual aids				✓	
17	TBLT and CLT				✓	
18	CLT, ESP and EGP, TBL and learner autonomy				✓	
19	CALL, collaborative learning and learner autonomy				✓	
20	TBLT, interculturality and critical thinking					✓
21	CLIL, meaningful learning and gamification				✓	
22	Learning constructive approach, PBLT and the use of Vlogs				✓	
23	TBLT through ICT and language learning affective factors				✓	
24	TBLT through comics and multimodaliry				✓	
Total		0	0	1	22	1

GP: Graduation Project, CLT: Communicative Language Teaching, TBLT: Task Based Language Teaching, FLA: Flipped Learning Approach, CALL: Computer Assisted Language Learning, ESP: English for Specific Purposes, EGP: English for General Purposes, CLIL: Content Integrated Language Learning, PBLT: Project Based Language Teaching, ICT: Information and Communications Technology.

2 A reading instruction approach that involves a series of steps that uses the acronym ACTIVE which stands for: activate prior knowledge, cultivate vocabulary, think about meaning, increase reading fluency, verify reading strategies and evaluate progress.

The *romantic and active learning* tendency rejects the transmissionism, hierarchical, teacher-centered, and authoritarian nature of the *traditional* and *rationalist* approach. Instead, it recognizes learners' needs, learning preferences, and styles through active and meaningful learning experiences; it is fundamentally humanistic. In FLE, this tendency emerged with the rise of learner-centered education, where the focus shifted to cognition and the factors influencing learning, emphasizing the learner's holistic development. A humanistic approach highlights the importance of the learner's inner world, placing their thoughts, emotions, and feelings as the core of human development (Lei, 2007). In FLE, this approach involves creating an atmosphere that helps learners understand the target language (TL) and express themselves according to their communicative or affective needs, with teachers acting as facilitators (Arifi, 2017; Khatib et al., 2013).

The analyzed GPs focused on pedagogical constructs related to *cognitive* models, which generally encourage learners to think and build new knowledge and skills based on their previously acquired mental schemas.

The cognitive school encompasses various tendencies: some center on the progressive and sequential development of thinking, language, or morality, others prioritize content acquisition and skill development through meaningful learning experiences; some emphasize inductive, lateral, and creative thinking and others center on interaction and communication grounded in the learners' cultural context. Regarding the TL, all these approaches focus on language development through communicative and authentic tasks, collaborative tasks, social interaction, reflections on learners' own culture and others, and meaningful learning. These constructs collectively reflect the goal of developing learners' communicative skills to address problems centered on communication in the TL, as illustrated by the following examples:

During the observations, it was evident that one of the possible causes of these results (Low scores in the national exams in English) is the teacher's preference to teach linguistic content, translation and repetition [...] they do not have the possibility to analyze and use the language spontaneously with their peers. (GP 3).³

With the results of this test, we confirmed the need to carry out several listening comprehension activities, and we took the decision of designing and implementing extracurricular activities that allowed students of 4th grade to have more exposure to English and enhance the oral comprehension and production through ludic activities inside and outside the classroom. (GP 21).⁴

These practical communication problems in the TL encouraged preservice teachers to design, implement, and evaluate pedagogical interventions aimed at providing learner-centered solutions. These interventions focused on developing didactic sequences and materials that enhanced learner's ability to communicate in the TL, as demonstrated in the following examples:

The results of these interventions demonstrated a positive impact on students' communicative competence, particularly in their oral production in English. Likewise, the implementation of group-based activities proved effective in enhancing interaction among participants, leading to improved foreign language learning. (GP 5).⁵

The results show a list of activities and teaching strategies implemented to achieve two goals: develop students' speaking skills and help members cope with their limited linguistic resources. Furthermore, results display evidence of the effectiveness of the intervention proposal. (GP 8).



3 Own translation of the GP from Spanish to English.

4 Own translation of the GP from Spanish to English.

5 Own translation of the GP from Spanish to English.

According to [Kumaravadivelu \(2006\)](#), all these language pedagogical constructs align with learner-centered methods, where learners are expected to become both grammatically accurate and communicatively fluent. Similarly, [Brown \(2015\)](#) identifies learner-centered pedagogy in FLE as one that focuses on learners' needs and goals, acknowledges individual differences in the classroom, adapts the curriculum to learners' styles and preferences, creates a supportive environment, and offers students opportunities to choose the activities and their contents. This learner-centered focus, aimed at fostering communication and language development, predominantly characterizes the pedagogical intentions of most GPs through their pedagogical frameworks and the teaching and learning objectives outlined in lesson planning. [Richards and Rodgers \(2014\)](#) describe this approach as part of mainstream language teaching that emerged with the communicative paradigm in the 1980s, represented by various branches of the Communicative Language Teaching (CLT).

Centered on the learner, one project deviated from the constructivist approach and emphasized an affective teaching approach through language tasks. The affective dimension of this GP aligns with what [Mejía, Sánchez, and Morales \(2023\)](#) describe as *affective pedagogies*, which focus on the learners' emotional development and the role of emotions in learning. Similarly, [De Zubiría \(2004\)](#) highlights the ancient Greek concept of education, emphasizing learners' happiness and self-discovery through social interactions, confidence and support, which he refers to as the *pedagogy of affection*. This perspective fits within with the *romantic* model, which seeks to develop learners' authenticity and individual freedom, contrasting with the industrial pedagogy that favors capitalism, as demonstrated by this GP:

The first conclusion I want to address is the necessity and the urgency of affection the students had. I noticed at the beginning of the interventions when I just used motivating words that I could see the expression of change on their faces, they felt that they belonged to something important, and they felt important. This state allows me to use their potential not only academically but creatively and the class changed in a space of harmony and integration of personalities while they started to develop and to integrate communicative skills in a foreign language. (GP 15).

On the other hand, the fact that only one project adhered to a *cognitive-social* pedagogical model with a critical nature reveals the limited inclusion of this perspective in the program's curricular proposal, which is predominantly characterized by its sociocultural and reflective focus. Freire's legacy (1970), widely known as critical pedagogy in education, has opened possibilities for an education that rejects the *banking* model, a traditional form of education serving the interests of oppressors. Instead, Freire advocates for a pedagogy rooted in consciousness, where students are encouraged to *read the world* and transform it. In the context of FLE, particularly in postcolonial and neoliberal times, [Canaragajah's \(1999\)](#) promotes a critical language pedagogy where multiples agendas are negotiated and contested. The following GP illustrates some aspects of a critical pedagogy perspective in LE:

Although education is one of the most decisive factors for social mobility of individuals, it is often reduced to instrumentalization for marketing [...] The results obtained allowed to identify that the proposed activities fostered the acquisition of critical thinking skills such as intellectual empathy, self-restraint, impartiality and autonomy. (GP 20).⁶

As expected, the traditional and behaviorist models were absent, since they are not stated in the educational approach of the program.

Views of Language

Table 2 presents the classification of the GPs based on their views of language. The pedagogical practices reflected in these GPs show a strong inclination towards language as *discourse* or *communication*. Of the 24 projects, 23



6 Own translation of the GP from Spanish to English

adopted a communicative paradigm, emphasizing concepts such as interaction, communicative competence, and intercultural communicative competence. Only one GP focused on language as *form*. The ideological dimension of language for teaching was not identified in any of the works.

Table 2.
Classification of GPs based on Kumaravadivelu's views of language (2006)

GP	Main language constructs	system	discourse	ideology
01	Grammar through memes	✓		
02	Oral comprehension and oral production		✓	
03	Oral production		✓	
04	Oral production		✓	
05	Oral production		✓	
06	Narrative writing skills		✓	
07	Oral comprehension		✓	
08	Oral Communication		✓	
09	ICC		✓	
10	ICC		✓	
11	ICC		✓	
12	ICC		✓	
13	ICC		✓	
14	General CC		✓	
15	General CC		✓	
16	Oral and written comprehension		✓	
17	Oral production		✓	
18	Oral production		✓	
19	General CC		✓	
20	ICC		✓	
21	Oral production		✓	
22	Oral production and oral comprehension		✓	
23	Oral production and oral comprehension		✓	
24	Written production		✓	
Total		1	23	0

CC: Communicative Competence, ICC: Intercultural Communicative Competence

Language as *discourse* promotes the use of the TL based on the social rules dictated by context that make communication possible, while the linguistic system is acquired or understood through explicit or implicit explanations provided by the teacher or the instructional materials. This view of language originates from the evolution of sociolinguistics and pragmatics, drawing from theories of communicative competence (Hymes, 1972), communicative functions (Halliday, 1975), and speech acts (Austin, 1975). These ideas evolved to communicative competence in LE (Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1981; Council of Europe, 2001). Language as *discourse* forms the foundation of the communicative paradigm, which has shaped various teaching approaches, including those adopted by the authors of the GPs:

This monograph, as the result of our experience as preservice teachers, has as a main objective to describe the impact of a song club oriented to promote the oral production of students of 8th grade. (GP 14).⁷

To the level of learning, one of the principal effects of the Videoblog is the enhancement of the oral comprehension and production in English due to the format in which the content is presented. (GP 22).⁸

In addition to this communicative focus, some GPs complemented it with interculturality, drawing primarily on **Byram's model (1997)** and **Liddicoat and Scarino (2013)**. These perspectives emphasize the view of language as a social practice, the profound interplay between language and culture, and the importance of understanding both one's own culture and that of others. This understanding is crucial to fostering effective and fluent communication in the TL, as well as cultivating sensitivity to the cultural dimension as an educational goal that facilitates human interaction and coexistence. The communicative and cultural dimensions of LE were a consistent theme in the GPs that aimed to develop intercultural communicative competence. Some emphasized interculturality, others focused on communication, while others addressed both equally:

The objective of this research is to evaluate the impact of a didactic unit in the development of intercultural communicative competence and oral production among French's learners at level A1 of a public high school [...] (GP 10).

This research project addresses the role of culture in teaching and learning foreign languages [...] The purpose of the research is to awaken intercultural sensitivity by evidencing cultural characteristics of the students integrating the group. These characteristics were mainly focused on physical appearance, personal background, among others, using the foreign language as a means of exploration and communication. Achievements in this regard allowed to transform the classroom into a place for promoting the learning of a foreign language and for raising intercultural sensitivity [...] (GP 12).

First, it is necessary to point out the achievements obtained in terms of intercultural sensitivity as it was possible to observe a significant increase in favorable attitudes toward difference [...] there were positive results in terms of awareness and acceptance of otherness [...] where students went from ethnocentric positions to *ethno-relative* attitudes [...] and at the same time we took into account the communicative skills of language. (GP 13).

One GP focused on language as a *system*, aiming to empower learners to understand grammar rules and use them correctly through the vernacular literacy practice of memes. Although the project appeared to have a communicative orientation and incorporated a non-academic literacy practice—using memes in simulated everyday informal communications on social networks—its primarily pedagogical intention was mastering grammatical structures through the tasks associated with meme creation. In this case, memes served more as a motivational tool than as a focus on literacy development:

We think it was wise to innovate by teaching English grammar through vernacular literacy practices because it is precisely the young who master literacies, new forms of writing and ways of interpreting these multimodal artifacts that are products of culture, history, traditions and a particular way of seeing the world. (GP 1).⁹

Unexpectedly, the perspective of language as *ideology* was absent, despite its presence in the program's curriculum, which includes a course titled *Discourse Analysis* that specifically emphasizes discourse analysis, including its critical dimension.



7 Own translation of the GP from Spanish to English
8 Own translation of the GP from Spanish to English
9 Own translation of the GP from Spanish to English.

The focus of these GPs on *cognitive* pedagogical models, one on the *romantic* model, and language as *discourse* reflects preservice teachers’ pedagogical practices that align with both the sociocultural and reflective perspectives of the program, as well as the social discursive nature of language outlined in its educational project. The absence of critical perspectives on teaching and of language may be explained by the limited emerging presence of these epistemic possibilities in the program. In fact, the reflective teaching approach adopted for the practicum, based on Dewey (1938), Schön (1991), and Wallace (1991), establishes a dialogical theory-practice relationship to solve practical problems in the language classroom, typically addressing learners’ communication issues in the TL. This perspective was introduced in many PFLTE programs in Colombia through the COFE Project¹⁰ (Rubiano *et al.*, 2000), as noted by García *et al.* (2022) and Granados-Beltran (2022).

Explicit Influence of Neoliberal Globalization

In Table 3, we synthesized how the GPs addressed both local and personal needs as well as national and international needs. We observed a recurrent and explicit reference to imposed national or international guidelines, trends, and regulations that shaped the proposed pedagogical interventions aimed at solving communication-related issues in the TL. Although all the GPs were positioned within the specific context of the practice and reflected the preservice teachers’ personal interest in a particular area, 18 of 24 GPs demonstrated a need to align with themes of internationalization, globalization or competitiveness whether at the learner, institutional, or national level.

Table 3.

Classification of the number of GPs based on the agendas that inspired the pedagogical implementation

National and international agendas	18
Local and personal agendas only	6
Total	24

The term *globalization* refers to the broad and diverse ways in which the world is increasingly interconnected through social processes that integrate markets, nation-states, and technology, often perpetuating colonial practices characterized by inequality as capitalism develops (Rizvi & Lingard, 2013). Hirsch (1997) outlines globalization in four dimensions:

1. *The technical*, which involves the use of technologies to connect people quickly and efficiently;
2. *the political*, marked by the implementation of a liberal and democratic model regulated by nation-states, supervised by global governments or organizations;
3. *the ideological-cultural*, which standardizes the values that uphold the fundamental rights and capital political consumption models, forming monopolies (including mass media) and establishing a system of codes that facilitate interaction and coexistence among the world’s inhabitants;
4. *the economic*, which focuses on liberalizing the flow of goods, services and capital, the internationalization of production, and a more dominance of multinationals.



¹⁰ Colombian Framework for English (COFE): Agreement between Colombia, the United Kingdom and Northern Ireland from 1991 to 1997, in which several universities with PFLTE programs participated. The project aimed at making a qualitative change in the initial training of English teachers and common standards in pedagogical practice training with the goal of improving proficiency English in basic primary and secondary education in Colombia. At the same time the project was a governmental strategy to align these academic programs to the regulations for the new policies for teacher education in Colombia.

For Rizvi and Lingard (2013), neoliberal globalization prioritizes economic growth over social well-being. As a result, educational policies are often instrumentalized in service of globalization, and FLE—typically focused on hegemonic languages—is one of these strategies, as demonstrated by several GPs:

In the ranking of the EF English Proficiency Index (EPI) conducted by Education First (EF), Colombia dropped from the 60th place in 2018 to 68th in 2019. This is disturbing as it indicates that Colombia [...] (GP 4).¹¹

Given the growing circumstances of the present globalized world, many countries are now connected thanks to the increasing use of the technology and the internet [...]; particularly, English has become one of the most widely used languages to establish relationships between different societies. (GP 05).¹²

In many countries around the world, English is a mandatory foreign language in the curriculum at all educational levels since it is recognized as an international language for science, technology, business and diplomacy. (GP 8).¹³

Only six pedagogical interventions did not align with national or international agendas. Instead, they focused exclusively on the specific context and adopted a more personal perspective to situate their teaching practice, as in the following examples:

Through my experience as a foreign language teacher and as a learner, it has been clear that oral comprehension and production are a key step in the learning process [...] (GP 2)

In the group of 8th grade, it was evident that most learners had difficulties in relationship with production and comprehension skills as well with the access to and reflection upon cultural content in the first and the target languages. (GP 11)¹⁴

This analysis invites us to revisit the questions raised in the introduction regarding the role of FLE in relation to Colombia's social and political realities, which underpinned the 2021 mass protests and the violence against those who protested. While the pedagogical practices of the preservice teachers analyzed reflected the program's sociocultural, reflective, and social-discursive orientation, this coherence should not be assumed to be entirely positive or desirable. Rather, it reveals certain underlying tensions. For instance, although the reflective model fosters context-sensitive teaching, it tends to confine critical engagement to immediate classroom concerns, neglecting broader structural issues such as the standardization of content and skills, the shaping of neoliberal identities, exclusion, and the ideological role of language. Similarly, the emphasis on communicative competence, intercultural communicative competence, and active learning—despite their progressive intent—can unintentionally reinforce globalized agendas that prioritize efficiency and productivity over equity and transformation.

The absence of critical perspectives highlights a persistent disconnect between pedagogical practices and the urgent need for a socially transformative education. Consequently, what appears to be pedagogical coherence between the intended curriculum and the practices enacted by preservice teachers may, in fact, signal an epistemological constraint—underscoring the need for a deeper curricular reorientation grounded in critical and decolonial perspectives.

11 Own translation of the GP from Spanish to English

12 Own translation of the GP from Spanish to English

13 Own translation of the GP from Spanish to English

14 Own translation of the GP from Spanish to English

Conclusions

The sociocultural and reflective perspectives of teaching, along with a social discursive view of language in the practices of these preservice teachers, are consistent with the pedagogical scope of the program's curriculum, which indicates that the program is largely fulfilling its educational aims. These results are consistent with the historical evolution of several PFLTE programs in Colombia that have shifted from technical to sociocultural perspectives (García *et al.*, 2022; Granados-Beltrán, 2022).

The program addresses national curricular guidelines imposed by international agendas that prioritize the introduction of FLE policies centered on hegemonic languages—particularly English—alongside educational policies favoring globalization. There is a pressing need for a stronger emphasis on critical pedagogical perspectives and a poststructuralist view of the language within the curriculum, as humanistic education declared in the curriculum appears insufficient to promote social change. In fact, humanistic education inadvertently often supports the *ideological-cultural* strategy of globalization, which standardizes fundamental rights and codifies systems that facilitate interaction and coexistence among citizens. PFLTE programs in Colombia must incorporate perspectives aligned with the country's needs beyond the abusive and hegemonic agendas in FLE promoted by the State, which often reflect foreign influences (Miranda, 2022). These influences privilege neoliberalism, another form of colonialism that has perpetuated inequalities fostering a global sense of identity and belonging (Rizvi & Lingard, 2013). The English-centered bilingualism in Colombian educational policies has been systematically implemented to drive economic growth and productivity, rather than to enhance social justice, despite the constitutional mandate to protect cultural diversity and promote equity. This discrepancy persists considering numerous scholars' calls for an epistemic change in LE (García, 2019; Granados-Beltrán, 2022; Fandiño-Parra, 2022; Le Gal, 2019; Kramersch, 2019; Kumaravadivelu, 2016; Macedo, 2019; Ortiz *et al.*, 2022).

There is an axiological contradiction between the imposed agendas and ideologies of the Global North and the Political Constitution of Colombia, which is rooted in equity and plurality. Our constitution grants universities curricular autonomy to propose their own educational routes and a legal educational framework that allows basic and secondary schools autonomy to build their own educational path based on assessment of their community needs. However, the exercise of the autonomy by educational institutions, as framed by Colombian law, becomes meaningless in the face of *Fordism's* influence. These agendas establish common grounds for PFLTE programs, compelling them to become instrumental in shaping productive and competitive identities, while local individual and collective identities are undermined. Consequently, many rights are blatantly and shamelessly violated with the deceptive promise of economic growth that supposedly provides well-being for all. These common grounds come in standards and indicators represented in national educational policies and guidelines, often competency-based. Examples include the basic learning rights for English at primary and secondary education based on the Common European Framework of Reference for Languages, the suggested curriculum for teaching English aligned with the Sustainable Development Goals established by the United Nations, legal frameworks for preservice or initial teacher education programs in Colombia, learning outcomes stipulated by national regulations for education at all levels, the legal conditions for the quality assurance of higher education, and the national exams for primary, secondary and higher education known as *Pruebas Saber*, which also assess English proficiency, among others.

Although there is growing awareness of the constraints imposed at the macro, meso, and micro levels of foreign language curricula—which can generate significant tensions for both in-service and preservice teachers—there are nonetheless hopeful pedagogical experiences that demonstrate possibilities for epistemic change. These promising initiatives suggest that transformative shifts can be fostered within the formative spaces of teacher education, offering opportunities to rethink and reshape LE in more equitable ways. A PFLTE program that aims for pedagogical practices oriented toward emancipation and sensitivity to local contexts can contribute to mitigating

the dangerous tensions among Colombian citizens triggered by neoliberal agendas, turning FLE into an instrument for social justice.

For instance, two GPs that went beyond the sociocultural, reflective and sociodiscursive dimensions typically addressed in the program. The former, authored by [Muñoz and Delgado \(2023\)](#), implemented a teaching project in which learners engaged in translanguaging conversations and materials drawing from their memories, self-discovery, and personal narratives from victims around the armed conflict, aiming to recognize the footprints of violence and understand the conflict through the victims' voices. The latter, whose experience was published in a peer-reviewed journal by [Areiza and Escobar \(2025\)](#), utilized a poststructuralist teaching model based on the concepts of identity, investment and intersectionality to provide learners with opportunities to negotiate their identities to address some inequitable conditions for learning English at public schools, increasing their cultural and social capital, boosting their self-esteem and enhancing their sense of identity. These examples of pedagogical practices of the program, with the eye of social justice in preservice teachers, reflect the potential for an epistemic shift of the curricula of PFLTE programs.

FLE in Colombia can contribute to social justice by expanding the development of communicative competence and linguistic skills to a deeper commitment to socio-political realities. This involves adopting critical pedagogies, valuing linguistic and cultural diversity, and connecting language learning to community issues as well as learners' rights and identities. Promising avenues include translingual approaches and the integration of topics such as inequality and peacebuilding, making LE more relevant, empowering, and democratic. In this sense, LE is envisioned as a socially accountable practice—one that seeks to empower the oppressed by amplifying their voices and raising awareness among the privileged about how maintaining their advantages perpetuates systemic injustice—far from the contradictory promise of economic growth through competitiveness and standardization. The social crisis of 2021, fueled by deep structural inequalities and marked by violence against those who protested the establishment, could have been mitigated through educational approaches grounded in decolonial and posthumanist thinking. These include pedagogies such as community-based, queer, antiracist, feminist, critical, Indigenous, culturally sustaining, decolonial, Ecopedagogy, peace pedagogy, memory pedagogy, and local literacies, among others.

References

- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Álvarez Valencia J.A.; & Ramírez Espinosa, A. (2021). Re-sourcing second/foreign language teacher education: The critical intercultural option. En Álvarez Valencia J.A., Ramírez Espinosa, A. & Vergara, O. (Eds.). *Interculturality in language teacher education*. Theoretical and practical considerations (pp. 15-40). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez-Rodríguez, A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (33), 1-12. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11864>
- Alwaheebi, E. W. (2023). Exploring pre-service EFL teachers' views of reflective practices in a teaching practicum. *Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams University*, 51(12), 364–386. https://aafu.journals.ekb.eg/article_335632.html?lang=en
- Amnesty International. (9 de mayo de 2021). Colombia: Urgent call for a cease to violence against Indigenous Peoples in the context of the National Strike. *Amnesty International*. <https://www.amnesty.org/en/latest/press-release/2021/05/colombia-llamado-urgente-cesar-violencia-contra-pueblos-indigenas/>
- Areiza Restrepo, H. N., y Escobar Parra, D. C. (2025). Enseñanza del Inglés basada en el fortalecimiento de Identidades del estudiantado. *Enunciación*, 30(1). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/22810>
- Arifi, Q. (2017). *Humanistic approach in teaching foreign language (from the teacher perspective)*. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(35), 194-205. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford.
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity: Poststructuralist perspectives. En S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (1st ed., pp. 34-49). Routledge.
- Bachman, L., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bonilla-Mora, M. I., & López-Urbina, J. P. (2021). Local epistemological perceptions that underlie EFL literature and teaching practices in Colombia. *HOW*, 28(2), 11–31. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.598>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cadiz, A.P. (2022). Pre-Service Teachers' Reflective Practice and their Teaching Practicum Beliefs. *Jurnal Inovatif Ilmu Pendidikan*. <http://dx.doi.org/10.23960/jiip.v3i2.22854>
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. En A. Palmer, P. Groot, & G. Trosper (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence* (pp. 31-36).
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford.
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, A. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo, & R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). CLACSO.
- Castañeda Trujillo, J. E. (2018). Voices from the south: English Language Pre-Service Teachers contributions to ELTE. En B. Meadows, H. Castañeda-Peña, E.Y. Lucero Bavativa, C.H. Guerrero Nieto, A. Castañeda Londoño, J.E.
- Castañeda Trujillo, J. E. (2022). Taking Stock of Research about Initial English Language Teacher Education in Colombia. *Enletawa Journal*, 14(2), 51–80. https://revistas.upc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/14105
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg.
- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- El Espectador. (2 de febrero 2022). Álvaro Herrera, detenido ilegalmente en el paro, salió del país por amenazas. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/alvaro-herrera-musica-de-cali-detenido-en-el-paro-sale-del-pais-por-amenazas/>
- Fajardo, A. (2013). Stated vs. enacted beliefs: looking at pre-service teachers' pedagogical beliefs through classroom interaction. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 18(2), 37–57. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.15013>
- García, Y., Bermúdez, J., Cardona, S., & Murcia, N. (2021). *Formación docente en lengua extranjera en colegios del Distrito Lasallista de Bogotá. Aproximación biográfico-narrativa*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1092&context=libros>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 13(36), pp. 138–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2da ed.). McGraw Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury.
- García Chamorro, M., Gamboa, M. R., & Mendinueta, N. R. (2022). Initial Language Teacher Education: Components Identified in Research. *Journal of Language and Education*, 8 (1), 231-245. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.12466>
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages. Implications for education. En D. Macedo (Eds.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-6>
- Granados-Beltrán, C. (2022). Disrupting Colonial Tensions in Initial Language Teacher Education: Criteria Based on Critical Interculturality. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(3), 627–645. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a03>
- Guerrero, C. H. (2018). Problematizing ELT education in Colombia: Contradictions and possibilities, globalization and the emergence of emancipatory discourses. En Castañeda-Peña, H; Guerrero, C.H.; Méndez-Rivera P.; Castañeda-Londoño A.; Dávila-Rubio, A.M.; Arias-Cepeda C.A.; Lucero-Babativa, E.Y.; Castañeda-Trujillo, J.E; Posada-Ortiz J.Z.; Samacá-Bohórquez, Y.S. (Eds.), *ELT Local Research Agendas I* (pp.121-32). Universidad Distrital Francisco José de Caldas https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/elt_local_research_agendas_i.pdf
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning to mean—Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Hernández Varona, W., & Macías Villegas, D. F. (2023). Experiencias de profesores en formación en la construcción y redefinición de sus concepciones acerca de la enseñanza de lenguas. *Folios*, (57), 19–35. <https://doi.org/10.17227/folios.57-12985>

- Herrera Matus, C.; Cuervo Alzate L. & De los Angeles Lalle C. (2021). Exploring Pre-service Teachers' Beliefs about Language Teaching and Learning: A Narrative Study. *MEXTESOL Journal*, 45(1), 1-16. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23378
- Hirsch, J. (1997). ¿Qué es la globalización? *Realidad Económica*, 147, 7-17. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169328/1/Pensar-en-marcha.pdf>
- Hoyos, L.E. (2022). Explota Colombia. En Pensar en marcha. En Grueso D., Niño A., Rueda, E. y Tovar, L. (Eds.), *Filosofía y protesta social en Colombia*, (pp.67-74). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169328/1/Pensar-en-marcha.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Penguin Education.
- Khatib, M., Najafi Sarem, S., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications, and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>
- Kramsch, C. (2019). Between globalization and decolonization. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 50–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-2>
- Kubota, R. (2012). The politics of EIL: Toward border-crossing communication in and beyond English. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 55–69). Multilingual Matters
- Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832530>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202Scite+9>
- Le Gal, D. (2019). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras (MALE)*, 12,156-190. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3420094>
- Lei, Q. (2007). EFL teachers' factors and students' effect. *US-China Education Review*, 4(3), 60-67.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- López-Aranguren, E. (2015). El análisis de contenido tradicional. En García Ferrando M., F. Alvira Martín, Alonso Benito, L. y Escobar Mercado, M. (Comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (4ta ed.; pp. 594-616). Alianza Editorial.
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: an introduction. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages* (pp. 1-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-1>
- McCabe, A., Gledhill, C., & Liu, X. (2015). Systemic Functional Linguistics and English Language Teaching. *TESOL International Journal*, 10(1), 1-10. <https://u-paris.hal.science/hal-01220040>
- Mejía-Flores, M., Sánchez-Manobanda, K., & Morales-Gómez de la Torre, M., (2023). La educación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 136 - 147, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2267>
- Méndez-Rivera, P., & Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos: Initial Education of English Language Teachers in Colombia: Turns and displacements. *Educación Y Humanismo*, 24(42), 68-89. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4662>
- Miranda Montenegro, I.R., (2023). *Globalización y Bilingüización en Colombia*. Editorial UTPC. <https://doi.org/10.19053/9789586607889>
- Mirhosseini, S.A. (2018). Issues of ideology in English language education worldwide: an overview. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 19-33. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2017.1318415>
- Montoya-López, J. C., Mosquera-Andrade, A. V., & Peláez-Henao, O. A. (2020). Inquiring pre-service teachers' narratives on language policy and identity during their practicum. *HOW*, 27(2), 51–72. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.544>
- Morales Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203–218. <https://doi.org/10.14483/22487085.18130>
- Muñoz Paz, E. L.; & Delgado Castro, Á. M. (2023). *Cultivando pedagogías de paz en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. [Trabajo de grado]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/6b6c3158-b5cd-4c3d-aac6-27627b2a52cc>
- Norton, B. (2011). Identity. In J. Simpson (Ed.). *Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 318-330). Routledge.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000019>

- Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A., & Londoño Ceballos, P. A. (2022). Teaching Foreign Languages at the U-Diversity: Exploring Pathways Towards Decoloniality and Critical Interculturality. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(3), 663–683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2019). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Quintero Polo, Á. H. (2019). From Utopia to Reality: Trans-Formation of Pedagogical Knowledge in English Language Teacher Education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 27–42. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.70921>
- Ramírez Espinosa, A. (2021). La opción decolonial: implicaciones para el currículo de programas de formación de docentes en lenguas extranjeras. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 102–112. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1572>
- Ramírez Monsalve, E. & Vargas Naranjo, L. M. (2023). Crisis y estallido social en Colombia. *Administración & Desarrollo*, 53(1), 1–18. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol53n1.9>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata.
- Rubiano, C, Frodden, C. & Cardona, G. (2000). The Impact of the Colombian Framework for English (COFE) project: Insights from an insider. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9), 38-43. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.8545>
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur* (À. Tarradellas, Trad.). Trotta. (Original work published in 2018).
- Schön, D. (1983). *D. The reflective practitioner: how professional think in action*. Basic Books.
- Suárez Flórez, S. A., y Basto Basto, E. A. (2017). Identifying pre-service teachers' beliefs about teaching EFL and their potential changes. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 167-184. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59675>.
- Szabó, Z. A., Soós, S. & Schiller, E. (2024). Deductive content analysis as a research method in the field of education sciences – A systematic literature review of journal articles in Web of Science (2019–2023). *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* (published online ahead of print 2024). <https://doi.org/10.1556/2059.2023.00094>
- Tabarquino Muñoz, R. A. & Caicedo Álvarez, J. F. (2023). Represión institucional contra la protesta y movilización social: ¿asistencia militar y paramilitar contra el paro nacional en Cali 2021? *Justicia*, 28(43), 99–112. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/5634/6175>
- Toohey, K. & Smythe, S. (2021). A different difference in teacher education: Posthuman and decolonizing perspectives. *Language and Education*, 36(2), 122–136. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1980002>
- Torres-Cepeda, N. M. & Ramos-Holguín, B. (2019). Becoming Language Teachers: Exploring Student-teachers' Identities Construction through Narratives. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (18), 6–27. <https://doi.org/10.26817/16925777.441>
- Tülüce, H. S. & Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 127–151. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0207>
- Vásquez, E. & León, R. (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Secretaria De Educación de Boyacá, Área Misional, Tunja. http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf
- Vez, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81–108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119881>
- Viafara González, J. J., & Pachón Achuri, V. (2021). Acervo construido por futuros maestros de inglés y francés en su práctica en escuelas rurales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 35–48. <https://doi.org/10.14483/22487085.16469>
- Vives Hurtado., M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 40–55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge.
- Walsh, C. (2018). Interculturality and decoloniality. En W. D. Mignolo & C. E. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, and praxis* (pp. 57–80). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.7>
- Žukauskaitė, A., & Wilmer, S. E. (2023). Forms of Life in the Posthuman Condition: An Introduction. In A. Žukauskaitė & S. E. Wilmer (Eds.), *Life in the Posthuman Condition: Critical Responses to the Anthropocene* (pp. 1–12). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctv32vqj95.6>