

V.26 N.º 1

# enunciación

VOL. 26 NUM. 1, 2021 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

## **Enunciación**

**Volumen 26 número 1, 2021**

**Lenguaje, sociedad y escuela**

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo  
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad  
Revista clasificada C en Minciencias

### **EDITORES**

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia  
Dr. Mario Montoya Castillo  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia

### **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Ana Atorresi  
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina  
Dra. Amparo Tusón Valls  
Universitat Autònoma de Barcelona, España  
Dr. Daniel Cassany  
Universitat Pompeu Fabra, España  
Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia  
Universidad Nacional de Colombia, Colombia  
Dr. Harold Castañeda Peña  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia  
Dr. Gustavo Horacio Bombini  
Universidad de Buenos Aires y  
Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos  
Universidad de La Salle, Colombia  
Dra. Mónica Moreno Torres  
Universidad de Antioquia, Colombia  
Dra. Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada, España  
Dra. Dora Inés Calderón  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia

### **COMITÉ DE ÁRBITROS**

Dr. Carlos Enrique Mosquera Mosquera  
Universidad Cooperativa de Colombia,  
Colombia.  
Dr. Humberto Alexis Rodríguez Rodríguez  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia.  
Dra. Pilar Núñez Delgado  
Universidad de Granada, España.  
Dra. Luz Estella Castañeda Naranjo  
Universidad de Antioquia, Colombia.  
Dr. Óscar José Useche Aldana  
Corporación Universitaria Minuto de Dios,  
Colombia.  
Dra. María Nelsy Rodríguez Lozano  
Universidad de Antioquia, Colombia.  
Dra. Ana Belén Fernández-Souto  
Universidad de Vigo, España.  
Dra. Ruth Gómez de Travesedo Rojas  
Universidad de Málaga, España.  
Dra. Paloma Hidalgo Goyanes  
Universidad Complutense de Madrid, España.  
Mg. Sandra Liliana Suárez Quintero  
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia.  
Dra. Sara Martínez Cardama

Universidad Carlos III, España.  
Dra. María Belén Romano  
Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Mg. Martha Giraldo Montoya  
Universidad Central del Valle del Cauca,  
Colombia.  
Dr. Omar Sabaj Meruane  
Universidad de La Serena, Chile.  
Dr. Pedro Vargas  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia.  
Dr. Germán Garrido  
Universidad Complutense de Madrid, España.  
Dra. Cristina del Moral Barrigüete  
Universidad de Granada, España.  
Dra. Myriam Cecilia Castillo Perilla  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.  
Dr. Camilo Giraldo Giraldo  
Universidad de Manizales, Colombia.  
Dr. Carlos Javier Mosquera-Suarez  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Colombia.

#### **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico  
- CIDC

#### **COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC**

Fernando Piraquive P.

#### **GESTORES EDITORIALES**

Ana María Castillo - Carlos Andrés Caho Rodríguez

#### **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Fernando Carretero Padilla

#### **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

#### **Ilustración de carátula**



Noirmoutier (1892), de Pierre-Auguste Renoir



# DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

## Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

## Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con los autores, haciendo un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la Universidad Distrital FJDC y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso, se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

## Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna,

con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

## Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando el editor o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, los autores deberán suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.



Adicionalmente, el autor debe reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos.

### **Responsabilidad de la Universidad**

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegurará que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

### **Procedimientos para tratar un comportamiento no ético**

#### *Comportamientos no éticos*

- Autocitación superior al 20 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro autor y/o fuente, tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas de los autores.
- No contar con la autorización de todos los autores que han participado en la investigación o trabajo académico que se quiere publicar.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

#### *Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos*

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

#### *Investigación*

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes consultarán o buscarán el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y el (los) autor(es) sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, el (los) autor(es) deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional de los autores o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la Universidad Distrital,

deben tomar la decisión de si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

*Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)*

Informar a el (los) autor(es) o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a el (los) autor(es) o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) de esta la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (los) autor(es), periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso

que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor(a)

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores.

A partir del 1 de enero de 2021 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la Licencia Creative Commons



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

El titular de los derechos de autor es la revista *Enunciación*, conservando todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material.

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia. Asimismo, incentivamos a los autores a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento son un bien de todos y para todos.

## STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

### Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

### Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

### Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal

*“Enunciación”*, collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

### Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the



contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected.

### **University responsibility**

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal “*Enunciación*” is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

### **Procedures for dealing unethical behaviour**

#### *Severities of unethical behaviour*

- Self-citation upper of 20% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source pages, two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.

Any of these faults would result in the embargo of publication

#### *Identification of unethical behaviour*

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal “*Enunciación*” and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

#### *Investigation*

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

*Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)*

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

## Copyright Notice



*Enunciación* is an open-access publication, with no financial charges for authors or readers.

As of January 1, 2021, the contents of the journal are published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License., under which others may distribute, remix, retouch, and create from the work with non-commercial purposes, give the appropriate credit and license their new creations under the same conditions.

The copyright holders are journal *Enunciación*. It retain all rights without restrictions, respecting the terms of the license as to consultation, downloading and distribution the material.

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law in force, this situation will not be affected by the license.

## CONTENIDO

### EDITORIAL

Ciudad educadora, lenguaje, sociedad y escuela 12  
*Sandra Patricia Quitián Bernal,*  
*Mario Montoya Castillo*

### ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Maestros y escuelas ante la violencia: resistencias desde el lenguaje como acontecimiento estético y sociocultural 15  
*Teachers and Schools before Violence: Resistance from Language as an Aesthetic and Sociocultural Issue*  
*Érica Elexandra Areiza Pérez*

Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa 29  
*Literacy practice in Communication when Conducting Qualitative Research*  
*Ana Gabriela Zaragoza Peralta,*  
*Melanie Elizabeth Montes Silva*

Reproducción y circulación de la máxima enunciativa *paz territorial* en la educación rural 43  
*Reproduction and Circulation of the Enunciative Maxim of Territorial Peace in rural education*  
*Juliana Angélica Molina Ríos*

Comunicación no verbal. Las voces del cuerpo detrás de los cristales 57  
*Non-verbal communication: the voices of the body behind glass*  
*Evelyn Gabriela Buitrago Espitia*

El archivo audiovisual y la construcción de la memoria a través del formato documental para televisión 74  
*The audiovisual archive and the construction of memory through the documentary format for television*  
*Alberto Alejandro Alzate Giraldo, Verónica Heredia Ruíz, Claudia María Maya Franco*

### ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica 92  
*Signing on One's Own Behalf. Representations of Young University Students about Academic Writing*  
*Diela Bibiana Betancur*

### ARTÍCULO CORTO

Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos 107  
*Abstract Nouns in Writing and Evaluating Academic Texts*  
*Eva Margarita Godínez López,*  
*Luisa Josefina Alarcón Neve*

### AUTORA INVITADA

"Tú me quieres blanca". El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina 120  
*You Want Me Pale. The Myth of Linguistic Purity in Argentine Schooling*  
*María López García*





# Editorial



### Ciudad educadora, lenguaje, sociedad y escuela

Esta edición 26(1) de la revista *Enunciación* aborda, principalmente, la temática de lenguaje, sociedad y escuela. El proceso editorial se tejió en medio de dos acontecimientos tempestuosos y difíciles: uno para la humanidad entera y otro para nuestro país. Nos referimos a la pandemia generada por el covid-19 y a la movilización de ciudadanos que manifiestan su descontento en el espacio público a través de acciones colectivas de protesta, en las que emergen formas de ser, pensar y sentir. En los dos casos, y desde cierto plano, el telón de fondo es muy próximo: la necesidad de una nueva forma de habitar la sociedad y su transformación política. Dicha transformación quizá encuentren una potencia enorme en la convergencia crítica de lenguaje, sociedad y escuela, en el que se reconozca que la imaginación, la ficción, el lenguaje, la educación (cualquiera que sea el escalón de la pirámide escolar) y la crítica son vías que contribuyen, auténticamente, a este propósito, a las transformaciones que tanto se requieren para reafirmar la vida, para abrir senderos enamorados de futuro, en el que el mobiliario del mundo fije en la palabra una posibilidad potente para darle sentido a la existencia. Las crisis, ya se sabe, requieren siempre de una actitud crítica y del *des-borde* de la imaginación para abrir ventanas a nuevos paisajes y posibilidades para, insistimos, defender y reafirmar la vida.

En esta editorial queremos establecer el vínculo entre las protestas como manifestación de luchas políticas y sociales que se presentan en el espacio público de la ciudad y lo que desde hace algunos años se conoce como *ciudad educadora* o, mejor, la ciudad como el aula máxima e inmensa que permite abrir las fronteras de la escuela y hacer patente sus relaciones con lenguaje y sociedad. Este vínculo va más allá de valorizaciones y estigmatizaciones, para aproximarnos a reconocer que la ciudad como libro abierto debe ser reflexionada y asumida como obra de arte en permanente construcción y que su lectura y escritura deben ser abordadas desde el territorio escolar, y especialmente, que lo que acontece en la ciudad no nos debe ser indiferente. Lo que allí sucede, como es el caso de las protestas, debe ser analizado por las comunidades académicas para ganar conciencia de lo que pasa en el país, pues en estos espacios emergen todo tipo de problematizaciones que superarían y enriquecerían las propuestas curriculares de las instituciones educativas.

La *ciudad educadora* tuvo sus inicios en la década de 1970 con una política impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que dio origen al libro *Aprender a ser. La educación del futuro* (Fauré et al., 1973). Dicho texto muestra el significado de *ciudad educadora* como el escenario de educación permanente y se amplía el panorama de lo que significa la escolarización. Esta política fue acogida por muchas ciudades del mundo pues reconocieron, en ella, un potencial enorme para la transformación de las prácticas educativas y, también, vieron la necesidad de unir esfuerzos y trabajar cooperativamente para consolidar iniciativas y programas educativos.

Ahora, si el paso por los territorios escolares consiste principalmente en ampliar espaciotemporalmente el mundo de los niños y de los jóvenes –permitirles desplegar una actitud crítica, aprender a darle sentido a su existencia– y, de otro lado, si comprendemos las movilizaciones de ciudadanos que protestan, fundamentalmente, como la disputa por el sentido en medio de realidades multifacéticas de la vida cotidiana –como la política, la económica, la ética y la estética–, entonces la ciudad y sus manifestaciones sociales pueden y deben formar parte de las deliberaciones, de los objetos de estudio, de las apuestas curriculares que se abordan en el territorio escolar. De alguna forma, esto haría posible diseñar una agenda de país en comunicación, como nos lo enseñó el profesor Jesús Martín-Barbero (2009), desde el pensar y el sentir del espacio público y sus narrativas, es decir, para situar y poner en convergencia la idea de *ciudad educadora* con la serie discursiva de *lenguaje/sociedad/escuela*, pues la ciudad no es otra cosa que “un crisol de culturas, de gentes, de caminos, plazas y calles, donde no se puede dejar de lado la importancia de su pasado y presente” (Amaro, 2002, p. 4).

El punto aquí no sería solamente pensar los límites y posibilidades de las ciudades en la actualidad, pues sabemos que hay demandas sociales, económicas, políticas y de servicios que no son atendidas suficientemente, lo que en gran medida genera tanto descontento, tanta ira, tanto odio como el que se vive en cada manifestación. Cada protesta emerge como un *performance* en el que la emocionalidad exacerbada es la constante y hace visible toda una historia de la infamia, y, a su vez, hace que quienes participan, en su mayoría jóvenes de una sociedad de decepción, sin proyectos de vida, sin oportunidades, no solamente levanten la voz para situar su palabra, sino que también pongan sus cuerpos.



Por esto, desde nuestro plano (lenguaje, sociedad y escuela), la pregunta debería orientarse a ¿cómo debe responder la ciudad a las demandas educativas de los niños y los jóvenes? A lo mejor no se trate solamente de juzgar las acciones de los jóvenes y la ciudadanía que protestan, sino que, realmente, las ciudades respondan a las necesidades de los proyectos educativos del país, a la formación y promoción de los ciudadanos, especialmente la de sus niños y jóvenes.

Lo que ha acontecido en Bogotá en las últimas manifestaciones, por ejemplo, debe impulsarnos a la meditación y a la transformación de una sociedad que no está conectada en su sentir y en su expresión. Una Bogotá en la que sus prácticas y el significado de sus interacciones, durante y después de las manifestaciones, contribuya a comprender y a apropiarse nuestro territorio, sus objetos, sus monumentos, sus ruinas, sus narrativas, los actores que habitan en la diferencia y que constituyen una ciudadanía plural y diversa.

Hacer visible la transición del uso normal de los espacios públicos a la enunciación de una historia de la ciudad donde se concreta un compromiso real de los actores sociales en el proyecto compartido de una ciudadanía en devenir, de una ciudad en proceso, debe ser una preocupación de lenguaje, sociedad y escuela. Mas allá de una mera preocupación estética, el dialogismo de la ciudad, durante las manifestaciones, responde a la centralidad de la ciudad como lugar privilegiado para la elaboración de las problemáticas sociales de todo orden. Centrar la atención en las formas como se apropia el espacio público durante las protestas permitirá ver cómo estas funcionan como catalizadores para deshabilitar y desacomodar a los participantes en relación con la ciudad que habitan cotidianamente.

Los vínculos dialógicos, durante las protestas, se desmarcan de la heterogeneidad pura, pues lo que aparecen son diversos lenguajes, estéticas diversas, emergencia de todo tipo de subjetividades, marcas institucionales cohabitando con la expresión de lo individual. También hay una transformación de recorridos funcionales a desplazamientos por rutas atravesadas y renovadas por lo emocional que se actualizan y renuevan en cada momento. La tarea no será, entonces, hacer una clasificación o encasillamiento de las prácticas que se despliegan durante la protesta. Se trata, mejor, de dar cuenta de las construcciones de significado en dichas interacciones.

Seguramente, pensar lenguaje, sociedad y escuela desde el plano de la protesta social, para situar la potencia de la *ciudad educadora*, sea solamente un recurso para no dejar pasar por alto este acontecimiento que nos afecta a todos. Un acontecimiento marcado por las complejidades de nuestro tiempo, pues habitamos en la fragmentación, lo múltiple y lo mutante y “la vida ya no reside en la totalidad” (Nietzsche, 1995, p. 25). En realidad, estamos abocados a lo abismal, a la desesperación de nuestros días en los que faltan principios orientadores. Terminemos recordando que

[...] en tanto el pensamiento es libre y por tanto vital, la situación no es peligrosa. Cuando deja de serlo, todas las demás opresiones son igualmente posibles y, una vez llevadas a cabo, cualquier acción se vuelve culpable y toda vida amenazada. (Deleuze, 2001, p. 12)

Quizá, lo que más se necesita, como indicamos en las primeras líneas, es una nueva forma de pensar la sociedad y su transformación política.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo  
Editores

## Referencias bibliográficas

- Amaro, A. (2002). *El movimiento de ciudades educadoras. Una investigación evaluativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17906568.pdf>
- Deleuze, G. (2001). Vida de Spinoza. En *Spinoza: filosofía práctica* (pp. 11-26). Tusquets Editores.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: una agenda de país de comunicación. En *Entre saberes desechables y saberes indispensables* (pp. 11-35). Centro de Competencia para América Latina.
- Nietzsche, F. (1995). *El caso Wagner*. Editorial Alianza.

# Artículos de investigación



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Maestros y escuelas ante la violencia: resistencias desde el lenguaje como acontecimiento estético y sociocultural

### Teachers and Schools before Violence: Resistance from Language as an Aesthetic and Sociocultural Issue

Érica Elexandra Areiza Pérez\* 

#### Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación doctoral que se pregunta por las subjetividades políticas de maestros y maestras en la Comuna 13 de Medellín. El propósito del trabajo es develar las experiencias pedagógicas que los educadores han llevado a cabo en este territorio para contribuir a la restitución del tejido social, a la construcción de paz y a la generación de nuevas expectativas de vida para los niños, niñas y jóvenes. Esta apuesta se desarrolla a partir de una investigación narrativa, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos enfatizan en la potencia del relato en la construcción epistémica y en las configuraciones sociales y subjetivas. En los hallazgos se destacan los sentidos que adquiere el lenguaje como acontecimiento de resistencia y de saber en el que la lectura, la literatura y las artes tienen un lugar esencial. Asimismo, se reconoce cómo el accionar político de los maestros en contextos afectados por la violencia cobra una importancia sustantiva para resistir frente a lo establecido, frente a la desesperanza y la pérdida.

**Palabras clave:** lenguaje, maestros, subjetividad, resistencia, violencia.

#### Abstract

This article presents the results of a PhD research that asks for teachers' political subjectivity in Medellín's Comuna 13. The purpose of this project is to unveil the pedagogical experiences that teachers have carried out in this territory to contribute to the restitution of the social fabric, the construction of peace, and the generation of new life expectations for children and youngsters. This effort is carried out through a narrative research, whose theoretical and methodological basis emphasize the strength of the story in epistemic shaping and in social and subjective settings. The findings of this study highlight the meanings acquired by language as a resistance, knowledge, and life event, in which reading, literature, and arts play a central role. Likewise, this research recognizes how teachers' political actions in contexts affected by violence gain substantial importance in resisting what is established, hopelessness, and loss.

**Keywords:** teachers, violence, subjectivity, language, resistance

\* Magíster en Literatura Colombiana y doctoranda del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [erica.areiza@udea.edu.co](mailto:erica.areiza@udea.edu.co)



## Introducción

En Colombia, las escuelas y los maestros han sufrido daños enormes como consecuencia de la violencia vivida durante décadas. Distintas regiones del territorio nacional podrían testimoniar las heridas, los dolores y la desolación dejados por el accionar de distintos grupos armados que se han impuesto con vehemencia en la cotidianidad de las aulas y en sus alrededores. Cuánta conmoción generan, por ejemplo, las fotografías de las escuelas en ruinas de los Montes de María, entre los departamentos de Córdoba y Sucre, que forman parte de la obra *Silencios*, del artista colombiano Juan Manuel Echavarría<sup>1</sup>, o las que Jesús Abad Colorado<sup>2</sup> da a conocer con paisajes escolares derruidos en municipios de Antioquia como San Francisco, uno de los que integran la extensa lista de los pueblos que sufrieron tomas guerrilleras. Cuánto duele también recordar a Puerto Torres, una pequeña localidad ubicada en Belén de los Andaquíes, municipio del departamento de Caquetá, que entre los años 2000 y 2003 vivió el horror de la que se conoce como “la escuela de la muerte” ([Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014](#)), un centro de tortura y entrenamiento militar del Frente Sur Andaquíes, de las Autodefensas Unidas de Colombia, que se instaló justo donde funcionaba el Colegio Gerardo Valencia Cano de esa localidad. De esos salones que antes cobraban vida con el aliento diario de niños, niñas, jóvenes y maestros, no queda más que un lugar inhóspito, despojado, triste.

En otros casos, cuando el maestro ha persistido en su comunidad, no ha estado exento de intimidaciones y del miedo que paraliza y enmudece.

Un miedo que determina las formas de relacionamiento con los otros y que se desata a propósito de esa *memoria del terror* que se va configurando en zonas afectadas por el conflicto armado, tal como lo enuncia [Lizarralde \(2012\)](#) en su trabajo “Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo”. Allí, la presencia y los enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y fuerza pública dejaron sus temibles sombras en el recuerdo de los habitantes. De esta manera, lo que se ha impuesto en este y en muchos otros contextos educativos del país son unas políticas de muerte en la que se anula la voz y se diezma cualquier forma de participación, como lo sostienen [Cortés, Pérez y Guerra \(2016\)](#) en su texto “La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia”. Dichas políticas se concretan en el asesinato de maestros y en las amenazas que reciben; en muchos casos, hasta los temas que enseñan se convierten en objeto de vigilancia. Sumado a esto, muchos estudiantes sufren amenazas o son reclutados para que formen parte de las estructuras de grupos al margen de la ley.

Esa realidad hostil ha sido puesta en tensión por muchos maestros y directivos que, convencidos de que la muerte no puede dominar o mantener su señorío, como lo sugiere el poeta [Dylan Thomas \(1955\)](#), han encarado la adversidad y generan espacios para la vida, allí donde los días se empeñaban en su opacidad. De acuerdo con [Cortés, Pérez y Guerra \(2016\)](#), relatos de maestros y directivos de instituciones educativas de Putumayo, Sincelejo y Caquetá, evidencian el compromiso que estos han asumido para no permitir que los estudiantes se decanten por la guerra y por las armas, antes bien, han aunado esfuerzos para que encuentren en el estudio su motivación esencial, al tiempo que han acudido a distintas estrategias para desnaturalizar el conflicto en el imaginario de los jóvenes. Además, han promovido distintos espacios de participación desde actividades artísticas y culturales, escenarios que funcionan como puntos de fuga para desplegar la invención y la creatividad en favor de

1 En su propuesta fotográfica, Echavarría ha tenido un interés especial por las escuelas abandonadas como consecuencia del conflicto armado. En la serie *Silencios*, del año 2010, es posible apreciar 62 fotografías que tienen como centro aulas y tableros en ruinas, la mayoría pertenecientes a los Montes de María, entre los departamentos de Sucre y Bolívar. A través de este enlace se puede acceder a la página donde se encuentra un contenido representativo de su obra: <http://www.jmechavarría.com/>

2 Este periodista y fotógrafo colombiano es uno de los que mejor ha captado las imágenes dejadas por la guerra en Colombia. Durante 26 años ha recorrido el territorio nacional y ha convertido su cámara en un testigo sensible de los gestos, los paisajes, las ruinas, el dolor, la esperanza y la belleza en medio del horror.

la vida. Una experiencia similar se reseña en Casanare, específicamente en el municipio de Tauramena, donde los maestros disuadían a los jóvenes que sentían atracción por las armas con diversidad de juegos (Cortés, Pérez y Guerra, 2016). Gracias a ello, seguían habitando un lugar en el aula y no en las filas de los actores armados.

Otra apuesta que vale la pena resaltar por su acogida a los jóvenes que renuncian a la guerra para volver a ocupar un pupitre es relatada por Pilar Lozano en *Historias de un país invisible* (2017). Uno de los relatos contenidos en el libro se sitúa en Toribío, Cauca, uno de los municipios de Colombia que más tomas guerrilleras recibió. En una de sus escuelas, la mayoría de los estudiantes pertenece a la comunidad indígena nasa. Como parte de los sustentos pedagógicos que se adoptaron está el principio que en su lengua reza *Wet wet Fxinzenxi*, que significa: “lo que se haga debe llevar al buen vivir”. Del distanciamiento del conflicto y de los propósitos volcados a la paz surge una especie de himno creado por profesores y estudiantes. En esta composición se pueden apreciar estos trazos de vida:

Volvamos a cantar / volvamos a cantar / en nuestra lengua / volvamos a cantar /  
 en nuestra lengua / volvamos a poner / volvamos a poner / nuestro sombrero  
 y nuestra ruana negra, / que los espíritus toquen la flauta, / el viento toque el tambor, /  
 la lluvia toque maracas / la canción la canto yo.  
 (Lozano, 2017, p. 17)

De este modo, con la recuperación de la lengua, con su distanciamiento de las armas, estos estudiantes recobraban el lenguaje de la posibilidad, el tono común, las cosmogonías del canto originario, el vínculo con la naturaleza y su trama de significados. No cerró sus oídos la escuela al advenimiento de esta musicalidad, antes bien, animó una composición coral donde los instrumentos eran la extensión de un necesario pronunciamiento

en favor de un vivir distinto en sintonía con otras melodías para ese territorio fatigado de conflictos.

En otra región de la geografía colombiana, específicamente en San Carlos, también se encuentran maestros que persistieron en periodos en los que las hostilidades fueron más severas. Este municipio del Oriente Antioqueño vivió, entre 1997 y 2006, una violencia desmedida que, además de las víctimas, dejó la lamentable estadística de una de las zonas con mayor número de desplazados. No obstante, muchos maestros permanecieron en sus comunidades y trazaron una cartografía de esperanza es esos paisajes crepusculares.

Tampoco las escuelas y los maestros de algunas ciudades del país han escapado a esa violencia desmedida que, como si se tratara de un pulpo in-clemente, va extendiendo sus enormes tentáculos para poner a callejear sus fines.

### Las heridas de la escuela en la ciudad: el caso de la Comuna 13

Medellín es un centro urbano que ha tenido que vivir, durante las últimas cuatro décadas, esas pisadas de la guerra que han aplastado centenares de vidas y violado sistemáticamente los derechos humanos. Algunas de sus comunas han presenciado con mayor dureza las disputas protagonizadas por distintos actores vinculados a las milicias, la guerrilla, los paramilitares, las fuerzas del Estado, el narcotráfico y las bandas delincuenciales. Dentro de los sectores que mayores daños han sufrido está la Comuna 13<sup>3</sup>. Allí han hecho presencia todas las estructuras enunciadas, lo que ha generado múltiples confrontaciones armadas y fracturas sociales. Las particularidades topográficas, la marginación, la pobreza, la deficitaria presencia institucional y la ubicación estratégica hicieron de este un territorio en disputa, un suelo expedito para emprender

3 Medellín está organizada, desde el ámbito político-administrativo, en seis zonas: nororiental, noroccidental, centro oriental, centro occidental, suroriental, suroccidental. Estas zonas están conformadas por comunas, las cuales suman 16 y cada una está integrada por varios barrios. La Comuna 13 se ubica en la zona centro occidental, una de las seis zonas en las que se divide la ciudad.

proyectos políticos y económicos desde las enmarañadas cumbres de la ilegalidad.

Un detenimiento en estos actores y en los periodos más crudos del conflicto dan cuenta, de acuerdo con el estudio *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en la Comuna 13* (Grupo de Memoria Histórica, 2011), de un dominio de las milicias en la década de 1990. En sus inicios se trataba de jóvenes que se agrupaban para reaccionar y defenderse del accionar delictivo de combos y pandillas, esto es, se justificaban en la necesidad de garantizar seguridad y tranquilidad en las comunidades. Luego fueron tomando fuerza y constituyeron grandes estructuras armadas cuyas funciones iban desde acabar con la vida de personas que desde su perspectiva representaban una amenaza para el orden social, hasta la mediación en conflictos familiares y barriales. En ese contexto surge en 1996 uno de los grupos de milicias que mayor poder ejercieron en dicha zona, a saber, los Comandos Armados del Pueblo (CAP), quienes se presentaban como independientes. Ellos eran el referente de gobierno y autoridad en este lugar.

Las guerrillas del ELN y las FARC vieron también en este territorio una oportunidad clave para expandir y posicionar su proyecto subversivo en la ciudad. Por ello su aparición en la Comuna a finales de los años noventa, con frentes de milicia y células insurgentes que entrarían también en escena con sus propias estrategias. Entre tanto, luego de algunas incursiones iniciales en 1997<sup>4</sup>, los grupos paramilitares avanzaron en su ofensiva más letal al final de la década y participaron en la confrontación armada de los primeros años del nuevo siglo.

Había otro actor ausente en muchos actos anteriores, pero ahora dispuesto a recuperar su papel protagónico. El inmenso telón dejaba al descubierto el rostro militar del Estado representado en la fuerza pública, acaso porque el inicio de una nueva década no podía pasar a la historia como

4 Los primeros grupos que incursionaron en la zona formaban parte del Bloque Metro. Luego se posicionó el Bloque Cacique Nutibara, "el cual se consolidó entre los años 1998 y el 2000 como la principal organización paramilitar en la ciudad" (Grupo de Memoria Histórica, 2011, p. 71).

la continuidad de una ausencia histórica en aquel territorio. La forma de compensar esa precariedad institucional fue a través de una decidida presencia que encontraba su sentido más contundente en una serie de operativos. El año 2002 pasó a la memoria como el periodo con mayor número de intervenciones militares en la zona, entre ellas, las dos de mayor impacto y despliegue: la Operación Mariscal y la Operación Orión<sup>5</sup>.

En medio de esta disputa territorial, algunas escuelas sufrieron daños en la infraestructura, al tiempo que tuvieron que encarar la deserción escolar y los daños psicosociales generados en la comunidad educativa. En los años de las peores hostilidades las aulas sobresalían por el ausentismo de sus estudiantes porque no era posible salir de la casa, porque había que irse de la Comuna cuanto antes, o porque la pérdida de un ser querido ocupaba tristemente la atención y la vida. En el tiempo de las operaciones militares llevadas a cabo en 2002, un gran número de estudiantes no pudo asistir a las instituciones y otros jamás volvieron. Algunas instituciones quedaban inermes entre el fuego cruzado, y los profesores y los escolares se veían obligados a permanecer por varias horas en el piso para proteger la vida. Ocurrió también que muchos centros educativos sirvieron como refugio en los periodos más convulsos, esto es, entre 2000 y 2003. Establecimientos como la Institución Educativa La Independencia acogían a decenas de familias que se desplazaban de sus hogares porque en estos no había garantía de seguridad.

De ese tiempo hasta el presente ha habido una recomposición del mapa de actores; bandas y combos se han mantenido vigentes en una irrenunciable disputa por el territorio. De ahí que las conflictividades violentas no cesen y que se habite una calma tensa que propicia, de pronto, periodos de mayor miedo y agitación.

5 La Operación Mariscal se llevó a cabo en mayo, y la Operación Orión, el 16 de octubre de 2002. Estas pretendían enfrentar a las guerrillas, desterrarlas de la zona y recuperar la presencia del Estado. Estas intervenciones generaron grandes hechos de violencia y desapariciones que aún siguen en la impunidad. En estos operativos participaron el Ejército, la Policía, miembros del DAS y del CTI, así como integrantes de la Personería, la Fiscalía y la Procuraduría.

Es en esta compleja trama de tensiones donde se sitúa la pregunta por el lugar de los maestros en la Comuna, por las experiencias pedagógicas que han aportado a la generación de nuevos horizontes para el vivir en este territorio. Se trata de una indagación por el despliegue de su subjetividad, de su accionar ético y político en un ámbito social y educativo que supone resistencias y gestos de acogida. Asimismo, se sitúa la inquietud por el lenguaje y su carácter edificante en los procesos de formación que se llevan a cabo en el ámbito escolar.

### **Subjetividades políticas y lenguajes para un nuevo comienzo: un horizonte conceptual**

Frente a las lógicas de la violencia que han tenido lugar en la Comuna 13, ¿cómo entender la escuela cuando cotidianamente asiste a las cicatrices, las marcas y los rastros que estas dejan? Se quedaría corta si no va más allá de un proyecto que instaura sus hegemonías, que ejerce su poder de normalización y disciplinamiento (Foucault, 1975); desviaría su razón de ser si se agota en un lugar para la fabricación (Meirieu, 1996); reduciría sus sentidos si se obstina en promover una educación ajena a la problematización y decantada por una educación bancaria (Freire, 2005) agotada en la acumulación de contenidos. Los territorios y sus circunstancias sociohistóricas redefinen también a las escuelas; no son estructuras físicas donde se imparten unos conocimientos estandarizados dictados por unos reproductores que se dirigen a cuerpos mudos y resignados. Las escuelas tienen que ver con espacios donde sucede la vida, donde el lenguaje se despliega en sus distintas posibilidades semióticas y las subjetividades se configuran en un acontecer constante.

La pregunta por la subjetividad se presenta, en la contemporaneidad, no solo como una fuerte y decidida preocupación de diversos campos de investigación, sino como una íntima inquietud sobre sí mismo que se despliega en distintas formas de saber y de poder, entre prácticas, imaginarios

y utopías que inscriben al sujeto en un conjunto de relaciones y tensiones. Por ello, lo propio de la subjetividad es su devenir, su acontecer en los pliegues de una cartografía que combina trazos bien delineados con marcas borrosas de un hacerse continuo e inacabado.

Desde la antigüedad hasta nuestros días, la subjetividad se ha gestado en prácticas de dominación y en ámbitos de libertad que complejizan su carácter y la hacen portadora de una historicidad, no solo desde el acumulado de sentidos que se han construido en cada época, sino en las trayectorias de vida de cada sujeto. Sentidos y trayectorias mediados por el lenguaje, por vínculos intersubjetivos, por diversidad de representaciones culturales. La subjetividad, sugiere Torres (2006), entraña una “naturaleza simbólica, histórico-social, intersubjetiva, vincular” (p. 94).

En este sentido, la subjetividad encara el desafío de los ámbitos social y político, la agitada arena de lo público. Devenir sujeto se imbrica así, en prácticas instauradas en procesos sociales, formas de saber, discursos y estrategias de poder donde se juegan procesos de sujeción y dominación, pero también resistencias que le crean fisuras al denso muro de lo instituido.

Así pues, frente a las hostilidades permanentes, ante la pérdida y el miedo, ¿qué sentido cobran las subjetividades políticas de los maestros? Estas se sitúan como configuraciones que quiebran lo habitual, que crean lo posible en la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1997), que generan otros órdenes de realidad (Torres, 2006). Revestidas de inconformidad frente a las hostilidades y las vejaciones, estas pueden sacudir la resignación y la indiferencia para dar lugar a una educación que interpela los determinismos históricos (Freire, 2005) para posicionar otros relatos de vida y otras formas de humanidad, que se distancian de aquellas que acallan toda manifestación de lenguaje como posibilidad de encuentro y generación de comunidad.

Los relatos de los maestros participantes en la investigación hablan de esa necesidad de

reconocer en los niños, niñas y jóvenes que habitan las aulas, a sujetos situados en realidades históricas atravesadas por confrontaciones, muertes, violencia y miedo, pero cuyo destino puede transitar por otros caminos cuando se interpela la resignación y se generan territorios de paz como apuesta ética esencial. Una ética en diálogo con [Boff \(2002\)](#), como cuidado que entraña afecto y compasión: “Se trata de salir del propio círculo y entrar en la galaxia del otro en cuanto otro, para sufrir con él, alegrarse con él” (p. 103). De igual modo, para [Mèlich \(2010\)](#), filósofo catalán de generosa producción bibliográfica sobre la ética y la narración en contextos marcados por el dolor como consecuencia de la guerra,

[...] compasión significa acompañar y acoger.  
[...] una ética de la compasión se concibe como la forma en que los seres humanos [...] tenemos que habérmolas con el mundo y con los otros, la forma de responder de él y ante él. (p. 95)

Ese gesto ético de acogimiento y de hospitalidad se devela en experiencias pedagógicas en la Comuna, donde la música es una de las aliadas de los maestros para inspirar en los jóvenes un ritmo vital distinto a los palpitos que les sacuden el corazón ante las realidades violentas que viven sus barrios. De ahí que compongan y entonen canciones con un alto contenido social y empuñen con fuerza los lapiceros que van trazando las letras, como queriendo sugerir que esas son las herramientas que deberían estar en todas las manos juveniles; porque qué hacen las armas en tantas manos, qué hacen estas sustituyendo las composiciones que pueden inventar otros guiones para una nueva época. A estos brotes artísticos cultivados en el terreno de la invención se unen el teatro, la literatura, la pintura, la danza.

Así pues, el lenguaje se renueva para que los estudiantes den lugar a un nuevo pronunciamiento del mundo. Un pronunciamiento que, como señala [Freire \(2005\)](#), se concreta en relaciones dialógicas avivadas por el amor, la esperanza, el

derecho a decir la propia palabra y a respetar los silencios. En el ejercicio de su acción política, algunos maestros de la Comuna se han pronunciado y han elevado su voz para que no se impongan los lenguajes de la guerra, las expresiones que crean regímenes verbales que anulan y despojan de toda opción discursiva. En este sentido, han optado por un lenguaje concebido como una práctica socio-cultural que se teje en relaciones de saber, poder y resistencia, al tiempo que posibilita la participación en la vida ciudadana. Se trata de formas de enunciación que se distancian del carácter instrumental de la comunicación o del atiborramiento de información, para instaurar espacios de formación que posibiliten el despliegue del pensamiento crítico y de la experiencia sensible, así como la incidencia en las relaciones intersubjetivas y en los distintos ámbitos de la esfera social.

Esta visión del lenguaje enfatiza también en una perspectiva estética que se da el permiso de habitar distintas manifestaciones artísticas y que, unido a ello, anima espacios de creación, *camino(s) posibles* ([Durán, 2013, p. 103](#)), provocaciones para hacer del arte vida o de la vida una obra de arte como sostenía [Foucault \(2008\)](#). De este modo, en escenarios escolares donde los gritos han generado aturdimiento, donde la guerra ha dibujado los rostros de la hostilidad, donde el miedo ha inhibido la palabra, donde se le han querido poner grilletas a la imaginación, las distintas posibilidades expresivas ensanchan los horizontes y recobran para la escuela las tramas simbólicas que acompañan y permiten nombrar los dolores, las bellezas y las miserias.

Se generan, de este modo, acontecimientos que le crean fisuras a la cotidianidad y propician remezones en el pensamiento, en las formas de sentir y de obrar. De acuerdo con [Bárcena \(2000\)](#), “los acontecimientos nos obligan a ‘hacer una experiencia’ en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impassibles, ni en el pensar ni en el actuar” (p. 14). Acontecer como borde desde donde se resiste y se crean nuevas rutas de vida y de acción formativa.



## Perspectiva metodológica, participantes y fases

La construcción metodológica se fundamenta en una investigación biográfico-narrativa, perspectiva que realza el valor epistemológico, antropológico y político de la narración en la configuración de la experiencia humana y en las distintas prácticas sociales. En el ámbito de la educación, la investigación biográfico-narrativa se asienta, de acuerdo con Bolívar (2002), “dentro del ‘giro hermenéutico’ producido en los años setenta en las ciencias sociales” (p. 4); giro que interpela las formas de producción de conocimiento desde la perspectiva positivista y se decanta por una perspectiva en la que los sujetos recuperan su voz y su lugar como constructores de realidad y de significado producto de una experiencia interpretativa donde la vida, los fenómenos sociales y la enseñanza se asumen como textos (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Bolívar, 2002). Se reivindica, desde este enfoque, la subjetividad como una construcción social que se potencia en la dialogicidad, en sus despliegues afectivos, biográficos, políticos. Narrar constituye, pues, una forma de construcción de saber que pone en primer plano la voz, la dimensión sensible y las trayectorias de los sujetos en su interrogación frente al mundo, frente a sí mismo y frente a los otros.

Desde tiempos inmemoriales, los relatos han acompañado el devenir de las distintas culturas y comunidades. Unido a ello, han favorecido el posicionamiento crítico, la rebeldía frente a lo establecido, la interpelación de regímenes y discursos dominantes. Tan potentes como necesarias resultan las distintas posibilidades de la narración en contextos que, como los afectados por la violencia, abundan en historias de dolor y silenciamiento. Por ello insiste Ricoeur en que la historia del sufrimiento reclama narración (Ricoeur, 2004). La perspectiva narrativa delinea los bordes para nuevos acontecimientos enfocados en órdenes de realidad y habitualidades que introducen la grieta de lo posible, el *como si* (Bruner, 2013) de un

tiempo narrativo que reinventa las tramas y se resiste a la naturalización de la cotidianidad.

En esta apuesta investigativa participan seis maestros y maestras que han ejercido su profesión en instituciones educativas de la Comuna 13 entre 1996 y 2020. El proceso se estructura en cuatro fases. En la primera se realiza un acercamiento a este territorio desde los ámbitos histórico, sociológico, pedagógico, comunitario. La segunda comprende tres métodos, a saber: *biografías magisteriales* orientadas a la reconstrucción narrativa de las trayectorias formativas y profesionales de los maestros, así como de sus posturas pedagógicas, sus visiones de mundo; *relatos de experiencias* enfocados en la construcción de narrativas orales y escritas relacionadas con experiencias pedagógicas que los maestros han agenciado en sus escuelas, como respuesta curricular a las condiciones socioculturales de ese territorio, como formas de vida y espacios de saber donde los estudiantes encuentran otros referentes culturales y fuentes de inspiración, y *círculos de conversación* con los participantes y con otros pares académicos alrededor de ejes como el rol político del maestro en contextos críticos, la memoria y la construcción de paz. En la siguiente fase, la interpretación, el análisis y la escritura se asumen como una polifonía en la que los relatos, los fundamentos teóricos y las voces de los investigadores generan una red de sentidos que se nutre de los acontecimientos narrativos en los que maestros dejan huellas de subjetividad, improntas políticas y éticas, en clave de una hermenéutica de la vida y de la experiencia donde el lenguaje es esa urdimbre a través de la cual las manifestaciones del ser y las formas del decir se despliegan.

Se pretende, con esas tramas narrativas, “llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho” (Ricoeur, 2000, p. 206). Cobra vida allí un proceso donde la explicación y la comprensión (Ricoeur, 2006) se mueven de manera pendular y constituyen dos momentos indisolubles en la construcción de sentido. Finalmente, en sintonía

con la dimensión ética de la investigación, se propone una última fase que comprende la puesta en común de los resultados del proyecto en las comunidades, así como la recepción de sus valoraciones, en un ejercicio recíproco de saberes y sentires compartidos.

## Resultados o relatos de experiencias pedagógicas

Las narraciones de los maestros, las visitas a sus escuelas y las conversaciones han develado miedos y llantos contenidos frente a las realidades vividas, pero también, ese arrojo de quien, convencido de los alcances de su profesión, asume como forma de rebeldía frente a lo establecido en los regímenes de violencia, en las políticas estatales y en la desigualdad, un compromiso indeclinable que no se diezma, aunque transcurran los años y se mude de piel. Las tres experiencias que se presentan a continuación focalizan el trabajo de cuatro de los maestros participantes. Se trata de memorias que vuelven sobre su quehacer pedagógico, sobre el lugar del lenguaje en los procesos de formación que orientan, sobre sus apuestas por la construcción de paz y por un oficio de vivir esperanzado.

### Grullas por la paz: los vuelos de la ficción en tiempos de penuria

Esta primera experiencia focaliza la trayectoria de un maestro que ha pasado gran parte de su vida en la Institución Educativa La Independencia de la Comuna 13. Está allí desde 1997, justo cuando el colegio aún no estaba construido, de modo que también él puso allí la arena, el cemento y los adobes para levantar esa edificación que constituiría un referente educativo de importancia sustantiva para el barrio El Salado. Esa arquitectura fundada en las manos de la comunidad y de los maestros tenía sus cimientos en un proyecto social y humano que tendría que encarar luego los periodos más crudos de la violencia entre los años 2000 y 2003. Justo en este tiempo, le propusieron varias veces

la posibilidad de un traslado a un establecimiento ubicado en otro sector de la ciudad. No obstante, nunca se ha querido ir porque siente que el compromiso con la formación tiene sus bases en este lugar.

En su narrativa habita aún el recuerdo del tiempo en el que los actores armados rodeaban el colegio, de cuando la gente no soportaba más balaceras y muertes. Por ello, junto con otros profesores, lideraron varias iniciativas de paz en la institución para llamar a la calma, al respeto por la vida, al derecho a caminar las calles sin el temor a cruzar ciertas fronteras. Una de esas actividades encontró en un cuento la inspiración para animar la participación de los estudiantes. Se trataba de las “Mil grullas”, de la escritora argentina Elsa Bornemann, un relato que cuenta la historia de Naomi y Toshiro, dos niños que vivían en Hiroshima, justo en el periodo en que esta ciudad japonesa sufrió las atrocidades de la bomba atómica en 1945. Después de ese acontecimiento, la amistad que existía entre los pequeños se quebranta y la niña es internada en un hospital como consecuencia de la radiación generada por el ataque nuclear. En un intento por salvar a su amiga, el niño la visita en el centro hospitalario y le lleva mil grullas de papel. Esto porque, según una leyenda japonesa, los mayores deseos —entre ellos el de prolongar la vida— podían convertirse en realidad si se construían mil figuras de esta especie en el material mencionado.

Convencidos del significado de las grullas, no solo en lo referido a la perdurabilidad de la vida, sino también como símbolo de paz, los maestros y los estudiantes de La Independencia hicieron mil grullas en origami; los pasillos del colegio se llenaron de esas pequeñas aves que querían sugerir, con su vuelo, un tiempo donde la violencia dejara de cortar las alas. En sus propósitos estaba también llevar a cabo una marcha pacífica que pretendía insistir en un *¡basta ya!* frente a los conflictos y el miedo. Pero los actores armados no permitieron su realización. Sin embargo, ese vuelo ficcional, creativo y simbólico que pobló la institución dejó sus ecos en el corazón de los escolares.



Además de esta apuesta colectiva, este maestro destaca cómo a lo largo de su práctica pedagógica, el teatro ha resultado muy significativo en el trabajo con los estudiantes, no solo por los textos dramáticos que abordan o por los montajes teatrales realizados, sino porque se ha convertido en una pasión que ocupa el tiempo de muchos jóvenes mientras no están en la escuela. Unido a ello, la lectura en el aula de crónicas de autores locales y nacionales ha reencontrado a los estudiantes con las amplias posibilidades de la narración y el testimonio para acercarse, desde una visión profunda y detallada, a las singularidades de quienes han persistido en la guerra, o de quienes la han evitado porque han logrado torcer los destinos que parecían inexorables.

### **Lectura, escritura y danza: la vida en escena**

El barrio El Corazón fue uno de los epicentros de las confrontaciones armadas que tuvieron lugar en la Comuna 13 entre 2000 y 2002. Las pérdidas humanas y los efectos psicosociales generados por las hostilidades dejaron a su paso una estela de tristeza y desencanto. Se trataba de punzadas en el corazón que llenaban las aulas de desasosiego y de interrogantes que revoloteaban como libélulas. Ese fue el escenario que encontró una de las maestras en 2003, año en el que llegó a la institución educativa de este sector. Lejos de asumir una actitud resignada o indiferente frente a este desalentador panorama y guiada por la esperanza y la convicción de que era posible un viraje, se dio el permiso de desacomodar el currículo con sus contenidos habituales, para desatar, en el acontecimiento de la escritura, la palabra pendiente, el nudo atorado en lo más hondo, las muertes que enlutaban los días como si se trataran de un manto oscuro que cubría todo destello. De este modo, los jóvenes que cursaban los grados de secundaria dispusieron sus páginas para recobrar la voz aplastada por los golpes de la violencia. Escribir era una forma de zurcir la existencia cuando las

emociones y los sueños yacían deshilachados en el suelo de las preocupaciones.

Además de estas costuras del decir en la página escrita se precisaban otros refugios. La biblioteca era uno de ellos, pero, no había libros ni estantes para los instantes de apetencia de libros. Ante la triste ausencia de un sitio para la lectura, la maestra organizó un evento comunitario que le permitió reunir fondos para dotar de material bibliográfico este espacio tan anhelado. Ese deseo se hizo realidad en un lugar donde el vuelo imaginativo y la posibilidad de beber en variadas fuentes de conocimiento ampliaron las motivaciones para permanecer en el colegio y reafirmar, en esa permanencia, un nuevo comienzo para esa juventud que no quería abandonarse al borde del precipicio de una sociedad rota.

Tres años más tarde, la maestra se vinculó a otro establecimiento de la Comuna. Se trata de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño donde labora actualmente. Allí, junto con sus estudiantes y con otro colega dieron vida al proyecto *Arte impacto*, una iniciativa que, desde entonces, le ha apostado a la música, al teatro y a la danza como manifestaciones estéticas que escenifican el poder creador del sujeto y llenan la vida de persistentes movimientos.

Con la experiencia de la danza, por ejemplo, aparte de las presentaciones que se han llevado a cabo en la institución, han habitado distintos espacios de ciudad y del ámbito nacional. En uno de esos viajes tuvieron la oportunidad de conocer el mar. Un grupo de escolares ante ese inmenso horizonte de agua: una bella metáfora de vida donde las mareas y los oleajes cotidianos encuentran su orilla de esperanza.

### **Artes y memoria histórica: entre canto y trazo, entre relato e ilustración**

En la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, dos maestras decidieron apostar, desde 2017, a la configuración y al desarrollo de una propuesta pedagógica que tuvo como centro la construcción de

memoria histórica con los estudiantes de los grados décimo y undécimo. Pretendían, con ello, resignificar el pasado y vivirlo, como sostiene Todorov (1997), desde una memoria ejemplar, esto es, aquella que “permite utilizar el pasado con miras al presente, servirse de las lecciones de las injusticias sufridas, para combatir las que tienen vigencia hoy, abandonar el yo para ir hacia el otro” (p. 18). Se trataba de que los jóvenes volvieran a lo acontecido para hacerlos partícipes de la generación de experiencias de paz que no solo los reconciliaran consigo mismos, sino también con aquellos que desataron su rencor y sus miedos, con los barrios que los habían visto crecer, con la posibilidad de un presente menos agreste. De ese modo, los invitaban a vincularse a un propósito educativo que influía en su aprendizaje, pero también, en la recomposición social de las comunidades.

Este trabajo colegiado tuvo asidero en una propuesta de formación que encontró en la literatura, la música y la ilustración, ámbitos que favorecieron el reconocimiento de la memoria de la violencia reciente del país desde perspectivas estéticas y culturales, al tiempo que permitieron el despliegue de la creatividad y de la expresión sensible. Una de las actividades que facilitó ese desborde de imaginación de los jóvenes tuvo que ver con la composición de canciones dictadas por el gesto honesto y hondo de quien se reconoce en una historia que duele y que se empeña en sanar para que las heridas no sangren, antes bien, que admitan las costuras para cicatrizar y coser un porvenir distinto. La relevancia de este ejercicio llevó a las maestras a idear un evento de presentación donde las elaboraciones se hicieron públicas<sup>6</sup>. Fue muy grato apreciar las guitarras y las voces de los estudiantes en la musicalización de sus sueños. Dentro del repertorio presentado incluyeron una canción llamada “Cómo resisto yo” que decía:

¿Qué vida nos espera en un futuro?  
El mundo necesita nuestra ayuda,  
es hora de encontrar una salida.  
Tratar de remendar nuestras heridas.

Un último tema musical, titulado “Sueño”, completaba esta expresión juvenil que se expandía en las aulas como esa voz decidida que muchos quisieran acallar, pero que estaba allí para alzar su tono serenamente porque en ese arrojito del canto podía estar la fuerza de la transformación.

Yo solo quiero una sonrisa,  
que el ambiente de la paz lo sintamos en la brisa,  
a pesar de la injusticia hay que seguir con esta vida.

De otro lado, de la mano de la literatura, las maestras adentraron a los estudiantes en una realidad ficcional e histórica que amplió sus horizontes de reflexión y las comprensiones sobre la condición humana llevada a las circunstancias más complejas, cuando se encuentra de frente con la violencia. Obras como *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*, de Alonso Salazar; *El atravesado*, de Andrés Caicedo<sup>7</sup>, y *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince<sup>8</sup>, contribuyeron a desnaturalizar la violencia, a desacomodar el sentir, al tiempo que invitaron a hacer memoria escrita sobre la propia vida y sus tensiones en los ámbitos familiar, social, comunitario. La escritura revelaba que el vacío, la soledad, el dolor y la violencia no eran un asunto del pasado en las trayectorias vitales de los jóvenes o en el devenir de sus barrios. Fenómenos como la ausencia de uno de los padres en el hogar, el maltrato, la drogadicción, el pandillismo, las confrontaciones entre bandas delincuenciales, entre otros, aún estaban presentes en la cotidianidad y seguían

6 El evento se realizó en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz en marzo de 2018.

7 Este libro fue publicado en 1975 y recrea la vida de un joven que se vincula a la actividad de las pandillas en Cali. Peleas, cine y subversión del orden convencional son las constantes de los personajes en la cotidianidad de la época.

8 Obra publicada en 2006 en la que Abad Faciolince teje una memoria sobre la vida de su familia y, de manera especial, sobre su padre Héctor Abad Gómez, un médico y defensor de derechos humanos asesinado en 1987 en Medellín.

influyendo en las emociones, en las formas de ver el mundo, en las relaciones intersubjetivas. Escribirse y narrarse tras las inquietudes animadas por las lecturas literarias resultaba un acontecimiento tan necesario como significativo en esas vidas que se confesaban en la búsqueda de una identidad que les permitiera afrontar los desafíos y hacer unas escogencias distintas para la existencia. Se trataba de idear acciones pacifistas en medio de los conflictos que sacudían el día a día. En la [figura 1](#) se observa una de las elaboraciones derivadas de este proceso. Allí, los estudiantes plasman sus sentires y sus propósitos alrededor de la memoria y la construcción de paz.

Allí estaba la convicción de las maestras: un trabajo pedagógico serio y bien fundamentado podía trazar esos nuevos caminos. Por ello, además de lo anterior, incluyeron un recorrido con los estudiantes por las calles y los barrios de la Comuna 13. Se trataba de habitar esos lugares de la memoria, ya no como paisaje naturalizado sino desde la pregunta por las significaciones y por los relatos que estos develaban. En ese transitar, era recurrente

encontrarse con los grafitis que los jóvenes de distintos colectivos y corporaciones artísticas y culturales han plasmado en muros y paredes. Estos son como ese gran cuaderno abierto al público para contar, desde la perspectiva del arte, la opresión y la resistencia que ha vivido este territorio en las últimas décadas. Reconocer y discutir sobre esas narrativas visuales situaba a los escolares en un pasado y un presente que no les era ajeno, que les pertenecía, que los reclamaba. Unido a ello, la conversación con personas de los barrios les permitió reconocer testimonios sobre las dinámicas sociales de la zona desde visiones alternativas.

Este habitar reflexivo e interrogativo de los territorios, de la propia vida y del saber, desde un acto educativo que promueve la recordación y la problematización del pasado, constituye una apuesta ética y política insoslayable en los contextos escolares. En este sentido, “no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, junto a ello, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura anamnética” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 26).



**Figura 1.** Colcha de la memoria, elaborada por estudiantes y profesoras de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, 2018

Fuente: elaboración propia.

Una cultura que interpela el olvido como acción necesaria para la no repetición, para la reconciliación y la invención, ante las desolaciones y dislocaciones que deja la violencia.

De este modo, contrario a la sensación que podrían dejar libros ya mencionados como *No nacimos pa' semilla*, estas dos maestras y sus estudiantes confiaban aún en que, en este sector de la ciudad de Medellín, los niños, niñas y jóvenes sí podían cultivarse como las semillas de un tiempo volcado al cuidado de la vida, de un porvenir capaz de recobrar el sentido del futuro porque la fragilidad y el carácter efímero del existir pueden conjurarse cuando las aulas promueven un pensamiento sensible, espacios hospitalarios donde el rostro del otro no pasa inadvertido, prácticas donde el lenguaje no se agota en una gramática fría sino en un campo de posibilidades expresivas desde donde se puede disentir y sentar una posición.

Tanto en esta experiencia como en las anteriores, se revelan unas subjetividades que insisten en “la posibilidad de un mundo estructurado sobre la no violencia” (Butler, 2020, pp. 53-54), en un espacio de acogida capaz de encarar las heridas sociales, de otorgarles un carácter reparador y vinculante a las relaciones pedagógicas. De acuerdo con Kaplan (2016), “la reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro (p. 119). Estos espacios de acogida son un llamamiento a otras instituciones, cuyos currículos continúan obsesionados por el control y la prescripción; estas también son expresiones violentas que limitan el pensar, el sentir y el movimiento de la vida. Sin amplitud de pensamientos y sin horizontes libertarios será muy difícil consolidar las transformaciones que requieren las comunidades históricamente afectadas por múltiples hostilidades, por el abandono de las instancias estatales y por las estigmatizaciones de algunos sectores de la sociedad que, desde una mirada determinista, sentencian los destinos vitales.

## Conclusiones

Poner la mirada en la escuela en contextos asediados por la violencia potencia el reconocimiento de otras formas de enseñar, de hacer escuela; ofrece la oportunidad de habitar esos territorios donde hay otras narrativas distintas a las oficiales. Permite, desde el campo de la educación, iluminar ámbitos de reflexión, de comprensión y de acción pedagógica que resultan fundamentales para seguir pensando el papel del maestro colombiano y latinoamericano en la compleja trama de conflictos históricos, políticos y sociales que han marcado el devenir de la región.

Allí donde el grito se ha impuesto, donde los renglones se han llenado de nombres sentenciados, donde la palabra totalizante ha anulado la potencia del matiz, donde el silencio no ha sido siempre experiencia contemplativa sino mutismo ante el miedo, donde el diálogo se ha encasillado en un solo tono, donde la violencia ha aturcido con furor, también han cobrado vida manifestaciones del lenguaje que enfatizan en su carácter político, estético y social, y aportan de manera decidida en la interpelación de los discursos y de las acciones violentas, así como en la configuración de subjetividades y en la generación de ámbitos de creación donde se recobran las formas de actuación libertarias. Cuando las escuelas invitan a vivir el lenguaje desde la reflexividad, la invención y la participación en distintas prácticas de la cultura, se asiste al devenir y a la promesa de trayectorias de niños, niñas y jóvenes en sintonía con un compromiso de humanidad capaz de poner su semilla en las nuevas siembras, a propósito de la aridez del mundo.

Las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por los maestros en la Comuna 13 tienen que ver con acciones disruptivas que no se resignan a habitar en la imposibilidad y en el miedo. Los horizontes curriculares que guían su quehacer no bajan la cabeza ante los conflictos, la desigualdad social y la exclusión que han permeado las



dinámicas de los barrios y las escuelas, antes bien, levantan el rostro y fijan la mirada en un tejido vinculante donde la relación entre sujeto, saber, vida y lenguaje acontecen en un entramado sin obsesiones por las calificaciones, por las políticas del rendimiento y la eficacia, por las tareas desmedidas que no dejan tiempo para respirar. En ese deslinde de la prescripción, en ese gesto atento a las realidades socioculturales y a la construcción subjetiva, se despliegan prácticas de resistencia que son la expresión de un malestar creativo ante el mundo dado, de un quehacer que desata un relato de esperanza actuante, un relato que no se doblega, aunque el tiempo persista en la densidad de las sombras.

## Reconocimientos

El artículo se deriva de una investigación doctoral que lleva a cabo la autora en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

## Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.406>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Ediciones Trota.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencias a la violencia de hoy*. Barcelona: Penguin Random House.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Bogotá.
- Cortés, S., Pérez T. y Guerra L. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 383-397. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce383.397>
- Durán, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65) 79-105. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328770>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Grupo de Memoria Histórica (2011). *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Bogotá: Grupo de Memoria Histórica, Ediciones Semana, Taurus.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. DOI: <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-1.coce>
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.1621>
- Lozano P. (2017). *Historias de un país invisible*. Bogotá: Ediciones SM.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, D. (1955). *Poemas*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Todorov, T. (1997). Usos y abusos de la memoria. En Corporación Región (ed.), *Memoria y ciudad* (pp. 10-29). Medellín.
- Torres C. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7741>





## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

### Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa

#### Literacy practice in Communication when Conducting Qualitative Research

Ana Gabriela Zaragoza Peralta\*<sup>ID</sup>, Melanie Elizabeth Montes Silva\*\*<sup>ID</sup>

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es describir el proceso seguido por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación para elaborar un reporte de investigación cualitativa, por lo que se caracterizaron los textos leídos y producidos, y el acompañamiento docente que recibieron. El método fue la etnografía enfocada y los datos se recolectaron mediante observación de clases durante un semestre, entrevistas a la docente y un grupo focal con estudiantes. Se encontró que las actividades que la docente diseñaba para las clases eran adecuadas para propiciar la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad académica y disciplinar, pero debido a ciertas faltas en el acompañamiento y guía que proporcionó, esto no siempre se logró y los estudiantes participaron en prácticas menos sofisticadas, acriticas y reproductivas. Como conclusión, se señala la importancia de que el docente enseñe explícitamente a los estudiantes a participar en prácticas académicas y disciplinares, a fin de que adquieran los conocimientos de su área de estudio.

**Palabras clave:** literacidad disciplinar, literacidad académica, literacidad escolar, enfoque sociocultural.

#### Abstract

The purpose of this work is to analyze the process followed by students of a Communication Sciences undergraduate program to elaborate a qualitative research report, which is why both read and produced texts, as well as professor guidance received by the students, were characterized for this analysis. The method used was focused ethnography, and the data were collected through class observations, interviews with the professor, and a student focus group. It was found that the activities designed by the professor were suitable for prompting the participation of the students in academic and disciplinary literacy practices. However, due to some faults in the provided guidance and accompaniment, the above was not always achieved, and the students participated in less sophisticated, uncritical, and reproductive practices. As a conclusion, this work stresses the importance that teachers explicitly teach students to participate in academic and disciplinary practices, so that they acquire the knowledge related to their field of study.

**Keywords:** disciplinary literacy, academic literacy, basic literacy, socio-cultural approach.

\* Maestra en Ciencias Educativas. Docente de asignatura en nivel básico y medio superior en Centro Educativo Patria en Baja California, México. Correo electrónico: [anagabriela.zaragoza@gmail.com](mailto:anagabriela.zaragoza@gmail.com)

\*\* Doctora en Ciencias Educativas. Docente de tiempo completo y coordinadora académica del posgrado en educación en CETYS Universidad, Baja California, México. Correo electrónico: [melanie.montes.silva@gmail.com](mailto:melanie.montes.silva@gmail.com)

**Cómo citar:** Zaragoza Peralta, A. G. y Montes Silva, M. E. (2021). Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa. *Enunciación*, 26(1), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16718>

Artículo recibido: 29 de julio de 2020; aprobado: 07 de diciembre de 2020



## Introducción

De acuerdo con la naturaleza de cada disciplina o área del conocimiento, la lectura y la producción de textos se llevan a cabo con criterios, formatos y normas diferentes, según lo establecido históricamente por la comunidad académica y los fines que se buscan. Las particularidades textuales y retóricas de los géneros producidos en cada disciplina son enseñadas a las nuevas generaciones por los docentes, ya sea de manera implícita o explícita. Dentro del campo de los estudios de la lectura y la escritura es relevante conocer esas prácticas docentes, pues posibilitan el aprendizaje de las asignaturas (Carlino, 2013).

La presente investigación se centra en el estudio de las prácticas didácticas que orientan la elaboración de un género textual específico, el reporte de investigación cualitativa. Los objetivos son:

- Caracterizar los textos que los estudiantes de Ciencias de la Comunicación leen y escriben en la asignatura Observatorio Cualitativo de la Comunicación.
- Describir las acciones de acompañamiento que realiza la docente para que los estudiantes elaboren el reporte de investigación.

En este trabajo se analiza un género producido en una asignatura en particular, impartida en quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en una universidad pública mexicana. Uno de los objetivos de dicha licenciatura es formar comunicólogos estudiosos de las teorías de la comunicación que influyan en la opinión pública y en la construcción del sentido común (Follari, 2000). Debido a ello, se espera que los egresados sean capaces de realizar investigación. La asignatura seleccionada para este trabajo contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para lograrlo, pues su objetivo es introducir a los estudiantes en el conocimiento teórico y práctico de los métodos y técnicas de investigación cualitativa. Para alcanzar este fin, quienes cursan la clase

deben elaborar un proyecto de investigación y un reporte en el que presenten los resultados. El curso fue seleccionado porque se consideró que para la elaboración del reporte de investigación se ofrecería formación explícita y, dado que esto permite que los estudiantes interactúen de manera más efectiva con los textos (Moreno, 2019), resultó relevante documentar el proceso.

## Marco de referencia

### Literacidades desde el enfoque sociocultural

Entre los diversos enfoques desde los que pueden ser estudiadas las prácticas de lectura y escritura, para desarrollar esta investigación se optó por la perspectiva sociocultural (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Lewis, Enciso y Moje, 2012; Bañales-Faz, Vega-López, Reyna-Valladares y Rodríguez-Zamarripa, 2013), ya que el centro de atención no son las habilidades técnicas de los usuarios de los textos, sino que la lectura y escritura se conciben como procesos sociales en los que los participantes construyen significados influidos por las características del texto y con base en sus conocimientos, motivos personales y sociales (Street, 1997; Hamilton, 2010). Además, la lectura y escritura son entendidas como prácticas situadas social, cultural e históricamente, que se realizan con fines determinados y demandan al individuo apropiarse de la cultura, los valores, las normas y las identidades que se requieren para posibilitar la participación efectiva (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2015; Moje y Luke, 2009; Street, 2012), aspectos que van acorde con los objetivos de esta investigación.

Desde este marco de referencia se empleará el término *literacidad* para aludir a las prácticas de lectura y escritura, pero es importante tener claro que sus acepciones han cambiado con el tiempo. Antes, la capacidad de codificar y decodificar símbolos distinguía a una persona letrada de una

iletrada; ahora eso ya no es suficiente, por lo que las prácticas de literacidad no se refieren únicamente a las habilidades de las personas para leer y escribir, sino que es un proceso que va más allá de lo individual (Christie y Misson, 2002). La literacidad se refiere a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura (Zavala, 2008) en un contexto particular, en el que están involucrados valores, creencias, instituciones sociales y relaciones de poder; se da en el dominio de una actividad social y cumple propósitos sociales más amplios (Purcell-Gates, Perry y Briseño, 2011). Además, la literacidad exige que los participantes tengan conocimientos de aspectos culturales, lingüísticos (vocabulario, sintaxis, etc.) y de los géneros que se producen (Perry, 2009), así como que consideren el contexto, el trasfondo social, la cultura y los fines con que se realizan (Hamilton, 2010).

Dada su naturaleza social, no existe un único tipo de literacidad. Por un lado, se reconocen las prácticas vernáculas, que tienen su origen en la vida ordinaria y no están reguladas institucionalmente (Barton y Hamilton, 2003). Por otro, las prácticas institucionalizadas, relacionadas con la vida profesional, reguladas institucionalmente, por ejemplo, en cuanto a la estructura, ortografía y formato (Cassany, 2008), además, es posible identificar expertos que contribuyen a controlar el acceso al conocimiento (Barton, 2008).

En el contexto de las literacidades institucionalizadas, específicamente las que tienen lugar en las escuelas, se puede hablar de una segunda clasificación: las prácticas académicas, disciplinares y escolares. La literacidad académica se refiere a prácticas comunes y al uso de estrategias que pueden generalizarse a diversos contextos académicos y en diversas asignaturas escolares (Shanahan y Shanahan, 2008); por ejemplo, elaborar un organizador gráfico, redactar un resumen o preparar una presentación. Por otro lado, la literacidad disciplinar implica tener un conocimiento profundo, tanto del contenido de la disciplina, como de las formas de crear significado en esa área particular,

lo que conlleva un dominio de prácticas especializadas de lectura y de escritura (Fang, 2012). Estas prácticas también posibilitan un proceso de enculturación “en los códigos, discursos y convenciones disciplinares [...] para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de –y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con– sus respectivas comunidades profesionales” (Castelló, 2014, p. 350). También, se encuentran prácticas mediadas por textos, pero que no contribuyen a que los estudiantes reflexionen sobre estos, construyan conocimientos ni que aprendan a participar en ámbitos específicos. López-Bonilla (2013) denomina literacidad escolar a las prácticas enfocadas en las habilidades básicas de lectura y escritura, desarrolladas con el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares a través de la voz del docente, quien se basa en los libros de texto y señala lo que considera relevante para que el estudiante haga sus notas acriticamente, de manera que posteriormente apruebe los exámenes con la reproducción de lo que memorizó durante el curso.

Es crucial el papel del docente para promover que los estudiantes participen en prácticas de literacidad, especialmente para lograr que haya aprendizajes como resultado de su participación (Ford y Forman, 2006; Moje y Lewis, 2007). Autores como Shanahan y Shanahan (2008); Navarro (2018); Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), y Castro-Azuara y Sánchez-Camargo (2015) coinciden en la necesidad de que el docente guíe y acompañe al estudiante durante el proceso de escritura de las actividades solicitadas, pues será quien indique las características del texto de acuerdo con los requisitos propios de la disciplina académica y ayude a que el estudiante participe en prácticas efectivas de literacidad académica o disciplinar. Sin embargo, la experiencia del docente en las prácticas disciplinares no siempre garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza/aprendizaje para que los estudiantes se formen en un área de conocimiento (Navarro, 2013).

## Géneros textuales: académicos y profesionales

Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010) definen los géneros textuales como un conjunto de rasgos lingüísticos que tienen fines comunicativos determinados y que sirven a los participantes implicados dentro de un contexto específico. Los autores indican que los géneros también tienen un componente social, de hecho, surgen y funcionan como prácticas sociales; sin embargo, es a nivel cognitivo que se les da cierta estabilidad, pues interviene el conocimiento del individuo, lo que le permite reconocer las situaciones, interactuar y almacenar información para eventos futuros. Dicho de otra manera, cada individuo almacena la información de los distintos géneros y la utiliza según sus fines, el contexto, etcétera.

En el ámbito académico se puede hablar de ciertos géneros particulares, que reflejan el discurso que ahí se maneja. Los géneros académicos son producciones textuales de carácter institucional, formales, regulados socialmente y que cuentan con una estructura que permite cumplir los fines comunicativos.

Dentro del contexto universitario se consumen diferentes géneros académicos, como artículos

científicos, manuales, estatutos, etcétera; además de aquellos que se producen, como resúmenes, ensayos, reportes de investigación, tesis, entre otros. Todos estos tipos de textos son utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castro, Hernández y Sánchez, 2010). Algunos se pueden considerar monográficos (Day, 2005), es decir, textos que presentan temas especializados para un público especializado en los que se recurre a un lenguaje técnico. Los textos cumplen la función de facilitar al estudiante información propia del área de conocimiento que estudia y son un medio para que dé cuenta de sus conocimientos.

Para caracterizar los textos que se pueden encontrar en los ámbitos académicos y profesionales, Parodi *et al.* (2010) proponen cinco criterios a considerar: macropropósito comunicativo, relación entre los participantes, modo de organización del discurso, contexto de circulación y modalidad. A partir de ello, es posible definir los géneros con los que interactúan tanto estudiantes como expertos. En la [tabla 1](#) se presentan las definiciones de los géneros que más se presentaron durante el trabajo de campo de esta investigación.

Estas definiciones ayudan a entender los elementos que caracterizan los géneros, así como las funciones que cumplen dentro del contexto en

**Tabla 1.** Definiciones de géneros textuales académicos y profesionales

<b>Texto disciplinar</b>	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplean recursos monomodales” (p. 269).
<b>Artículo de investigación científica</b>	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto a un determinado punto de vista asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente argumentativo y con apoyo de recursos multimodales” (p. 270).
<b>Proyecto de investigación</b>	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es ofrecer una propuesta de investigación científica. Idealmente, circula en el ámbito científico y entre escritor experto y lector experto. Se utilizan recursos monomodales y se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva que es argumentativo” (p. 282).

**Fuente:** elaborado a partir de Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010, pp. 249-290).

que se encuentren. Idealmente, los tres géneros expuestos circulan en el ámbito profesional, lo que exige habilidades sofisticadas, tanto del escritor como del lector. Sin embargo, es posible encontrar algunos de estos géneros en ámbitos académicos, donde la relación entre lector y escritor no siempre es de expertos.

## Método

En congruencia con el enfoque sociocultural que guía esta investigación, se planeó un estudio que permitió profundizar en los significados que los participantes otorgaron a las prácticas de lectura y escritura en la asignatura de Observatorio Cualitativo de la Comunicación, impartida en quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. El diseño del estudio fue la etnografía, caracterizada por basarse en un proceso en el que el investigador conoce el modo de vida de cierto grupo social, de manera holista, naturalista, flexible, adaptable y descriptiva (Wolcott, 2003). Específicamente, se realizó una etnografía enfocada, en la que, de acuerdo con Knoblauch (2005), el investigador concentra su atención solo en ciertos elementos de un grupo social durante un periodo más corto, lo que implica llegar al campo con cierto conocimiento de aquello que va a estudiar y delimitar los aspectos que serán observados y analizados de manera intensiva.

El plan de trabajo consistió en entrar al salón de clases durante un semestre escolar, lo que permitió participar en 26 sesiones. Se registraron las prácticas de lectura y escritura en las que participaban los estudiantes, así como el acompañamiento docente que recibían para ello.

Durante las sesiones se realizó observación no participante (Cohen, Manion y Morrison, 2018), lo que permitió obtener información del comportamiento cotidiano *in situ*. También, se realizó una recolección de documentos de diversa naturaleza que circulaban en el aula, pues como señala Woods (1995), funciona como un apoyo complementario

**Tabla 2.** Documentos personales recolectados durante el trabajo de campo y su utilización

Participante	Documentos revisados
Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos en formato digital que revisaban semanalmente y de los cuales se hacían reportes.</li> <li>• Fotocopias con ejercicios para los estudiantes.</li> <li>• Un examen parcial.</li> <li>• Fotografías del pizarrón con anotaciones.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro reportes de investigación en formato digital.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes fotográficas de apuntes y sus participaciones en exposiciones frente al grupo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

al ejercicio de observación. En la [tabla 2](#) se muestran los tipos de documentos recolectados.

Para ampliar y profundizar en la información, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013) con la docente. Estas se efectuaron al finalizar el semestre escolar y se planearon en cinco dimensiones: la formación de la docente y su trayectoria académica; los objetivos de la asignatura; la planeación de la clase; las características de las actividades solicitadas, y los aprendizajes logrados.

Adicionalmente, se realizó un grupo focal (Sánchez y Martín, 2017) en el que participaron siete estudiantes, con el objetivo de ahondar en las percepciones y significados que atribuyeron a las prácticas de lectura y escritura, así como las dificultades para cumplir con las actividades, los aprendizajes obtenidos y su opinión respecto al acompañamiento docente.

Los audios de las entrevistas y del grupo focal fueron transcritos y se realizó un análisis de contenido cualitativo. Técnica que funciona como un enfoque empírico centrado en los textos obtenidos dentro de un contexto de comunicación, guiado por reglas analíticas y teorías que se pueden operacionalizar, a fin de cuantificar los hallazgos. Específicamente se utilizó el análisis inductivo, que

implica crear categorías a partir de los datos conseguidos, guiados por las preguntas de investigación, de manera que las categorías son tentativas y los códigos se deducen paso a paso (Mayring, 2000).

En cuanto a los participantes, la docente que impartió el curso es licenciada en Ciencias de la Comunicación, maestra y doctora en Ciencias Humanas y, desde 2006, es profesora de tiempo completo en la universidad en la que se realizó esta investigación. Entre sus funciones se encuentra la docencia; la gestión, pues es coordinadora académica de la licenciatura, y la investigación, ya que pertenece a un cuerpo académico sobre sociedad y gobierno. Destaca que esta asignatura la ha impartido en repetidas ocasiones y su propósito es acercar a los estudiantes, con una perspectiva general, a las principales técnicas de la investigación social.

Por su parte, el grupo estaba conformado por 35 estudiantes, 12 hombres y 23 mujeres, con edades que iban de los 20 a los 28 años. Algunos eran regulares y estaban cursando el quinto semestre en el turno en el que se ofrecía la materia, otros eran de diferentes semestres o de un turno distinto.

## Resultados

Enseguida se presentan los resultados del estudio, con base en tres aspectos particulares: a) el proceso didáctico seguido en las clases; b) la identificación de los textos consultados y producidos, y c) la identificación de los aprendizajes logrados.

### Proceso didáctico para elaborar el reporte de investigación

Para cumplir con el objetivo de la asignatura, encaminado a introducir a los estudiantes en el manejo de los métodos y las técnicas de investigación cualitativa, durante todo el semestre desarrollaron una investigación y construyeron un reporte en el que daban cuenta de las actividades realizadas.

Desde la primera clase, los estudiantes se organizaron libremente en equipos de no más de

cinco integrantes y acordaron el tema de su investigación. La docente especificó que el reporte final debía incluir introducción, planteamiento del problema, antecedentes, método, resultados y conclusiones. Además, al término del semestre debían exponer frente al grupo el proceso seguido y los resultados obtenidos.

El grupo tuvo un total de 26 sesiones. De estas, 11 fueron teóricas, en las que se discutían textos previamente asignados por la docente y en ocasiones indicaba una serie de preguntas para responder en equipo. Seis sesiones fueron prácticas, en las que la docente solicitaba desarrollar cuestiones específicas de sus proyectos de investigación o se centraba retroalimentar a los equipos. Cuatro sesiones fueron combinadas, es decir, tras discutir un texto, los equipos trabajaban en su proyecto, con base en un ejercicio que la docente asignaba. El resto de las clases fueron días de exámenes o de asistencia a eventos académicos en la universidad.

Para las clases prácticas, la docente proporcionaba apoyos textuales que consistían en fotocopias con preguntas que servían de guía para desarrollar la sección del reporte que se estuviera abordando en ese momento. Mientras los equipos trabajaban, la docente se acercaba con cada uno para resolver dudas y orientarlos. Al terminar las actividades, por equipos exponían sus resultados y la docente ahondaba en el tema o resolvía dudas. En escasas ocasiones el resto de los estudiantes participaba con preguntas o comentarios.

Aunado a la realización del reporte de investigación, la docente diseñó dos evaluaciones parciales. La primera consistió en un examen escrito enfocado en los temas de los textos que asignaba de tarea. Mientras lo contestaban, la docente dio oportunidad de que consultaran los reportes de lectura que habían elaborado como parte de las actividades de clase. Para la segunda evaluación, la docente solicitó a cada equipo exponer sobre una técnica de investigación que ella asignó y les facilitó los textos de apoyo. Los equipos debían explicar todo lo concerniente a la técnica y su aplicación en el campo, además de ejemplificar



su uso mencionando tres investigaciones empíricas que debían seleccionar por su cuenta.

Como se puede observar, la docente tuvo un papel crucial como guía y facilitadora de textos académicos. Ya sea que fueran asignados para realizar reportes de lectura o para las actividades en el aula, todo abonaba a la construcción del reporte de investigación. Además, dedicó sesiones exclusivamente para resolver las dudas que los equipos tenían sobre los proyectos.

### Textos que circulaban en el aula

Durante el trabajo de campo se identificaron diferentes tipos de textos con los que interactuaban los estudiantes. Por un lado, se encontraban los textos asignados por la docente, enfocados en los métodos y técnicas de investigación, que ayudaban a sumar elementos teóricos o metodológicos al reporte de investigación. Algunos estudiantes coincidieron en la utilidad de los textos para realizar las actividades, pero, además, para sumar elementos a su formación, como señala uno de los participantes en el grupo focal:

Sí creo que [las lecturas] nos ayudaron mucho a ver qué era. Sí sabíamos qué era el enfoque cualitativo, pero no sabíamos así tanto, bueno, al menos yo con las lecturas amplí esos conceptos de la investigación cualitativa, de qué va, cuál es la diferencia de la cuantitativa y cuál es su objetivo, o qué cosas podemos encontrar en las técnicas de la investigación cualitativa, qué otras cosas podemos obtener aparte de números, como en la cuantitativa. (Participante 7, min. 3:40)

Por otro lado, se encuentran los textos que realizaron durante las actividades de la clase. En algunos daban cuenta de un proceso de reflexión, ya que, tras haber realizado las lecturas correspondientes, los estudiantes reconocían las características de las técnicas de investigación o qué elementos podían aplicar en sus proyectos. Por ejemplo, cuando la docente solicitó la

realización del planteamiento del problema, facilitó una guía de preguntas que, al responderla, los estudiantes tuvieron elementos para redactar dicho apartado. Las preguntas fueron:

- ¿Qué quieres saber?
- ¿Para qué lo quieres saber?
- ¿Qué harás con ello? ¿Cuál es el costo de no saberlo?
- ¿Cuál es la evidencia empírica del problema, cómo se expresa, qué lo constituye?
- ¿Qué es lo que no conoces de ese problema práctico y que es fundamental responder para comprenderlo?
- ¿Qué dice la literatura sobre el problema práctico que identificas y sobre el objeto de estudio que propones?
- ¿Cuál es el debate actual del tema?
- ¿Cuáles son los conceptos claves que encuentras en la literatura para abordar el problema de investigación elegido?

Esta actividad demandaba de los estudiantes participar en prácticas de mayor complejidad, pues implicaba reflexionar y ahondar en sus temas de investigación, problematizar y relacionar su trabajo con lo que otros investigadores decían al respecto. No obstante, esta complejidad no se observó en todas las actividades realizadas. Un ejemplo son los reportes de lectura que debían hacer a partir de los textos asignados, en los cuales algunos estudiantes se limitaban a copiar fragmentos textuales de manera poco crítica, como hace notar una de ellas:

Yo, mis reportes de lectura, los hacía con puras citas, o sea, eran citas mis reportes. Creo que lo que a mí me ayudó en el examen era que cuando nos dejó sacarlos, era: "oh, yo me acuerdo que en esta lectura venía esto". Entonces ya nada más copiaba supervelozmente lo que ya había puesto, porque [...] eran citas, no parafraseé casi nada, de hecho, nada. (Participante 2, min. 77:02)

En el examen, que fue otro texto que circuló en el aula, se incluyeron preguntas que debían responder con base en las lecturas hechas como parte de la clase y también considerando los propios trabajos de investigación, lo que exigía reflexión y comprensión; sin embargo, la participante da cuenta de la reproducción que hizo de los textos, tanto para sus reportes de lectura, como para responder el examen. Cabe destacar que la docente recibía los reportes de lectura, pero no los retroalimentaba, lo que imposibilitó que los estudiantes supieran si esa práctica era adecuada o no, y en los exámenes, calificó como respuestas correctas o incorrectas, sin mencionar el hecho de que fueran contestadas con citas textuales.

Los estudiantes también hicieron reseñas de artículos científicos, pues la docente lo solicitaba semanalmente. Esta actividad la realizaban individualmente, pero entre los miembros del equipo conjuntaban sus hallazgos, a fin de integrarlos al apartado de antecedentes. Si bien la docente les indicó los elementos principales de los artículos y qué tipo de artículos podrían ser de utilidad para sus proyectos, no los instruyó explícitamente en la elaboración de reseñas ni cómo incluirlas en sus reportes. Algo que llama la atención es que la docente solicitaba que las reseñas fueran escritas a mano, con el argumento de que, si bien los estudiantes podían limitarse a copiar el texto, escribirlos implicaba escuchar la idea del autor. Hacer estas reseñas no fue bien recibido por los estudiantes, ya que resultó excesiva la cantidad de artículos que reunieron, además de que se dificultaba cumplir con ello y también con los reportes de lectura, las actividades de la clase y la entrega de avances del reporte de investigación. Una de las participantes del grupo focal mostró su inconformidad:

Yo creo, como las primeras tres veces no me costó encontrar artículos, ya después sí. Se me hicieron demasiados, llegó un punto en que teníamos como 40, más o menos, porque nosotros, nuestro equipo en general sí fue constante, sí entregábamos los artículos, pero fue un punto en que dijimos: “¿Para qué

tantos artículos?”. En realidad, yo ya ni los leía, los medio leía nomás para entregar el trabajo. (Participante 6, min. 31:06)

Esta participación ayuda a resaltar dos aspectos importantes. Por un lado, la habilidad del equipo para encontrar artículos científicos en los que identificaron elementos útiles para desarrollar su método o para vincular con sus resultados, lo que evidencia un dominio más sofisticado de los textos. Por otro lado, el desconocimiento sobre la construcción de los antecedentes o la manera en que podían incorporarlos a su reporte de investigación. Debido a que la docente no hacía comentarios sobre las reseñas que los estudiantes entregaban, ellos no tenían claro cómo debían elegir los artículos científicos, cómo construir las reseñas o cómo integrarlas eficazmente a sus reportes.

Otra actividad en la que se apreció poca reflexión sobre los textos fue durante la exposición que hicieron sobre técnicas de investigación. La docente facilitó los textos de consulta y se esperaba que los estudiantes realizaran un proceso de análisis y comprensión, para apropiarse de la información y exponer el tema frente al grupo; no obstante, los equipos optaron por reproducir fragmentos de los textos, mostrarlos en sus diapositivas y, generalmente, leerlos más que explicarlos. Parte de la actividad consistía en ejemplificar la aplicación de la técnica con investigaciones empíricas que la utilizaran, lo que los estudiantes lograron exitosamente. Esto puede deberse a que era una práctica que ya habían realizado y pudieron replicar, pues estaban familiarizados con la búsqueda de artículos para elaborar el apartado de antecedentes de su reporte.

Por último, otro de los textos producidos por los estudiantes son los reportes de investigación, producto final de la clase y sobre lo que los estudiantes trabajaron todo el semestre. Al ser revisados a la luz de los aspectos que proponen [Parodi et al. \(2010\)](#), se identificó que todos comparten las mismas características, por lo que se pueden resumir de la siguiente manera:



- Macropropósito: informar.
- Contexto de circulación: pedagógico.
- Relación entre los participantes: escritor semilegado y lector experto.
- Modo de organización: descriptivo en el planteamiento del problema y el método, y narrativo en los resultados.
- Modalidad: monomodal.

Como se puede ver, el reporte de investigación elaborado durante el semestre no cumple estrictamente con las características que señalan [Parodi et al. \(2010\)](#) para este género, sobre todo en el macropropósito y en el modo de organización. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes cumplieron con lo solicitado, a pesar de no ser escritores expertos.

### **El aprendizaje resultante de la participación en la práctica**

Con los textos leídos y producidos, y con las actividades de la clase, uno de los aspectos que la docente buscaba fortalecer era que los estudiantes se reconocieran como productores de conocimiento y no solamente como técnicos de la comunicación. Además, fomentaba la idea de hacer investigación cualitativa reconociendo y respetando la perspectiva de los participantes. Al final del semestre, la docente señaló algunos logros: “Los principios que yo considero fundamentales de la metodología cualitativa, esta búsqueda por los significados, por comprender al otro, sí lo vi patente en sus textos, sí lo encontré” (Docente, min. 57:46).

La aseveración de la docente se reforzó con los comentarios de los estudiantes, quienes, al finalizar el semestre, se identificaron como personas conscientes de la importancia de escuchar y respetar los significados atribuidos por los demás. También, se sintieron motivados para continuar con la aplicación de lo aprendido en el curso. Así lo explica un participante:

Es que, en [el curso sobre investigación] cuantitativo, el semestre pasado, nos hizo aún más ligera la investigación. Aquí siento como que fue más intenso todo, como que veíamos mucho y tratamos de comprenderlo todo al ritmo, siento que fue mucha diferencia entre esas dos clases y que esta nos enseña una perspectiva más humanista. Nos enseña a ver a las personas en lugar de considerarlas un número. Así que siento que esta clase sí cambió mucho mis ideas sobre investigación, sobre cómo se manejan las personas, sobre qué quiero obtener, sobre los objetivos, porque ni siquiera recuerdo el semestre pasado haber planteado un objetivo, en cuantitativo. No sé, creo que sí me ayudó mucho para esto y hasta llego al punto que me interesaría hacer una tesis respecto a la investigación que ya tenemos. (Participante 5, min. 79:23)

A pesar de que en ocasiones los estudiantes reprodujeron acríticamente la información que exponía la docente, ellos reconocieron algunos aspectos que les ayudaron a desarrollar nuevas habilidades, como las lecturas, la guía de la docente y la práctica de las técnicas de investigación. Así lo mencionó una estudiante:

Siento que a mí me ayudó mucho [el curso], aparte de las lecturas, lo poquito que sé me quedó grabado de: “tus ideales, déjalos de lado y bla, bla, bla”. Siento que sí me ayudó mucho de que al menos, si en un futuro me ponen a hacer una entrevista o algo así, voy a estar lo suficientemente preparada para que salga bien o para que la entrevista que yo pueda hacer sí me funcione para algo. Creo que en eso sí marca en mí un antes y un después. Ya puedo estar preparada para realizar una buena entrevista. (Participante 2, min. 80:40)

La participante resalta la necesidad de dejar de lado las creencias personales al momento de realizar una investigación y señala que se apropió de los textos consultados, pues reconoció la utilidad de lo leído y consideró la posibilidad de aplicarlo en actividades futuras.

A pesar de que los estudiantes expresaron haber desarrollado aprendizajes, la docente identificó algunos faltantes en el logro de los objetivos del curso, específicamente respecto a la práctica de las técnicas de investigación. Así lo expresó: “Nos falta a lo mejor hacer, desde un inicio, teoría-práctica, para que pueda haber una mayor comprensión de lo que implica hacer una entrevista cualitativa, hacer una observación participante, no participante” (Docente, min. 22:31).

Si bien la docente reconoció la adquisición de los principios que considera básicos en la investigación cualitativa, también identificó la necesidad de fortalecer el aspecto práctico, a fin de que los estudiantes mejoren la vinculación entre la teoría y la práctica.

## Discusión

De acuerdo con [Barton y Hamilton \(2004\)](#), las prácticas de literacidad son procesos sociales que se realizan con fines determinados en un contexto delimitado. Cuando se efectúan dentro del entorno académico, los expertos deben instruir de manera explícita a los novatos para que aprendan a interactuar eficazmente con textos especializados, adquieran los conocimientos y den cuenta de ellos a partir de la producción escrita esperada por la comunidad académica ([Castro-Azuara y Sánchez-Camargo, 2015](#)).

En el caso de esta investigación, los estudiantes realizaron diversas actividades de lectura y escritura, situadas en un contexto y en un campo de conocimientos particular, y guiados por la docente. Una de estas tareas fueron los reportes de lectura sobre los textos asignados. A partir de ello, la docente propiciaba discusiones grupales, ayudaba a profundizar en los elementos necesarios, ejemplificaba su uso y resolvía dudas. Esta situación posibilitaba reflexionar y ahondar en los temas; sin embargo, los estudiantes realizaron estos reportes mayoritariamente copiando fragmentos de las obras originales, lo que no corresponde con lo esperado en este nivel académico, sino que es una actividad con baja demanda cognitiva

y poco sentido crítico. Esto indica la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad escolar ([López-Bonilla, 2013](#)), caracterizadas por recurrir en gran medida a la reproducción acrítica y memorización de contenidos.

Es preciso señalar que copiar fragmentos textuales no constituye en sí una práctica de literacidad escolar. La citación de fuentes, la incorporación de otras voces y la discusión que se establece entre autores al construir un texto derivado de múltiples fuentes, son ejercicios complejos que demandan conocimientos y habilidades avanzadas, sobre la materia en cuestión y sobre las particularidades de los textos, características de la literacidad académica ([Shanahan y Shanahan, 2008](#)). No obstante, en este caso se sostiene que es una práctica con baja demanda cognitiva porque los estudiantes identificaron las ideas más relevantes para copiarlas en sus reportes, pero no hubo un análisis de la información, reflexión o esfuerzo por relacionar sus citas con otros elementos. Al realizar el copiado textual, los estudiantes cumplieron con entregar las tareas, pero no se posibilitó el grado de abstracción esperado en este nivel académico, además, la docente no evaluó el proceso ni orientó a los estudiantes sobre la calidad y pertinencia de sus escritos, aspecto que se considera fundamental para asegurar la participación efectiva en prácticas de literacidad académica, propiciar el proceso de enculturación del estudiante y lograr los aprendizajes ([Ford y Forman, 2006](#); [Moje y Lewis, 2007](#)).

Otro texto trabajado fue el reporte de investigación construido a lo largo del semestre. Para guiar el proceso, la docente proporcionó apoyos textuales que resultaron de suma importancia, pues estos permitieron a los estudiantes analizar la problemática seleccionada, estructurar el reporte, entender las características de los apartados y desarrollar el texto solicitado. Sin embargo, no se facilitaron estos apoyos textuales para elaborar todos los apartados. Por ejemplo, no hubo orientación explícita para realizar los antecedentes, por lo que los estudiantes no supieron exactamente cómo debían elaborar las reseñas de artículos científicos o cómo integrarlas a su reporte. Esta situación influyó en

que no se lograra completamente la participación en prácticas de literacidad académica ni disciplinar (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013); pues, si bien los estudiantes elaboraron los apartados del reporte, lo que da cuenta del dominio de los textos y su posicionamiento frente a ellos, hizo falta la instrucción explícita que les facilitara la interacción con textos especializados, conocer su función como referentes teóricos e integrarlos a su reporte.

Como puede observarse, a lo largo del curso los estudiantes participaron en prácticas de diferente tipo. Por una parte, se encuentran las prácticas de literacidad académica (Shanahan y Shanahan, 2008), evidenciadas en las secciones de resultados y conclusiones de los reportes de investigación, pues dan cuenta de un dominio intermedio de los textos que leyeron, de la capacidad para describir lo encontrado durante el trabajo de campo y presentarlo de manera que respondiera sus preguntas de investigación, así como un proceso para identificar los aprendizajes logrados a partir de su trabajo y expresarlo en las conclusiones. Por otra parte, se identifican prácticas de literacidad escolar (López-Bonilla, 2013) en las secciones en las que se definen conceptos, métodos o técnicas, pues se aprecia un copiado textual de los documentos consultados y en ocasiones algunas paráfrasis, pero no se muestra un proceso de diálogo, comparación o discusión con los autores.

En otras secciones del reporte de investigación, simultáneamente hubo prácticas de diversa naturaleza. Por ejemplo, en el apartado de antecedentes se ven prácticas de literacidad disciplinar (Fang, 2012), porque los estudiantes seleccionaron artículos de investigación propios de su área de conocimiento, pero también se identifican prácticas de literacidad escolar, evidenciadas en el copiado acríptico de fragmentos textuales. En los ejercicios y en el examen se plantearon preguntas que exigían procesar la información leída y revisada en clase, lo que corresponde a una práctica académica, pero también hubo preguntas que los estudiantes respondieron solo con la copia textual de los documentos consultados, lo que nuevamente indica una práctica escolar.

En cuanto a la estructura de los reportes de investigación, todos presentaron el formato especificado por la docente, pero no se logró el macropósito esperado para este género textual que, de acuerdo con Parodi *et al.* (2010), debe ser ofrecer una propuesta de investigación científica; en cambio, el macrópropósito de los reportes elaborado por los estudiantes es informar. Esta cuestión lleva a pensar en la necesidad de hacer explícitos los elementos y las características con las que debe contar el género solicitado, para fomentar una didáctica de este, y cumplir con los requisitos comunicativos y los objetivos planeados.

Con relación a los aprendizajes logrados, resalta la necesidad de reforzar el acompañamiento de la docente en las actividades solicitadas. Esta situación coincide con lo expuesto por Navarro (2013), quien señala que, aunque el docente tenga experiencia en las prácticas del área de estudio en que se encuentra, no siempre se garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes, interesados en acreditar una materia, desarrollan autonomía para cumplir con las tareas. En el caso del grupo observado, no solo se cumplió con las actividades, sino que al final del semestre señalaron la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitirán aplicar las técnicas de investigación cualitativa. Los estudiantes visualizan la aplicación de sus aprendizajes en contextos fuera de la clase y reconocen las características de la investigación cualitativa. Esta situación remarca nuevamente la importancia de enseñar explícitamente a participar en prácticas de literacidad académicas y disciplinares, propias del nivel superior, pues se posibilita que los estudiantes sumen elementos a sus historias de participación (Rogers, 2002).

## Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivo indagar en las prácticas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación al realizar un reporte de investigación

cualitativa. Debido a que estas prácticas se abordaron desde el enfoque sociocultural, se observaron las prácticas *in situ*, para lo que se diseñó una metodología basada en la etnografía enfocada.

Se identificó que las actividades solicitadas por la docente fomentaban la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad académica, pues implicaban cierto grado de dominio sobre la lectura y la escritura; sin embargo, esto no siempre se logró. Por una parte, debido a que por ciertas faltas en el acompañamiento o enseñanza explícita de las convenciones retóricas de los textos solicitados o de los objetivos de las actividades, los estudiantes recurrían a prácticas de literacidad escolar, como la incorporación constante de citas textuales a sus trabajos, seleccionadas acríticamente. Por otra parte, debido a la falta de reflexión o crítica de los estudiantes sobre los textos consultados o las actividades realizadas.

Lo observado permite reafirmar la importancia de que el docente enseñe explícitamente a los estudiantes a participar en prácticas de literacidad académica y disciplinar, en las que recurran a ejercicios de análisis y reflexión sobre los textos con los que interactúan. Para ello, se necesita poner en práctica estrategias docentes que posibiliten el cumplimiento de los objetivos del curso, a partir de motivar, guiar y retroalimentar la participación de los estudiantes en prácticas sofisticadas. Sin embargo, es de suma importancia reconocer la responsabilidad de los estudiantes, como constructores de su propio conocimiento y hacer que la asuman. Esta situación representa un reto aún mayor, pues la incógnita es cómo lograr ese involucramiento consciente del estudiante con sus procesos de aprendizaje. No hay una sola respuesta; sin embargo, a partir de lo obtenido, se recomienda señalar explícitamente los objetivos de cada actividad solicitada, ya que permite a los estudiantes encontrar sentido a lo que realizan en clase y visualizan su aplicación en el ámbito académico y profesional.

Para finalizar, se reconoce la pertinencia de continuar con estudios etnográficos que aborden el diseño e implementación de estrategias docentes que posibiliten la participación en prácticas

de literacidad académicas o disciplinares. Queda pendiente ahondar en la manera en que se puede fomentar en el estudiante la importancia de construir su propio conocimiento, pero además cómo enseñar a hacerlo. Asimismo, promover una visión crítica que le permita cuestionar las actividades y los textos a los que se enfrenta, comparar autores, ponerlos en diálogo y apropiarse de los textos con los que interactúa, de manera que construya una postura al respecto y avance en el proceso de formación como profesional.

## Reconocimientos

El presente artículo es resultado de la tesis *Prácticas de literacidad de estudiantes de Comunicación al realizar un reporte de investigación*, realizada dentro del programa de Maestría en Ciencias Educativas, generación 2016-2018, en la Universidad Autónoma de Baja California, en México.

## Referencias bibliográficas

- Bañales-Faz, G., Vega-López, N. A., Reyna-Valladares, A. y Rodríguez-Zamarripa, B. S. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En A. Carrasco-Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 159-195). México: Fundación SM y Consejo Puebla de Lectura. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>
- Barton, D. (2008). Literacy in everyday contexts. En L. Verhoeven y C. E. Snow (eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (pp. 21-34). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601735>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2003). *Local literacies: reading and writing in one community* 3a. ed. Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y*



- sociedad. *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 10-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://rb.gy/v6zs3c>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. DOI: <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro-Azuara, M. y Sánchez-Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.007>
- Castro, M., Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago de Chile: Planeta.
- Christie, F. y Misson, R. (2002). Framing the issues in literacy education. En F. Christie y R. Misson (eds.), *Literacy and schooling* (pp. 1-17). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203019559>
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Phoenix: The Oryx Press.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. DOI: <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e31824501de>
- Follari, R. (2000). Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 50-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400104>
- Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30(special issue on rethinking learning: what counts as learning and what learning counts), 1-32. Recuperado de <https://rb.gy/tbeyqu>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de "El pensamiento salvaje" a "Ways with words". En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. (2015). *Literacy and education*. Londres: Routledge.
- Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. En N. Hughes e I. Schwab (eds.), *Teaching adult literacy: principles and practice* (pp. 7-27). Londres: Open University Press.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *FQS*, 6(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- Lewis, C., Enciso, P. y Moje, E. (2012). Introduction: Reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso y E. B Moje (eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (pp. 1-14). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003064428-1>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412. Recuperado de <https://goo.gl/7zbCXp>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative*

- Social Research*, 1(2). Recuperado de <https://goo.gl/Hjc1PW>
- Moje, E. B. y Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: the role of critical sociocultural literacy research: reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso y E. Moje (eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: identity, agency, and power* (pp. 15-48). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003064428-3>
- Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.4.7>
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala*, 24(2), 249-269. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003)
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Brasil: Editora Fi. Recuperado de <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago de Chile: Planeta.
- Perry, K. H. (2009). Genres, contexts, and literacy practices: literacy brokering among sudanese refugee families. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 256-276. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.3.2>
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H. y Briseño, A. (2011). Analyzing literacy practice: grounded theory to model. *Research in the Teaching of English*, 45(4), 439-458. Recuperado de <https://rb.gy/r3cxhe>
- Rogers, R. (2002). Between contexts: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 248-277. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.3.2>
- Sánchez, M. y Martín, M. (2017). Implementation of focus group in health research. En A. Costa et al. (eds.), *Computer supported qualitative research. Studies in systems, decision and control* (pp. 49-61). Cham: Springer Nature. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_5)
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-60. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Street, B. (2012). *Literacy and multimodality*. Inter-Disciplinary Seminars o Laboratório SEMIO-TEC. Recuperado de <https://silo.tips/download/brian-v-street-abstract>
- Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21(2), 122-138. Recuperado de <https://goo.gl/QsXh6j>
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/la-literacidad-o-lo-que-la-gente-hace-con-la-lectura-y-la-escritura>





## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# Reproducción y circulación de la máxima enunciativa *paz territorial* en la educación rural

## Reproduction and Circulation of the Enunciative Maxim of *Territorial Peace* in rural education

Juliana Angélica Molina Ríos\* 

### Resumen

Derivado de la firma de los Acuerdos de Paz (2016), surge una serie de retos en relación con la educación rural, la cual se contempla como un eje que vertebra la construcción de paz territorial. En tal sentido, el artículo da cuenta de los sentidos que los maestros rurales de Arauca le otorgan a la máxima enunciativa *paz territorial*, propuesta desde el discurso oficial. Así, el marco teórico presenta las categorías centrales: educación rural y la noción de *ideologema* desde la perspectiva glotopolítica.

La metodología evidencia el enfoque cualitativo de la investigación. Así mismo, la sistematización y análisis de la información parte de elementos de orden pragmático. El análisis se desarrolla desde los lugares de enunciación en los que se ubican los maestros rurales, a saber: la valoración de la experiencia de sí, la experiencia del oficio de ser maestro en relación con la vida comunitaria y con el funcionamiento institucional.

Los resultados y discusión final dan cuenta de que la reproducción y modos de circulación de la *paz territorial* está asociada a situaciones de humillación y menosprecio que manifiestan haber vivido los maestros en intercambios comunicativos con actores armados. De igual manera, los maestros establecieron relaciones entre: a) el territorio real y el tiempo de la incertidumbre de volver a la guerra, y b) el territorio vivido y el tiempo de la preocupación humana. También, los maestros rurales enfatizaron en la condición de abandono estatal en el sistema educativo.

**Palabras clave:** Arauca, educación rural, maestro, paz, territorio.

### Abstract

Resulting from the signing of the Peace Accords in 2016, a series of challenges arose regarding rural education, which is seen as an axis that underpins the construction of territorial peace. In this sense, this article gives an account of the meanings that rural teachers in Arauca give to the enunciative maxim of *territorial peace* proposed in the official discourse. Thus, the theoretical framework presents the central categories: rural education and the notion of ideologeme from a glotopolitical perspective. The methodology shows the qualitative approach of this research. Similarly, the systematization and analysis of information are based on elements of a pragmatic order, where illocutionary speech acts are considered in relation to their configuration within ideological systems. The analysis is developed from the rural teachers' places of enunciation: the valuation of self-experience and the experience of being a teacher in relation to community life and institutional functioning. The results and final discussion show that the reproduction and modes of circulation of territorial peace are associated with the humiliation and contempt that teachers claim to have experienced in communicative exchanges with armed actors. Likewise, the teachers established relationships between the real territory and the time of uncertainty of returning to war, as well as between the experienced territory and the time of human concern. They also emphasized the condition of state neglect in the education system.

**Keywords:** Arauca, peace, rural education, teacher, territory.

\* Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Lingüística Española. Docente del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: [julianitaa@gmail.com](mailto:julianitaa@gmail.com)



## Introducción

El artículo da cuenta de los resultados de la investigación doctoral titulada “La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema *paz territorial*”, que tuvo como propósito principal analizar los sentidos que los maestros rurales de Arauca –zona afectada por el conflicto armado– le otorgaron al ideologema *paz territorial*. Esta máxima enunciativa adquirió mayor vigencia e impacto tras la firma de los Acuerdos de Paz (2016), en la medida en que el Estado propuso el reconocimiento de los saberes, conocimientos, prácticas y necesidades propias de las comunidades rurales. En este sentido, la investigación buscó comprender la reproducción y los modos de circulación de dicho ideologema en las narrativas de los maestros rurales<sup>1</sup>.

Indagar por los sentidos que establecen los maestros rurales en torno a *paz territorial* permitió interpretar cómo se configura el ser maestro en el marco de un escenario en posconflicto. Así, los maestros rurales como sujetos críticos reflexionaron y narraron sus experiencias vitales entrecruzadas por una serie de condiciones sociales (presencia histórica del agudo conflicto armado), políticas (luchas por el control territorial desde los actores armados) y económicas (explotación minera, tráfico de armas y drogas) presentes por décadas en el territorio araucano.

El ideologema de *paz territorial*, entendido como práctica social y pragmática, se ancla a repertorios de actos comunicativos, al develar los sentidos que los interlocutores le asignan a este. Es decir, los maestros rurales se posicionaron frente al ideologema en función de un contexto, atendiendo a las normas socialmente constituidas. Desde allí, proyectan sus acciones y evalúan las de los

otros. Estas se presentan en actos de habla ilocutivos, los cuales tienen una fuerza ejercitiva, pues no solo se dicen cosas, sino que los maestros hacen cosas con lo que dicen.

Con lo anterior, se puede señalar que los sentidos que los maestros asocian con *paz territorial* se vinculan con garantías de bienestar, las cuales deberían tener en el territorio de Arauca. No obstante, estas no han llegado y, por tanto, se trata de promesas incumplidas. En términos de pragmática del lenguaje, en toda promesa existe alguien que se compromete a hacer algo, lo cual se materializa en una responsabilidad o deber.

En este contexto, los maestros rurales consideran que en su territorio no han podido vivir la paz porque aún hay pobreza, desempleo, inequidad, abandono e incumplimiento del Estado según con lo pactado en los Acuerdos. De hecho, las preocupaciones de los maestros rurales están asociadas a la violencia directa y estructural que todavía afecta su labor y las comunidades en las que se hallan inmersos. En tal sentido, la *paz territorial* tiene como promesa superar las condiciones que sirvieron para la permanencia y fortalecimiento del conflicto armado e ir más allá del desarme de la guerrilla.

En definitiva, el presente artículo da cuenta de los resultados sobre reproducción y modos de circulación de la máxima enunciativa *paz territorial* presente en las narrativas de tres maestros del departamento de Arauca<sup>2</sup>, quienes aún viven las dinámicas propias del conflicto armado en medio de

1 Los nombres de los maestros rurales fueron cambiados para proteger su identidad. Por su parte, el tratamiento de datos se realizó a partir de los valores éticos de la investigación cualitativa. En efecto, se tiene en cuenta la reserva en el manejo de la información con reglas de confidencialidad, la información producida en el curso de la investigación debe darse a conocer a los sujetos involucrados; y, en reconocimiento a la contribución de los sujetos, debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados de la investigación.

2 El Instituto de Estudios para el desarrollo y la paz (Indepaz, 2017) manifiesta que la historia del departamento de Arauca durante los últimos 45 años podría denominarse *traumática* debido a la forma como fue concebido el departamento y su progresivo desarrollo. Hacia mediados del siglo XX, luego de la época de la violencia, Arauca comenzó a ser colonizada por campesinos que llegaron desde Boyacá, Santander, los Llanos Orientales y migrantes venezolanos. A finales de los años 1970 y comienzo de los años 1980, el departamento fue receptor de diferentes grupos insurgentes entre los que predominaron las FARC-EP y el ELN; allí, dichos grupos guerrilleros han tenido presencia en las zonas rurales y han generado control territorial. En este escenario, la posesión de la tierra en el departamento no ha sido ajena a las formas de colonización iniciadas en las primeras décadas del siglo XIX en el país, las cuales están marcadas por la posesión a gran escala de la tierra (latifundio). Según el informe del Indepaz (2017) a 2009, el 51,48 % del territorio araucano se encontraba en el rango de gran propiedad > a 10 unidades agrícolas familiares (UAF), lo que equivale a 1 340 226 hectáreas. Este factor sumado a la bonanza petrolera en los años 1980 sirvió para fortalecer la presencia y permanencia de diferentes grupos armados, lo cual ha causado la violación sistemática de los derechos humanos a la población civil.

las tensiones generadas por el control del petróleo y del narcotráfico.

## Marco teórico

### Educación rural y territorio

Abordar la noción de educación rural es una tarea que resulta compleja, en la medida en que adquiere diversos significados y matices desde el contexto social en el cual se la ubica. Así pues, es una labor ardua encontrar una única concepción o definición, sin embargo, se presentan los rasgos que la hacen propia y la diferencian de la educación en contextos urbanos.

[Feu \(2008\)](#) reconoce que la educación rural tiene diversas perspectivas, entre las que se destaca que esta se ubica en el medio rural, el cual es más difícil definir hoy en día debido a los procesos de globalización, el avance tecnológico y las nuevas formas de ruralidad. Inclusive, [Soler \(2016\)](#) ha realizado una síntesis de las diferentes visiones que tienen los maestros rurales, la cual se resume en “las tres P: una escuela de dimensiones pequeñas, con vocación popular y del pueblo” (p. 64). En esta línea de pensamiento, [Feu \(2008\)](#) reconoce que no es posible hablar de una única educación rural, sino que la diversidad de formas de entenderla resulta en una ventaja porque así se demuestra que es una realidad compleja y plural.

Por su parte, la investigadora [Boix \(2014\)](#) señala que la educación en el mundo rural es importante comprenderla como

Un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural. (p. 1)

En tal sentido, para [Boix \(2014\)](#), como miembro activo de un sistema institucional territorial, la educación desarrolla un espacio socioeducativo

en el cual se proyectan las prácticas individuales y colectivas. Como receptora de identidades y emociones, la educación rural reconoce las dinámicas familiares y, con ellas, los sentimientos, emociones y dificultades propias de vivir en un territorio socialmente poco valorado y reconocido.

Así, como investigadores en el campo de la educación, es nuestra responsabilidad hacer que la educación rural adquiera relevancia en el mundo académico, social y político. Como consecuencia, al comprender la educación rural es prioritario anclarla a su propio devenir histórico-geográfico desde el cual se ha configurado. En esta línea, la escuela rural se encuentra vinculada con el territorio.

La noción de *territorio* ha sido ampliamente estudiada desde la geografía; sin embargo, en tiempos actuales esta ha tomado un desarrollo amplio y profundo desde los estudios de las ciencias sociales; por consiguiente, el territorio deja de estar limitado a una extensión de tierra y se eleva como una categoría que involucra, como lo señala [Santos \(2000\)](#), un sistema de objetos y sistemas de acciones. Bajo este marco, [Montañez \(2016\)](#) afirma que los territorios son sistemas relacionales complejos que vinculan al individuo con determinado espacio histórico-geográfico. Por tanto, es en los territorios donde se tejen vínculos humanos vitales que le dan sentido a la existencia. Así, la educación rural al estar inmersa en el territorio se configura en un actor que aporta en la construcción social de la comunidad.

### Noción de *ideologema*: perspectiva glotopolítica

El campo de la glotopolítica se ocupa de estudiar “las distintas formas en que las prácticas lingüísticas, las acciones sobre las lenguas y las relaciones entre estas últimas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” ([López, 2016, p. 15](#)). En otras palabras, la glotopolítica se pregunta por las prácticas lingüísticas que

reproducen, legitiman y transforman las formas y luchas del reconocimiento del otro, articuladas a las estructuras de poder.

En tal sentido, se puede señalar que la función del lenguaje va más allá de lo netamente referencial, puesto que traspasa lo estructural y así permea lo social. Para [Arnoux \(2008\)](#), el lenguaje materializado en producciones sociohistóricamente situadas tiene incidencia directa en la construcción de ciertos imaginarios que regulan la vida social. De allí que “el lenguaje sea concebido, por un lado, como una práctica social que a la vez refleja y talla los contornos de las colectividades humanas y, por otro, como un fenómeno esencialmente variable” ([Arnoux y Del Valle, 2010, p. 1](#)). Por tanto, se considera que los sistemas lingüísticos se articulan con sistemas ideológicos, donde estos últimos se apoyan en ideologemas.

En efecto, “el término *ideologema* fue introducido por Marc Angenot (1982, citado por [Arnoux y Del Valle, 2010, p. 12](#)) para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”. Así pues, los ideologemas son máximas que subyacen en la estructura argumentativa de un enunciado y que pueden realizarse en los discursos. Sin embargo, los ideologemas no se reducen a frases o sintagmas. Por el contrario, para José del Valle (citado por [Lauria, 2009](#)), se asocian a la *doxa*, por cuanto constituyen opiniones e ideas comunes y son aceptadas por la mayoría, las cuales no se someten a discusión. En otras palabras, los ideologemas son lugares comunes que integran sistemas ideológicos más abarcadores.

En definitiva, los ideologemas se entenderán como aquellas máximas de enunciación que tienen los maestros rurales, las cuales se asumen como compartidas y, por ello, aceptadas y justificadas por los colectivos ([Del Valle, 2014](#)). Así, el ideologema *paz territorial*, como demanda en la educación rural desde el discurso oficial,

permitirá la apertura a múltiples significados por parte de los maestros.

## Metodología

La investigación es de naturaleza cualitativa porque su interés se centra, al seguir a [Strauss y Corbin \(1990\)](#), en la vida de los sujetos. En este caso, se enfoca en los maestros rurales cuyo quehacer educativo ha estado atravesado por las tensiones vividas en territorios rurales afectados por el conflicto armado por más de cincuenta años. Además, porque estos maestros están viviendo actualmente los desafíos en la búsqueda de paz y las tensiones derivadas de la implementación de los Acuerdos de Paz (2016).

En su naturaleza cualitativa, la investigación da relevancia al mundo de la vida o a los contextos naturales en los que se despliega la praxis docente, la cual es asumida como territorialización o espacio de vitalidad. En los territorios, siguiendo al investigador [Escobar \(2003\)](#), se despliega al mismo tiempo lo material y simbólico, configurando el acervo cultural cuyas estructuras simbólicas se expresan en diversos lenguajes, o como lo llama el autor, *plurales grafías*.

En este marco de desarrollo, y al seguir el carácter interpretativo de la investigación cualitativa, se buscó ahondar las plurales grafías, sentidos que otorgan los maestros rurales a aquella máxima enunciativa que la institucionalidad educativa oficial demanda a la escuela rural: la construcción de *paz territorial*.

Desde la centralidad de las voces de los maestros rurales en el territorio se eleva el proceso interpretativo. Para ello, los enunciados materializados en los actos de habla relacionados con el ideologema *paz territorial* son la fuente de estudio y el fundamento para este diseño interpretativo. Para [Denzin y Lincoln \(2005\)](#), las investigaciones cualitativas interpretativas conciernen con los sentidos que les otorgan los sujetos, en este caso los

maestros, a los fenómenos a indagar, pero también con las reflexiones que de estos se derivan.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se constituye en fuente de interpretación porque permite acceder a lo que se dice, lo que se dice con lo que se hace, lo que se desea con lo que se dice, lo que se dice que es posible en la educación rural y su aporte en la construcción de la paz en territorios afectados por el conflicto armado. En el espesor del lenguaje, indican Arnoux y Del Valle (2010), están presentes las ideologías en las que habitan múltiples resonancias al mostrar la condición política que reside en el lenguaje.

La selección de los maestros que formaron parte del presente estudio corresponde con el criterio de contar con una amplia experiencia docente en la educación rural; por ello, son docentes que cuentan una experiencia profesional rural entre 7 y 15 años. Por su parte, la técnica cualitativa de recolección de datos que se empleó en la investigación fue la entrevista narrativa<sup>3</sup> a tres profesores de colegios rurales de Arauca. Como lo afirman Bolívar y Domingo (2006), a través de la entrevista narrativa afloran los aspectos esenciales del desarrollo humano y se configura en un marco conceptual y metodológico que permite que se comprendan los actores reales de la vida cotidiana, así como sus trayectorias de vida.

Por medio de la entrevista narrativa, se estableció un diálogo cercano con los maestros rurales, desde el cual se logró una reconstrucción directa de los acontecimientos educativos, sociales y políticos que impactan el ideograma *paz territorial*.

En las estrategias de sistematización e interpretación de la información se tuvieron en cuenta los aspectos de corte pragmático vinculados con las fuerzas ilocutivas, la indicidad y los enunciados performativos. La fuerza ilocutiva está referida a la función comunicativa con la cual se realiza una acción. En esta dimensión se busca comprender e interpretar lo que los maestros expresan acerca del oficio de ser maestro rural en contextos de conflicto armado. Por

su parte, la indicidad se refiere al valor de un enunciado en su capacidad para señalar elementos de un contexto de la enunciación, indicar identidades sociales y construir relaciones entre los interlocutores (Hanks, citado por Del Valle, 2014). Finalmente, a partir de los enunciados performativos se realizan acciones por el hecho de ser proferidos.

## Resultados y análisis

A continuación, se presentan los hallazgos identificados con la reproducción y los modos de circulación de los sentidos vinculados con la máxima enunciativa *paz territorial*. Estos se desarrollan desde los lugares de enunciación<sup>4</sup> en los que se ubican los maestros rurales, a saber: a) la valoración de la experiencia de sí, b) la experiencia del oficio de ser maestro en lo comunitario, y c) la experiencia del oficio de ser maestro en relación con lo institucional.

### Reproducción y modos de circulación del ideograma *paz territorial* desde el oficio de ser maestro rural: valoración de la experiencia de sí

A partir de las tres narrativas de los maestros rurales del departamento de Arauca, se identificaron y analizaron los modos de circulación que se vinculan con la paz territorial, los cuales tienen que ver con los intercambios comunicativos y los significados que les otorgaron a las experiencias vividas desde su labor y las memorias que convocan en este territorio, las cuales están atravesadas por una serie de desafíos sociales, derivados de lo pactado en los Acuerdos de Paz (2016).

Los modos de circulación de paz territorial se inscribieron con situaciones de humillación y menosprecio que manifiestan haber vivido los maestros en intercambios comunicativos con actores armados y padres de familia. Particularmente,

3 Las entrevistas narrativas se aplicaron en el marco de la investigación Proyecto de Educación Rural Sé Universitario-AraucaPaz, dirigido por la *PhD* Marieta Quintero y financiado por Colciencias.

4 En los vínculos sostenidos de manera permanente en el territorio, como investigadoras (doctoranda y tutora) encontramos que los maestros son altamente valorados por la comunidad por su papel como sujetos de conocimiento y como protectores de los ambientes escolares.

Daniel pasó por la situación de humillación con un mayor del ejército al nombrarlo *guerrillero*, desde la cual el oficial le asigna características conexas con acciones bélicas.

Así mismo, Daniel, Juan y María coincidieron en afirmar que en la sociedad existe un menosprecio hacia los maestros rurales, porque circula el estigma de que son perezosos y tienen menos nivel de formación académica. Tal como lo afirma [Hünneith \(1992\)](#), las formas de menosprecio se ven reflejadas en la valoración del otro, la cual puede ser de marginación social y privación de sus derechos. Al considerar lo anterior, esta forma de menosprecio se comprende como dañina, además de injusta, porque hiere la comprensión positiva de sí mismo. No obstante, los modos de menosprecio que manifiestan haber vivido los maestros, se convirtieron en fuerza motivacional en el terreno de las disputas sociales, pues luchan o establecen resistencias buscando ser reconocidos en la sociedad, en razón de sus derechos. En otras palabras, los maestros se resisten a los modos de subordinación discursiva que quieren imponer actores del ejército en el territorio.

Además de poner a circular dichas prácticas discursivas de humillación, también se encontró que, en las narrativas, los maestros rurales indican que una forma de reproducción de las violencias en el territorio ha sido el abandono estatal. Los maestros Daniel, Juan y María enfatizaron en esta condición en el sistema educativo y en la región araucana, pues lo vinculan con la condición de pobreza que viven sus estudiantes, en particular, y la región, en general.

Los maestros rurales reconocieron que viven una *vida empobrecida* caracterizada por los siguientes factores: a) la precariedad en infraestructura –no hay vías– y las condiciones climáticas (altas temperaturas) les impiden disfrutar de espacios al aire libre con sus estudiantes; b) las condiciones sociales –violencia sistemática y aguda en el territorio– y los precarios servicios de salud y educación; y c) los patrones de conducta establecidos en

la comunidad, los cuales atañen directamente a la obediencia hacia los grupos armados.

Ahora bien, la reproducción de estas condiciones de vida se ha sostenido por varias décadas y se expresa en las narrativas de los maestros cuando develan que hoy siguen viendo la escuelita de tabla, no hay espacios adecuados para el deporte, el programa de alimentación escolar existe solo para unos pocos estudiantes, no cuentan con rutas escolares apropiadas, no hay opciones de trabajo diferentes para los estudiantes que logran graduarse, sus opciones se reducen a ser raspachín o vincularse a algún grupo armado.

A partir de lo expuesto, como lo señala [Amartya Sen \(2010\)](#), se comprende la condición de pobreza en términos de desigualdad social, hambre y sufrimiento por parte de quienes la viven. De allí, que el ideograma *paz territorial* se asocie con condiciones de vida material, pero también con condiciones de derechos fundamentales como poder vivir, comer, alojarse, vestirse y alimentarse. En tal sentido, esta máxima se articula con el reconocimiento de una lógica de desigualdad en la distribución de recursos materiales y simbólicos.

En este marco de interpretación y, al seguir el pensamiento de [Sen \(2010\)](#), se puede afirmar que la vida empobrecida de los maestros se relaciona con la privación de capacidades propias para el bienestar personal y comunitario. En otras palabras, la condición de pobreza equivale a una *privación relativa* que viven los maestros y sus estudiantes, al no poseer las condiciones deseables de la vida social, ya sea de ingreso o de salud, vivienda, alimentación, transporte y empleo.

Así, el ideograma *paz territorial* les recuerda a los maestros en sus narrativas que han vivido privación en términos de desnutrición de los estudiantes, en escasez de posibilidades de continuar sus estudios superiores, en reproducción de la violencia intrafamiliar y comunitaria, en la no esperanza de un futuro diferente. Por ello, para [Sen \(2010\)](#), el *sentimiento de privación* está ligado con las expectativas, con la percepción de quiénes tienen el



derecho a disfrutar qué y con la noción de qué es justo e injusto.

Además del abandono estatal, los maestros expresan que el ideologema *paz territorial* les permite reafirmar el olvido al que han sido sistemáticamente sometidos en su labor como maestros. Este abandono se materializa en apreciar que viven en un *tiempo del olvido*. Los maestros consideran que el estado *no pone su mirada en ellos*, sienten que existen en el papel, en lo que se firmó en los Acuerdos de Paz (2016), pero en concreto el Estado no les garantiza unos mínimos recursos para que puedan ejercer su labor en condiciones dignas. Al respecto, los maestros consideran que el Estado los abandonó porque hay falta de atención hacia ellos y falta de cumplimiento en las promesas realizadas en los Acuerdos. En tal sentido, el ideologema *paz territorial* se asocia con la reproducción de las condiciones de desigualdad social en la cual los maestros y sus estudiantes ocupan lugares diferenciales en la distribución de recursos materiales y simbólicos.

### **Reproducción y modos de circulación del ideologema desde la experiencia de ser maestro rural en relación con la vida comunitaria**

Este apartado da cuenta de los modos de circulación y reproducción que los maestros rurales le otorgaron al ideologema *paz territorial* en la vida comunitaria, de la cual ellos forman parte, al igual que sus estudiantes y padres de familia. En este punto, la comprensión del ideologema se articula con las nociones de territorio real y vivido. El primero se comprende como el qué de los territorios, es decir, su relieve, clima, recursos naturales, actividades agropecuarias, entre otros. Por su parte, el segundo hace referencia a lo vivido, sentido y actuado en la experiencia comunitaria.

#### ***Territorio real y tiempo de la incertidumbre***

En sus narrativas, los tres maestros rurales anclan la paz territorial con el reconocimiento de las

condiciones físicas del territorio real que habitan, el cual se caracteriza por tener una gran riqueza natural (históricamente explotado y controlado por los grupos armados) y que por su ubicación en la frontera con Venezuela se convierte en un lugar estratégico para transportar petróleo, gasolina, armas y drogas.

Pese a la riqueza natural del territorio real, la reproducción de la violencia en sus comunidades no cesa, como Daniel lo afirma, “en la realidad, la guerra se va a volver más dura”. Este carácter permanente de la violencia genera lo que la filósofa [María Teresa Uribe \(2004\)](#) denominó *animus belli*, afín con el *mantenimiento de la hostilidad y de la violencia* para resolver los problemas de la vida en comunidad. Desde lo anterior, Daniel y Juan reconocen que la violencia se ha convertido en una costumbre que se transmite de generación en generación y que pareciera formar parte de una tradición que se hereda de una generación a otra.

Así, los límites de vida que implica estar en este territorio real se asocian con el *temor*, entendido como las posibilidades negativas imaginadas ([Nussbaum, 2006](#)), que puedan llegar a experimentar los maestros rurales y su comunidad. Adicionalmente, se vinculan con el *miedo* constante a que les pueda pasar algo malo, si no obedecen las normas de convivencia impuestas por los diferentes grupos armados, como salir de sus casas después de las ocho de la noche. Con todo, en este escenario de vida en comunidad se podría pensar que el *miedo* resulta necesario, porque como lo señala [Nussbaum \(2006\)](#), nos aparta del peligro o todos estaríamos muertos. En suma, el miedo limita la capacidad de acción de los maestros y de la comunidad; por tanto, el miedo afecta la libertad o no de la vida comunitaria.

Esta realidad narrada, cuando se convoca al diálogo sobre los sentidos de la paz territorial, justifica, en palabras del maestro Juan, el orden comunitario establecido por uno de los grupos armados en el territorio, porque “ellos controlan los robos y el expendio de drogas en el sector”. El maestro rural acepta la presencia de un



grupo al margen de la ley para mantener el orden. De hecho, reconoce que la comunidad acepta algo. En este caso, la presencia de un grupo armado para tener una coexistencia *pacífica* en la comunidad. En otras palabras, se establece un modo de subordinación dentro la comunidad respecto a los grupos armados, porque estos les ofrecen cierto grado de *seguridad* en la vida cotidiana, condición que el Estado no les garantiza.

Al lado de las emociones afines con el miedo, el ideologema *paz territorial* también alienta narrativas con juicios de valor asociados con la desviación de fondos. Esto juicios denuncian los problemas de corrupción que han vivido en el territorio real y que los expresan a través de la metáfora *elefantes blancos*, la cual Daniel emplea para referirse al incumplimiento de la construcción una cancha deportiva para los jóvenes de la comunidad de Filipinas (Arauca). Este territorio ha sido impactado por la guerra sostenida de los actores armados que allí coexisten y, en la actualidad, ha sido el escenario para la construcción del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación-Filipinas, a pocos metros del caso urbano y de la Institución Educativa Filipinas.

Según los maestros rurales, la situación de la vida comunitaria se ha venido agravando después de la firma de los Acuerdos de Paz (2006), porque el estado colombiano se comprometió con el mejoramiento en vías e infraestructura en este territorio y no se han visto esos cambios. Tal y como lo enuncia Daniel, “hay unas vías medio raspadas”, pero cuando se inundan nadie puede salir y entrar. Así mismo, persisten los problemas para sacar los alimentos que los campesinos cultivan como el plátano y la yuca. En efecto, en términos de la pragmática, las promesas incumplidas se convierten en actos desafortunados cuando el que enuncia la promesa no la lleva a cabo.

En definitiva, el ideologema *paz territorial* se asocia con las condiciones precarias de vida del territorio real caracterizado por las dinámicas de interacción comunitaria propias en el marco del conflicto armado, la pobreza, falta de salud,

educación y espacios de deporte, la cual trae consigo elementos que expresan la vulnerabilidad de la comunidad rural de Arauca y que perpetúan las dinámicas de exclusión social.

### ***Territorio vivido y tiempo de la preocupación humana***

Los maestros expresan los modos de circulación de paz territorial, a través de las interacciones sociocomunicativas vividas en comunidad. Asocian la reproducción del ideologema con los modos de selección y organización de los acontecimientos vividos. A través de sus relatos, Daniel, Juan y María narran la experiencia vivida en el territorio, la cual les permite dotar de sentido la vida comunitaria. Así, los maestros rurales se configuran en sujetos capaces de contar, desde la perspectiva de Ricoeur (2006), en la medida en que le asignan significados a la experiencia vivida en medio de un territorio marcado por la crueldad de la guerra y la esperanza que pueda traer la paz.

Los maestros asocian los modos de circulación de la máxima enunciativa paz territorial con la noción de *territorio vivido*, porque cumple un papel fundamental en la comprensión de esta. Lo anterior se debe a que el territorio se entiende como una instancia perceptiva (Bozanno, 2013), desde la cual los maestros rurales dan cuenta de la construcción social de la comunidad, que está atravesada por la presencia de los actores armados quienes generan formas particulares de interacción y acción entre la comunidad. Por ejemplo, el establecimiento en las horas de salida de los colegios en la jornada nocturna o sabatina, dado que es una situación que marca una dinámica social particular en la comunidad. Tal como lo señalan Montañez y Delgado (1998), el territorio se construye a partir de la actividad espacial de agentes que operan en diversas escalas, como lo es en la vida cotidiana.

Inclusive, cuando se enuncia *paz territorial*, los maestros rurales la anclan con improntas del pasado vivido, que les resulta con mayor significatividad en el presente. Una de esas acciones se vincula con los procesos de paz que ha vivido el

país, verbigracia, el del M-19, el cual Daniel valoró como un fracaso, porque se desató mayor violencia. Estas experiencias llevan a que los maestros valoren con tristeza y preocupación los incumplimientos del Estado con el actual proceso de paz, porque sienten *miedo* de volver a la guerra. Como lo expresa la maestra rural, en la comunidad “hay incertidumbre porque en tiempos pasados hubo una incursión de paramilitares y cuando ellos llegan al territorio no diferencian a nadie y terminan atacando a la comunidad en general”. En consecuencia, cuando los maestros rurales dotan de sentidos al ideograma *paz territorial*, la inscriben con el miedo, el temor y la incertidumbre, entre otros.

Adicionalmente, los sentidos que los maestros rurales le otorgan a la máxima de *paz territorial* se articulan con lo pactado en los Acuerdos de Paz (2016), en la medida en que Daniel, Juan y María expresan que desde ese año se vivió un tiempo de tranquilidad y calma en su territorio, pero hoy existe el peligro que vuelvan a vivir con mayor intensidad el rigor del conflicto armado. En este sentido, el territorio vivido por los maestros y la comunidad está marcado por lo que denominó [Moncayo \(2017\)](#) *procesos de desterritorialización y reterritorialización*, los cuales cambian con los movimientos que se dan al interior de las desigualdades económicas, diferencias culturales, estructuras de poder y desconexiones políticas en el marco de la construcción de la paz territorial.

En definitiva, los maestros cuando reflexionan acerca del ideograma *paz territorial* lo articulan con el territorio vivido por sí mismos y la comunidad, en la medida en que en este escenario se ponen en juego las interacciones sociales, estructuras de poder, económicas y políticas de los actores que lo habitan. De allí, que el territorio vivido se presente como un sistema de eventos desde el cual los maestros se sitúan y ubican a la comunidad y, así, comprenden y significan los elementos cambiantes de las circunstancias sociales. Así pues, la experiencia vivida en medio de la guerra hace que la capacidad de reflexión de los maestros rurales sobre el presente los lleve a cuestionarse y

buscar transformar su realidad inmediata en medio de un contexto de pos Acuerdo.

### ***Reproducción y modos de circulación del ideograma paz territorial desde la experiencia de ser maestro rural en relación con el funcionamiento institucional***

Los lugares de enunciación desde los cuales los maestros rurales convocan la paz territorial se atan también con la valoración que establecen con el funcionamiento del sistema de la educación rural escolar. Este sistema lo consideran como deficiente, porque desde el discurso oficial del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación se promulga que todo marcha bien, pero, como Daniel lo afirma, “la realidad es bien diferente”. En este sentido, los maestros declaran que constantemente viven problemas en la gratuidad de la educación. A saber, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) no abarca toda la comunidad estudiantil, solo cubre la alimentación de los niños más pequeños (en edad); la infraestructura de las instituciones educativas es precaria, porque los salones no cuentan con un sistema de calefacción adecuado; no existen laboratorios; no hay espacios adecuados para hacer deporte, y no hay el personal de aseo durante el todo año sino por algunos meses.

Así, los maestros rurales articulan *paz territorial* con las disposiciones materiales y simbólicas que se distribuyen desde el MEN y la Secretaría de Educación hacia las instituciones educativas donde se hayan vinculados. Disposiciones que, en este caso, reproducen y normalizan las desigualdades sociales y culturales que vive la comunidad educativa araucana.

Cabe añadir que, a las anteriores carencias en el funcionamiento físico de la institución también se suman los problemas de conectividad, ya que en sus colegios no hay internet o muy pocas veces cuentan con este servicio. De hecho, los maestros consideran que con esta herramienta pueden mejorar sus prácticas pedagógicas. En esta misma línea, existe una preocupación por el escaso interés que demuestra la Secretaría de Educación por la

capacitación docente, tal como lo señala Juan, al mencionar que en “el 2008 recibieron la última capacitación” y desde ese momento no han vuelto a convocar a los maestros para nada.

Así mismo, Daniel, Juan y María comprenden el ideologema *paz territorial* en diálogo con la organización y funcionamiento del sistema escolar rural en clave de su propia experiencia docente y reconocen con certeza que sus instituciones funcionan de la forma que lo hacen, porque dependen de intereses políticos y económicos de los grupos más poderosos de este territorio. Por consiguiente, los problemas curriculares, el bajo rendimiento escolar y la pobreza que viven en el mundo escolar rural son producto de la organización de la vida económica y social del territorio que habitan. Además, estas condiciones hacen favorable la presencia armada. Tal como lo denuncian los maestros, muchas veces tienen que revisar el contenido de sus asignaturas o las formas como hablan o enseñan, porque si aparece algo de lo que no se puede hablar en la vida comunitaria, su presencia en la institución se ve comprometida.

En efecto, la educación rural se convierte en un lugar central a través del cual los maestros configuran los sentidos que asocian al ideologema *paz territorial*, dado que desde el escenario pedagógico se moldean los significados, valores y acciones de los estudiantes, quienes terminan normalizando formas de poder fuera del aula. Así, las ideologías que se vinculan a esta máxima enunciativa conciernen con la perspectiva de futuro que varios de sus estudiantes proyectan incorporada en el mundo de la guerra o del narcotráfico, escenario cotidiano, común y compartido entre la comunidad araucana.

Finalmente, la educación rural, al no ofrecer los conocimientos que sean apropiados para las condiciones reales de vida de la comunidad, al seguir desvinculados los saberes académicos con las posibilidades reales de acción de los estudiantes, al Estado no garantizar las condiciones mínimas para que los estudiantes permanezcan y continúen sus estudios, se convierte en un lugar que reproduce

y normaliza las formas desiguales de distribución del conocimiento. Al respecto, para [Apple \(1986\)](#), el conocimiento no está disponible para todos de la misma forma, hay una selección y organización de este que siempre corresponde con una organización social y política específica.

## Conclusiones

Tal como se expuso, la investigación buscó comprender los sentidos que los maestros rurales le otorgaron a la *paz territorial* estudiada desde la categoría analítica denominada *ideologema*. Noción entendida, desde [Di Stefano y Pereira \(2013\)](#), como fuente o cantera que funciona como proveedora de argumentos de distinta naturaleza social, política y moral.

Desde la perspectiva glotopolítica, los ideologemas son máximas enunciativas que subyacen al desarrollo argumentativo de la noción *paz territorial*. En tal sentido, las máximas no se reducen a la expresión de frases, sino que también concierne con la *doxa*, en la medida en que estas constituyen opiniones, ideas y evidencias comunes que son aceptadas por la mayoría y que no se someten a discusión. Por ello, poseen un valor moral, político, entre otros.

Así mismo, es importante destacar que los ideologemas se ubican en contextos históricos determinados y se producen de modos diferentes, de acuerdo con las variaciones sociopolíticas en las que se den. En tal sentido, el ideologema *paz territorial* cobra fuerza y se despliega con mayor amplitud en las narrativas de los maestros de Arauca desde la firma de los Acuerdos de Paz (2016).

De allí que los sentidos de *paz territorial* dependen de las formaciones discursivas e ideológicas que se activan en contextos sociales particulares. En este caso, los sentidos que los maestros le asocian a este ideologema no se limitan a su valor proposicional, sino que se despliegan al coexistir con los contextos particulares en los que se forman las ideas y opiniones, desde los cuales adquiere sentido para los hablantes. Es decir, los sentidos

que se asocian con este ideologema constituyen en sí mismo un sistema lingüístico-ideológico particular.

Por tanto, se presentan las conclusiones relacionadas con el valor de estudiar la paz territorial desde la categoría analítica de ideologema, el cual se expresa a través del lenguaje performativo, específicamente, desde los actos de habla.

### ***Expresión de los sentidos del ideologema paz territorial desde el lenguaje performativo: actos de habla ilocutivos***

Desde la categoría comprensiva *ideologema* fue posible interpretar y develar las formas en que los maestros otorgaron sentidos y adoptaron una postura frente a la paz territorial. Así pues, se estableció que, desde las formaciones discursivas de los maestros rurales, se construyen conceptos a través de los cuales significan, configuran o transforman la realidad. Es decir, los repertorios comunicativos de los maestros reflejan el carácter performativo del lenguaje, materializado en actos de habla ilocutivos, los cuales no solo expresan algo, sino que develan lo que hacen los maestros cuando hablan (Austin, 1962).

En efecto, desde los resultados fue posible identificar que hay una mayor tendencia a recurrir a los actos de habla representativos cuando los maestros hacen una valoración de su labor en el territorio. Las intencionalidades de los maestros, con este tipo de actos de habla, es expresar cómo son las cosas. Como evidencia de este tipo de actos de habla, en la narrativa de Daniel se afirma que “hay escuelas todavía en tabla que no les ha llegado ni un pupitre, no les ha llegado nada, ni cuadernos”. Por su parte, María indica que “desde que ya se pactó los Acuerdos de Paz, se respiró un tiempo de tranquilidad”; y, Juan afirma que, “en el internado el contacto con los muchachos era más profundo, uno se sentaba a hablar con ellos”.

En consecuencia, al recurrir al uso de los actos representativos, los maestros buscan expresar la correspondencia entre las palabras enunciadas y el contexto de la vida real; de allí que, la condición

de sinceridad de los hablantes es fundamental para la realización de dichos actos.

Así mismo, desde los resultados encontrados, se puede destacar que los maestros recurren a los actos de habla compromisorios cuando se refieren a su rol en la construcción de paz, porque los maestros buscan llevar a cabo la acción o compromiso que asumen como actores fundamentales en la búsqueda hacia la paz.

Por tanto, el uso de este tipo de actos de habla se vincula fuertemente con el papel que los maestros llegan a desempeñar en la transformación de sus comunidades. Por ejemplo, en palabras de la maestra rural “poco a poco les estoy cambiando a mis estudiantes el pensamiento y esa visión de guerra que tenían”. Mientras que, Juan expresa: “he intentado a portar cierto grado de arena”. Y, Daniel, “yo no quiero una juventud que el día de mañana metan a la guerra, sino que, con el pensamiento, con mis conocimientos, calmemos esta guerra y breguemos a buscar una paz”. Por ende, desde el uso de este tipo de actos de habla, se puede afirmar que los maestros buscan realizar transformaciones en el mundo de sus estudiantes y, con ello, se aporte en la construcción de paz.

Adicionalmente, los maestros rurales usan los actos declarativos, los cuales buscan provocar un cambio en el mundo, cuando se refieren al nivel comunitario y al funcionamiento institucional. Desde este tipo de actos, se pretende modificar una situación creando una nueva, por ello, los maestros luchan por comprometer a los hablantes a que cumplan la acción o acciones expresadas en el enunciado. De allí que los actos declarativos cumplan, de forma primordial, la función de notificar o denunciar el incumplimiento de lo pactado en los Acuerdos de Paz (2016). En efecto, Juan señala “que actualmente el proceso de contratación que hace la Secretaría de Educación lo hace más difícil para la contratación directa del personal capacitado”. Por su parte, Daniel afirma que “la situación que se está viviendo hoy en día es que el ejército lleva mucho presionándonos (a los maestros) por parte del Estado”. Y, en palabras de

María, “hoy en día muchas escuelitas no tienen escrituras, y usted sabe que eso está pactado en los Acuerdos”.

Por tanto, se puede concluir que los maestros luchan para que los actores estatales involucrados en los Acuerdos hagan efectivo lo pactado. Desde allí, se podría cumplir la condición de sinceridad de este tipo de actos de habla y es la relacionada con el deseo, con la intención de que el receptor haga algo.

En definitiva, se puede señalar que la Paz Territorial es un ideograma porque se centra en los sentidos que convocan memorias, pero también, porque desde allí proyectan e imaginan nuevas realidades educativas y sociales o establecen resistencias. Los maestros, al recurrir al lenguaje performativo para dar sentidos al ideograma, exponen sus perspectivas y posturas, pero también develan los procesos sociopolíticos a los cuales se ancla la paz territorial.

### ***Paz territorial como ideograma: usos del lenguaje y estructuras sociales***

El análisis de la paz territorial como ideograma llevó a reflexionar acerca de la relación que existe entre el lenguaje y la ideología. En la medida en que, a través del lenguaje se materializan, cristalizan o cambian las ideologías. Y, estas últimas se configuran en cartas de navegación, en esquemas de pensamiento, a partir de los cuales los maestros perciben, significan y actúan en el mundo educativo rural en clave de paz territorial.

Desde la perspectiva glotopolítica, los ideogramas se articulan con sistemas ideológicos más amplios y abarcadores. Por ello, se retoma a [Althusser \(1969\)](#), para quien la ideología estructura nuestra realidad social y funciona interpelando al sujeto. Así, la ideología se convierte en condición de posibilidad de los sujetos, en este caso de los maestros rurales, en tanto que se insertan en determinadas estructuras simbólicas que regulan sus creencias y prácticas.

En este sentido, el ideograma se comprende como una matriz que media entre los usos del

lenguaje y las estructuras sociales. Por tanto, la *paz territorial* como ideograma se articula con la producción de prácticas y sentidos cuya función es la legitimación o interpelación de relaciones sociales y de poder que se derivan de esta.

Así mismo, el ideograma permite reflexionar acerca del vínculo entre el lenguaje y el contexto social en el que se produce. Sin embargo, el contexto no se limita a las condiciones sociales, sino que se entiende como una práctica que, a su vez, constituye al lenguaje. En definitiva, se puede señalar que la paz territorial es un ideograma porque se enlaza con prácticas discursivas (en la medida en que los actos de habla se comprenden como la existencia material de la ideología) y prácticas sociales que se ven reflejadas en la acción de los maestros en el campo educativo rural.

Desde este escenario, el análisis de la paz territorial como ideograma permite comprender que los maestros rurales actúan de acuerdo con su rol y posición social en la vida comunitaria. De allí, los maestros desarrollan formas particulares de actuación en la vida escolar, donde prevalece la solidaridad y la cooperación hacia sus estudiantes y su comunidad.

En esta línea de reflexión, el análisis del ideograma también lleva a pensar que la escuela ocupa un lugar primordial en la noción de *paz territorial* porque es el instrumento desde el cual se orienta la transmisión y dirección de las acciones de la vida social. Por tanto, los maestros se resisten a las imposiciones de sentidos dominantes de paz y luchan por transformar ese espacio vital, para que haya un cambio de hacer, pensar y decir su vida comunitaria.

Por último, los maestros rurales de Arauca se configuran desde el ideograma *paz territorial* como sujetos que se hacen desde la palabra, la acción, el trabajo y la reflexión; por ello, a través de la educación buscan construir una paz que devela la esperanza de disfrutar un territorio en donde prime la vida, tranquilidad, igualdad, justicia y libertad.



## Reconocimientos

El presente artículo es producto de la tesis doctoral "La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma *paz territorial*", dirigida por la *PhD* Marieta Quintero Mejía de la línea de investigación Narraciones, Argumentaciones, Justificaciones y Discurso en la Formación Ética y Política, Énfasis en Lenguaje y Educación, del Doctorado Interinstitucional en Educación-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Althusser, L. (1969). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En S. Žižek (comp.), (2005), *Ideología*. México: Fondo de Cultura Económica
- Arnoux, E. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *Reverte-Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba*, (6), 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/2Wolk4j>
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de <http://jbposgrado.org/iciali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bozanno, H. (2013). La geografía, útil de transformación. El método *Territorii*, diálogo con la inteligencia territorial. *Campo-Territorio*, 8(16), 448, 479. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/4968>
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispanica. *Boletín de Filología*, XLIX(2), 87-112. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-93032014000200005>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. (2013). Tópicos e ideologías lingüísticas sobre las lenguas aborígenes en discursos de la prensa en torno al Bicentenario. En E. Arnoux, *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 151-189). Buenos Aires: Biblos.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Feu, F. (2008). La escuela rural desde la Atalaya educativa. En N. Llevot y J. Garreta (comp.), *Educación rural y sociedad* (pp. 61-86). Barcelona: Universitat de Lleida. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2908306>
- Hünneke, A. (1992). Integridad y menosprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista de Filosofía Moral y Política Isegoría*, 5, 78-92. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/339>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz) (2017). *Contexto, dinámica y actores para un proceso de paz en Arauca*. Bogotá: autor. Recuperado de <https://bit.ly/2z4liXl>
- Lauria, D. (2009). Los discursos sobre la lengua (1900-1910). Un abordaje desde la teoría del discurso social. En I. Carranza (comp.), *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 1-9). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Recuperado de <http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Lauria-Daniela1.pdf>
- López, M. (2016). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Moncayo, J. (2017). *El territorio como poder y potencia. Relatos del piedemonte araucano*. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv893gbr.13>
- Montañez, G. (2016). Territorios para la paz en Colombia. *Bitácora*, 26(2), 11-28. DOI: <https://doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.59298>
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134. Recuperado de [http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Espacio\\_territorio%20y%20region.pdf](http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Espacio_territorio%20y%20region.pdf)
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bdp8>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Ágora*, 25(2), 9-22. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/ricoeur-la-vida.pdf>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus.
- Soler, J. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 296-305.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, M. T. (2004). Las palabras de la guerra. *Estudios Políticos*, 25, 11-34. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1397>



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Comunicación no verbal: las voces del cuerpo detrás de los cristales****Non-verbal communication: the voices of the body behind glass**Evelyn Gabriela Buitrago Espitia\* **Resumen**

Este artículo es resultado de la investigación titulada “Comunicación no verbal y educación”. Su objetivo es describir y analizar dicha comunicación en las interacciones virtuales durante la crisis covid-19, tiempo en el que las interacciones escolares cambiaron radicalmente y en las que se anula casi totalmente la comunicación no verbal. Para el diseño metodológico se recurrió a un enfoque cualitativo hermenéutico-fenomenológico en el que priman la comprensión y la interpretación de situaciones emergentes, como lo es la comunicación a través de los cristales, que se ha dado en la educación durante la pandemia. El corpus se obtiene de grabaciones de clases en línea, de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes universitarios. El análisis del corpus se hace con categorías de la comunicación no verbal como: kinésica, cronémica, proxémica, paralenguaje y factores ambientales. Los referentes teóricos articulan los aportes de la comunicación no verbal de diferentes autores con las estéticas prosaicas de Mandoki (2006). De igual forma, en el contexto de la comunicación no verbal en tiempos de pandemia, nos apoyamos en los aportes teóricos de la cibercultura y de las hipermediaciones con autores como Crystal (2002), Lévy (2007) y Scolari (2008). El análisis de los resultados evidencia que en este contexto se da poca relevancia a la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Así, esta investigación permite afirmar que es necesario recuperar las voces del cuerpo (*schémata*) que se han perdido en estas interacciones, como una apuesta política necesaria e importante en prácticas futuras.

**Palabras clave:** comunicación no verbal, educación, pandemia, proxémica, factores ambientales, ciberespacio, TIC.

**Abstract**

This article is the result of research entitled Non-verbal communication and education. Its objective is to describe and analyze said communication in virtual interactions during the Covid-19 crisis, a time in which school interactions changed radically and in which non-verbal communication was ‘almost’ completely annulled. For the methodological design, a qualitative hermeneutical-phenomenological approach was used in which the understanding and interpretation of emergent situations such as communication through crystals, which has occurred in education during the pandemic, prevail. The corpus is obtained from online class recordings, semi-structured interviews and questionnaires applied to university professors and students. The analysis of the corpus is done with categories of non-verbal communication such as: kinesic, chronic, proxemic, paralanguage and environmental factors. Theoretical referents articulate the contributions of non-verbal communication of different authors with the prosaic aesthetics of Mandoki (2006). Similarly, in the context of non-verbal communication in times of pandemic, we rely on the theoretical contributions of cyberculture and hypermediations with authors such as Crystal (2002), Levy (2007) and Scolari (2008). The analysis of the results shows that in this context there is little relevance to non-verbal communication in the teaching-learning processes. Thus, this research allows us to affirm that it is necessary to recover the voices of the body (*schémata*) that have been lost in these interactions, as a necessary and important political commitment in future practices.

**Keywords:** non-verbal communication, education, pandemic, proxemics, environmental factors, cyberspace, TIC.

\* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del semillero de investigación Hermeneia. Correo electrónico: [egbuitragoe@correo.udistrital.edu.co](mailto:egbuitragoe@correo.udistrital.edu.co)

## Introducción

En época de pandemia por covid-19 nos hemos visto en la obligación de distanciarnos y comunicarnos a través de aparatos tecnológicos; por ello, se ha percibido la ausencia de la comunicación no verbal (CNV) que está presente en el mundo de la vida cotidiana. No poder recurrir a este tipo de comunicación repercute en todo el sistema educativo, en particular en las clases en línea. En la mayoría de los casos los profesores no saben si están transmitiendo de manera adecuada sus conocimientos, ya que no hay alguna señal de gusto o desagrado, todas las señales no verbales se han ido. Por su parte, los estudiantes no cuentan con la proxémica del docente, su espacio está limitado por la división entre una pantalla y otra, ya no pueden alistar sus cuadernos para que el maestro se percate de que la clase terminó; los trabajos en grupo fueron reemplazados por exposiciones virtuales. De allí surgió la necesidad y el interés de esta investigación.

El enfoque utilizado en este estudio es cualitativo, porque permite acercarnos a la realidad de las interacciones en línea y analizar la comunicación no verbal en tiempos de crisis como un factor determinante en la cotidianidad. El diseño de nuestro trabajo es el hermenéutico-fenomenológico, pues, tal como lo mencionan [Gadamer \(1984\)](#) y [Van Manen \(2003\)](#), este diseño es apto para aplicar en el campo educativo, ya que se centra en los encuentros humanos, en el sano cuestionamiento y en la reflexión de las prácticas pedagógicas. El corpus se obtuvo de clases grabadas, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos a profesores y estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (LHLC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ubicada en Bogotá (Colombia).

Para analizar el corpus tomamos las siguientes categorías de la CNV: kinésica, cronémica, proxémica, paralingüaje y factores ambientales, abordadas desde los referentes teóricos tomados principalmente de [Poyatos \(1994\)](#), [Goffman](#)

(1971), [Cooper \(1988\)](#) y [Mandoki \(2006\)](#). También, acudimos a los aportes de la cibercultura y de las hipermediaciones con autores como [Crystal \(2002\)](#), [Lévy \(2007\)](#) y [Scolari \(2008\)](#), pues nuestro propósito es situar el contexto de la comunicación no verbal en tiempos de pandemia, para desde allí usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con la finalidad de encarar y superar las dificultades comunicativas durante y pospandemia. A manera de conclusión y resultados preliminares de este trabajo, señalamos la necesidad de que todos los profesores y estudiantes conozcan su propia CNV, sean conscientes de cómo habla su cuerpo, qué mensajes envía, cuáles son sus gestos y expresiones más característicos. Todo esto con el fin de potenciar aún más las interacciones humanas a través de las pantallas.

## Comunicación no verbal

La CNV hace referencia a las voces del cuerpo o a lo que los griegos llamaban la *schêmata- σχήματα*. La *schêmata* contempla esos *sonidos* del cuerpo que funcionan como vehículo, recipiente y mensaje en sí mismos; a su vez, estos manifiestan, expresan, gritan y callan. Concepto fundamental porque, según [Aristóteles \(1975, 1990\)](#), los hombres adecúan su *schêmata* dependiendo de la intención de su discurso. Autores como [Mehrabian \(1972\)](#), [Birdwhistell \(1970\)](#), [Davis \(2007\)](#) y [Castañer \(2012\)](#) indican que los mensajes no verbales tienen más peso en la interacción que los mensajes verbales, pues, sin esta comunicación el hombre, en este caso, el docente o el estudiante, se presenta únicamente con su desnudez lingüística. En cuanto al ámbito educativo, [Cooper \(1988\)](#) menciona que este tipo de comunicación es importante en el aula porque mejora el aprendizaje cognitivo y afectivo, ya que los maestros suelen usar inconscientemente mensajes no verbales para apoyar y animar la clase. Así mismo, estos elementos constituyen la imagen del docente, ayudan a identificar sus expectativas, reducen las barreras y aumentan la participación.

Ahora, sobre las categorías no verbales que orientan esta investigación tenemos como primera categoría a la kinésica. Poyatos (1994) afirma que consiste en “el estudio sistemático de los movimientos corporales no orales, de percepción visual, auditiva o tangible, que aislados o combinados con la estructura lingüístico-paralingüística poseen valor expresivo en la comunicación interpersonal” (p. 733). En términos de Mandoki (2006), esta hace referencia a la cinética somática que analiza la ligereza o pesadez de los movimientos corpóreos. Por ejemplo, no nos movemos igual cuando estamos bailando que en una caminata.

En segundo lugar, abordaremos la cronémica. Dicha categoría estudia la conceptualización, estructuración y el manejo del tiempo como elemento psicológico y social (Ferrero y Martín, 2013). En cuanto a su funcionamiento en el aula, Cooper (1988) plantea que se refiere a la cantidad de tiempo en que el profesor pregunta y responde, cuántos temas decide explicar en una clase y cuánto demora en cada uno, en qué momento del día los estudiantes participan o guardan silencio.

En tercer lugar, analizamos la proxémica desde importantes aportes de Mandoki (2006). En este concepto referenciamos cuatro tipos de proxémica: acústica, somática, escópica y léxica. La primera describe la distancia que el volumen de la voz determina entre un emisor y su receptor, por ejemplo, los profesores con su voz deben proyectar su liderazgo en relación con los estudiantes. La segunda contempla el espacio corporal que se tiene respecto a los demás: en las instituciones educativas se establece una organización de acuerdo con la edad, género o grupos. También se ejerce proxémica somática en relación con el maestro: “los más aplicados se sientan adelante y los más rebeldes atrás”<sup>1</sup>. La tercera analiza la distancia que se impone a través de artefactos o usos del espacio. Por ejemplo, en los colegios el uniforme establece

una distancia entre la casa y la escuela, hace unos años era aceptado que los profesores se vistieran informales porque minimizaba la proxémica que debían tener los alumnos. La última determina la distancia que debe tomar el receptor frente a su emisor por medio del volumen de la voz o del tipo de lenguaje que se utiliza; algunos profesores llaman a los estudiantes por su apellido, otros sitúan algún tipo de distancia léxica al referir “usted”, mientras que con “tú” se acercan.

En cuarto lugar, se encuentra el paralenguaje, investigado por primera vez por Trager (1958), quien planteó que esta disciplina se ocupaba de las vocalizaciones y las cualidades de la voz. Además, le dio un carácter holístico a la comunicación porque consideraba que el lenguaje y el paralenguaje son inseparables, es decir, su estudio individual es imposible. Mandoki (2006), en cambio, reconoce algunas modalidades de la voz que tienen un peso importante en la producción de esta categoría: la *enfática acústica* hace referencia al despliegue que le damos a la voz para enfatizar en determinada situación; en otras palabras, jugar con nuestros tonos. Este fenómeno se denomina *fluxión acústica*, y “se presenta en la exhibición o contención sonora que emite el sujeto en una situación determinada” (Mandoki, 2006, p. 57). Por ejemplo, los profesores constantemente realizan fluxiones en su voz: las docentes de preescolar tienen una fluxión en particular para atrapar a los niños, mientras que los maestros de estudiantes mayores usan énfasis más “serios”.

Finalmente, tendremos en cuenta en esta investigación, los factores ambientales que refieren al entorno psicológico y físico en que se produce la interacción comunicativa. Goffman (1956) lo llama el medio (*setting*) que “incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que proporcionan el escenario y utilería para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él” (p. 34). Por su parte, Mandoki (2006) menciona que al momento de preparar el *setting* las personas utilizamos

<sup>1</sup> La proxémica somática es similar a la categoría *recinto* de Goffman (1971), porque considera que hay auxilios físicos para demostrar la distancia corporal, por ejemplo, en el aula de clase la posición de las sillas reclama una distancia ante el profesor y los demás estudiantes.

de acuerdo con el contexto la *enfática escópica*<sup>2</sup> que se relaciona con la marcación que es posible evidenciar en el vestuario, peinado, maquillaje o accesorio como parte de la escenificación; por ejemplo, una bailarina enfatizará en su vestimenta o maquillaje.

A su vez, forma parte del marco teórico la idea de *ciberespacio* y *cibercultura* pues, aunque hemos evidenciado que la CNV está presente en todas las manifestaciones de la vida cotidiana; lo que admiramos con la vista, emanamos con el cuerpo, recordamos con el olfato, ocultamos con los silencios o demostramos con “el envoltorio”. Es necesario situar esta investigación en el contexto de la virtualidad que caracteriza la pandemia covid-19. Por tanto, es prudente reconocer estos conceptos, entender cuál es su función en el ámbito educativo y social, para finalmente examinar ¿cómo se articula el ciberespacio y la cibercultura con la CNV? Y pensar, ¿de qué manera la CNV está presente en el ciberespacio? (Si es que lo está).

De acuerdo con lo anterior, Lévy (2007) afirma que las tecnologías creadas por el hombre se encuentran en el ciberespacio; este es un espacio de comunicación abierto que permite la interconexión entre ordenadores, crece en la cibercultura y, además es el entorno de la inteligencia colectiva. Por su parte, Scolari (2008) expone que el ciberespacio “no solo es el lugar de las comunicaciones sino también un generador de discursos, un espacio enunciativo donde una variedad de intereses declama sus orígenes, mitos y tendencias futuras” (p. 137).

Ahora, la educación mediada por la cibercultura y el ciberespacio tiene diferentes ventajas. Primero, es mucho más rápido y fácil renovar los saberes. Segundo, el conocimiento siempre está en transacción, por lo tanto, no deja de crecer. Tercero, el ciberespacio soporta varios tipos de tecnologías

intelectuales que amplían, exteriorizan y modifican algunas funciones de los humanos. Por último, facilita el aprendizaje en red, que cambia totalmente los roles de los participantes, pues el hipertexto tiene tal poder para que el autor sea un lector, un crítico con sus comentarios, un bibliotecario al poner etiquetas, un diseñador al crear imágenes, un editor o un productor (Lévy, 2007; Scolari, 2008).

Así, conocer el despliegue de la cibercultura y del ciberespacio es fundamental a la hora de describir las señales no verbales que se encuentran en el aprendizaje vía remota, pues los estudiantes pueden caracterizar diferentes roles, abrir hipervínculos que los lleva a imágenes, juegos, *podcast*, videos, conferencias, tutoriales o películas. En cada una de estas maneras de adquirir conocimiento o de simplemente navegar por la red, hay múltiples formas de traducir los sistemas no verbales que tenemos en las clases presenciales. Por eso, el mundo de la cibercultura, del ciberespacio, de internet no está totalmente fuera de la CNV, ya que esta comunicación se presenta de diversas maneras.

Además, antes de considerar la comunicación que se da en la virtualidad como una versión empobrecida del lenguaje tradicional, se debe reconocer que el uso de internet y de las TIC ha dado cuenta de la capacidad de las personas para adaptarse a las nuevas formas para interactuar; por eso internet no está alejado lingüísticamente de otras formas de discurso. Estamos de acuerdo con Crystal (2002) en que la tecnología, internet o la red no representan una amenaza para el discurso oral y escrito porque la *ciberhabla* no es equivalente a ninguno, sino que tiene propiedades de ambos. Más bien es una revolución probablemente lingüística que utiliza el medio electrónico para comunicar de otras maneras que son fundamentalmente distintas de las que encontramos en otras situaciones semióticas.

## Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, ya que resulta imprescindible analizar lo cotidiano como un factor determinante en la comprensión

2 Para entender la diferencia entre *proxémica escópica* y *enfática escópica* daremos un ejemplo; si nos situamos en un colegio, sabemos que si no somos estudiantes no podremos ingresar (está proxémicamente limitado para una población que son los alumnos) porque hay una proxémica escópica que nos lo dice. Ahora bien, escópicamente este lugar tiene unas reglas como lo es el porte de un uniforme, esa es la enfática escópica del colegio, hay un énfasis en la vestimenta.



e intervención de la realidad a investigar, que en nuestro caso es la CNV, pandemia y TIC. En ese sentido, el diseño metodológico corresponde al hermenéutico-fenomenológico, por cuanto permite caracterizar las señales no verbales en las clases remotas con el fin de comprender el problema y repensarlo a partir de nociones propias. En este trabajo se toma como corpus a algunos profesores y estudiantes de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, del semestre 2020-1. Para recolectar los datos se utilizaron cuatro herramientas: observación y descripción de clases grabadas, entrevistas y cuestionarios.

### Herramientas para la recolección de los datos

En el presente apartado se exponen las herramientas de recolección de datos: observación y descripción de clases grabadas, entrevistas y cuestionarios. Estas serán analizadas a la luz de las categorías no verbales: kinésica, cronémica, proxémica, paralenguaje y factores ambientales. También, tendremos en cuenta el uso de las TIC, para encontrar algún tipo de traducción semiótica a estas categorías y, por último, analizaremos cómo se percibe la CNV en la comunidad educativa.

#### *La observación*

La primera herramienta que utilizaremos para obtener los datos investigativos es la observación de clases grabadas pues, en palabras de [Hernández et al. \(2014\)](#), observar en la investigación cualitativa significa ir más allá de la vista y activar cada uno de los sentidos. Las observaciones recuperadas para este trabajo son videos de ocho clases grabadas por *Google Meet* (por lo cual la investigadora no interactuó con los profesores ni con los estudiantes). Para la observación de las clases fueron seleccionados cuatro docentes y los estudiantes asistentes a sus clases (en promedio son 23). Así mismo, con el fin de caracterizar las diversas maneras en que

se presentan las señales no verbales en las clases de la licenciatura, se eligieron asignaturas de los diversos semestres y componentes establecidos en el plan de estudios: semiodiscursivo, ético-humanístico, investigativo-pedagógico y electivas.

Por otro lado, para analizar y sistematizar los datos, se recurre metodológicamente a asignar un número para cada clase 1, 2, 3, 4 o 5 (las clases 1 y 2 son dictadas por profesores, y las clases 3, 4 y 5 por profesoras) y la letra A o B, a cada una de sus grabaciones. Por ejemplo, la clase *Antropología, subjetividad y escuela* del componente ético-humanístico tiene dos grabaciones; la clase A del 05 de mayo de 2020 y la clase B del 16 de julio de 2020. Para nuestro análisis es muy importante asignar una letra que diferencie cada grabación. Dicha información la podemos observar en la [tabla 1](#).

Además, a fin de comprender e interpretar los datos recogidos de la observación de las clases grabadas, buscamos la forma de categorizarla de acuerdo con nuestro objetivo: “caracterizar y fortalecer la comunicación no verbal de las interacciones virtuales universitarias (profesor/estudiante) en época de pandemia de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. Se pretende analizar cómo surgen las categorías no verbales: kinésica, cronémica, proxémica, paralenguaje y factores ambientales en las clases virtuales; y si estas categorías tienen cierta trasposición en la virtualidad. Es decir, si de alguna manera las categorías forman parte de algún proceso de adaptación a las TIC. Para dicho propósito se elaboró la [tabla 2](#).

#### *La entrevista*

La siguiente herramienta para la recolección de datos es la entrevista, pues será útil para corroborar o diferir los resultados de la observación. [Kvale \(2011\)](#) afirma que la entrevista en la investigación cualitativa tiene como propósito que las personas entrevistadas describan cómo experimentan y



Tabla 1. Clases grabadas

	Clase 1 A	Clase 1 B
Clase 1 Componente semiodiscursivo Sexto semestre	Seminario de literatura española (2020/06/18) 10:00 a. m. - 12:00 m. 26 estudiantes	Seminario de literatura colombiana (2020/07/23) 8:00 a. m. - 10:00 a. m. 17 estudiantes
Clase 2 Componente ético-humanístico Quinto semestre	Clase 2 A Antropología, subjetividad y escuela (2020/05/11) 10:00 a. m. - 12:00 m. 27 estudiantes	Clase 2 B Antropología, subjetividad y escuela (2020/07/16) 10:00 a. m. - 12:00 m. 27 estudiantes
Clase 3 Componente investigativo-pedagógico Segundo semestre	Clase 3A Teorías del desarrollo infancia y juventud (2020/05/05) 18 estudiantes	
Clase 4 Electiva	Clase 4 A Saberes ancestrales y cotidianidades urbanas (2020/06/20) 11:00 a. m. - 01:00 p. m. 16 estudiantes	Clase 4 B Saberes ancestrales y cotidianidades urbanas (2020/08/15) 11:00 a. m. - 01:00 p. m. 20 estudiantes
Clase 5 Electiva	Clase 5 A Seminario de autor III (2020/07/08) 15 estudiantes	

**Fuente:** elaboración propia.

entienden su mundo vivido, con el fin de interpretar de manera fehaciente los fenómenos descritos. Las entrevistas de la investigación fueron abordadas desde las categorías no verbales: kinésica, cronémica, proxémica, paralenguaje, factores ambientales y la mediación de las TIC. Se entrevistaron los cuatro profesores que cedieron sus clases grabadas para la observación, y para obtener la perspectiva de los estudiantes se realizaron cuatro entrevistas a algunos alumnos asistentes. Todas las entrevistas tenían la misma finalidad: caracterizar las interacciones que se dan en pandemia, específicamente con el uso de la CNV.

Respecto a las cuatro entrevistas para docentes se tuvo en cuenta la edad, pues consideramos que

en el contexto de la pandemia ha sido determinante el factor de la edad a la hora de acoplarse a las clases virtuales-remotas y, así mismo, llevar las señales no verbales a estas interacciones. Además, como en la observación de las clases, se consideró que los profesores impartieran clases en diferentes componentes para triangular los datos que pudieran arrojar las demás herramientas de recolección. En la [tabla 3](#) aparecen las preguntas que formaron parte de la entrevista.

En cuanto a los estudiantes seleccionados para la entrevista, nos acercamos a aquellos que representaran la diversidad de semestres, es decir: segundo semestre, cuarto semestre, sexto semestre y octavo semestre. Como se demuestra en la [tabla 4](#),

Tabla 2. Descripción de las clases grabadas

Clase 1A	Materia	Fecha y hora	Semestre
<b>Categoría no verbal</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>	
	Lenguaje facial		
<b>Kinésica</b>	Lenguaje corporal		
	Lenguaje postural		
	Conducta táctil		
Comentarios			
	Tiempo destinado a las actividades propuestas		
<b>Cronémica</b>	Tiempo dialógico		
	Tiempo para preguntar y/o contestar		
Comentarios			
	Uso del espacio personal		
Proxémica	Desplazamiento		
Comentarios			
	Tono de voz		
<b>Paralenguaje</b>	Nuevos sonidos		
Comentarios			
	Hora		
<b>Factores ambientales</b>	Fondo (lo que se ve)		
	Aspecto físico		
	Objetos usados		
Comentarios			
Uso de las TIC			

**Fuente:** adaptado del protocolo “Descripción no verbal del docente” que plantean Ferrero y Martín (2013).

Tabla 3. Entrevista a profesores

¿Cuál es su edad?
Cuando dicta clases, ¿utiliza miradas, gestos, sonrisas o movimientos para enfatizar sus mensajes?
En cuanto al tiempo, ¿sus clases duran lo mismo o tienden a terminar antes?
¿Cuánto tiempo cree que los estudiantes toman la palabra?
¿Los estudiantes encienden la cámara cuando hablan?
¿Considera que no ver a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza?
¿Cómo controla los silencios en las clases en línea?
¿Cómo es su preparación para dictar clases? ¿Se prepara físicamente como lo hacía en la presencialidad?
En cuanto al uso de las TIC, ¿qué herramientas o plataformas utiliza? ¿Cómo ha sido este proceso?
¿Considera que la comunicación no verbal es importante en las clases en línea?
¿Qué recomendaría para mejorar la comunicación no verbal de las clases en línea?

**Fuente:** elaboración propia

este criterio permite reconocer diferentes perspectivas de los estudiantes sobre la CNV. Por ejemplo, los alumnos de segundo semestre que ingresaron a la universidad en el contexto de la pandemia no han asistido a las clases presenciales, así que su experiencia en cuanto el uso de la CNV en clases tiene otras características.

### *El cuestionario*

Desde el punto de vista de [Álvarez-Gayou \(2003\)](#), el cuestionario es una de las pocas herramientas para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada; por tanto, mediante este recurso puede interrogarse a más personas. Así, elegimos el cuestionario abierto a través de *Google Forms*, porque permite abarcar diferentes percepciones de profesores y estudiantes (no solo de los participantes de las clases grabadas) sobre el problema a investigar, sin necesidad de estar espacialmente con ellos o realizar llamadas telefónicas/en línea y plantear entrevistas a fondo que consumen mucho más tiempo de análisis. De esta manera, conocimos mucha información que los participantes de las entrevistas se reservaban al tener contacto con la investigadora, además, como en el caso de las entrevistas, se accedió a estudiantes de diferentes semestres y, en el caso de los profesores, de diversas edades. La muestra la constituyen profesores (20) y estudiantes (90) ya que,

en el caso de estos últimos, no estaba al alcance de la investigación obtener las respuestas de más de 500 estudiantes que forman parte de la licenciatura. En las [tablas 5 y 6](#) se reflejan las preguntas que formaron parte del cuestionario para docentes y estudiantes.

## Resultados y análisis

### Kinésica

Como se mencionó en el marco teórico, la kinésica engloba los elementos ligados a movimientos corporales como los gestos, la postura corporal y, en resumen, todo lo que transmitimos con nuestro cuerpo. En cuanto a los profesores, diremos que en las clases grabadas se evidenció que todos activan su cámara (menos la profesora de la clase 5A seminario de autor III por fallas técnicas). Por ello, observamos que emiten diferentes gestos, asienten o niegan, todos mueven las manos para explicar y apoyar sus mensajes verbales, algunos sonríen reiteradamente como si estuvieran junto a sus estudiantes. Cada acción kinésica de los profesores refleja, desde la perspectiva [Mandoki \(2006\)](#), la ligereza o pesadez de sus movimientos, algunos se ven tensos, otros parecen totalmente relajados. Dicha información la podemos proyectar en la pregunta realizada a profesores en el cuestionario de *Google Forms* (ver [figura 1](#)).

**Tabla 4.** Entrevista a estudiantes

**¿Qué semestre se encuentra cursando?**

**¿Sus profesores utilizan miradas, gestos, sonrisas o movimientos para enfatizar sus mensajes? ¿Esto influye en su disposición en clase?**

**En cuanto al tiempo, ¿las clases duran lo mismo o tienden a terminar antes?**

**¿Usted enciende la cámara cuando habla?**

**¿Considera que el tono y volumen de la voz de los profesores influye en que pueda prestar atención en clase?**

**¿Usted toma la palabra cuando se presentan silencios en clase? ¿Los ignora? ¿Escribe en el chat?**

**¿Cuál es su preparación para asistir a clases? ¿Se prepara físicamente como lo hacía en la presencialidad?**

**En cuanto al uso de las TIC, ¿considera que los docentes utilizan las TIC de manera adecuada?**

**¿Considera que la comunicación no verbal es importante en las clases en línea?**

**¿Qué recomendaría para mejorar la comunicación no verbal de las clases en línea?**

**Fuente:** elaboración propia

**Tabla 5. Cuestionario a profesores**

---

**Edad**  
**Género**  
**¿En qué lugar suele dar sus clases?: cocina/estudio/sala/comedor/otro**  
**¿Cómo da sus clases?: sentado/caminando de un lado a otro/de pie/otro**  
**¿Realiza otras actividades mientras dicta clase?: sí/no**  
**Si la respuesta anterior fue afirmativa, indique cuál: \_\_\_\_\_**  
**¿Cuánto tiempo enciende la cámara en clase?: nunca/solo cuando habla/toda la clase**  
**Desde su perspectiva, ¿no ver a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza?: sí/no**  
**Explique la respuesta anterior:**  
**¿Es consciente de su gesticulación, movimientos corporales, tono de voz y ritmo del discurso cuando imparte sus clases?: sí/no/no lo sé**  
**¿Suele volver a las grabaciones de sus clases para ver su gesticulación, movimientos corporales, tono de voz y ritmo del discurso?: sí/no**  
**¿Cree que el transcurrir del tiempo es diferente en la virtualidad que en la presencialidad? Explique por qué**  
**¿Qué tipo de ropa utiliza para dar clase?**  
**¿Utiliza accesorios en las clases en línea? ¿Cuáles? (aretes, anillo, labial, auriculares)**  
**¿Cuál plataforma usa frecuentemente para dar clases?: Zoom/meta/Skype/Google Hangouts/Microsoft Teams/otra**  
**¿Con cuáles aplicaciones crea contenido didáctico para sus clases?: Power Point/Kahoot/Canva/Pixlr/otra**  
**¿Qué es lo que más extraña de las clases presenciales?**  
**¿Considera que la comunicación no verbal tiene importancia en las clases en línea?: sí/no/no conozco la comunicación no verbal**  
**Explique la respuesta anterior:**  
**¿Qué recomendaría para mejorar la comunicación no verbal de las clases en línea?**

---

Fuente: elaboración propia.

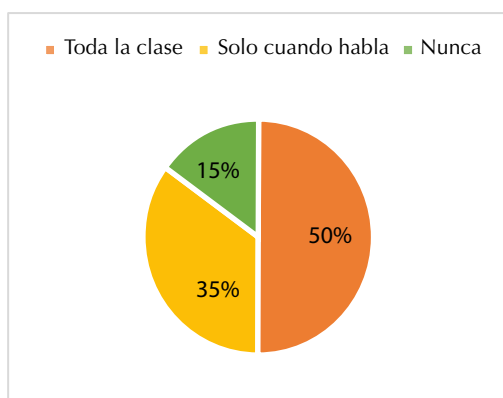
**Tabla 6. Cuestionario a estudiantes**

---

**Edad**  
**Género**  
**Semestre**  
**¿En qué lugar suele dar sus clases?: cocina/estudio/sala/comedor/habitación/otro**  
**¿Cómo recibe clases?: sentado/caminando de un lado a otro/de pie/otro**  
**¿Realiza otras actividades mientras recibe clase?: sí/no**  
**Si la respuesta anterior fue afirmativa, indique cuál: \_\_\_\_\_**  
**¿Cuánto tiempo enciende la cámara en clase?: nunca/solo cuando habla/toda la clase**  
**Desde su perspectiva, ¿no ver a los profesores afecta el proceso de enseñanza?: sí/no**  
**Explique la respuesta anterior:**  
**¿Usted toma la palabra cuando se presentan silencios en las clases en línea? ¿Lo ignora? ¿Escribe en el chat?**  
**¿Es consciente de la gesticulación, movimientos corporales, tono de voz y ritmo del discurso del profesor?: sí/no/no lo sé**  
**¿Suele volver a las grabaciones de las clases?: sí/no**  
**¿Cree que el transcurrir del tiempo es diferente en la virtualidad que en la presencialidad? Explique por qué:**  
**¿Qué tipo de ropa utiliza para asistir a clases en línea?**  
**¿Utiliza accesorios en las clases en línea? ¿Cuáles? (aretes, anillo, labial, auriculares)**  
**¿Cuál plataforma usan frecuentemente sus profesores para dar clases?: Zoom/Meet/Skype/Google Hangouts/Microsoft Teams/otra**  
**¿Con cuáles aplicaciones sus profesores crean contenido didáctico para las clases?: Power Point/Kahoot/Canva/Pixlr/otra**  
**¿Qué es lo que más extraña de las clases presenciales?**  
**¿Considera que la comunicación no verbal tiene importancia en las clases en línea?: sí/no/no conozco la comunicación no verbal**  
**Explique la respuesta anterior:**  
**¿Qué recomendaría para mejorar la comunicación no verbal de las clases en línea?**

---

Fuente: elaboración propia



**Figura 1.** Pregunta para profesores:  
¿Cuánto tiempo enciende la cámara en clase?

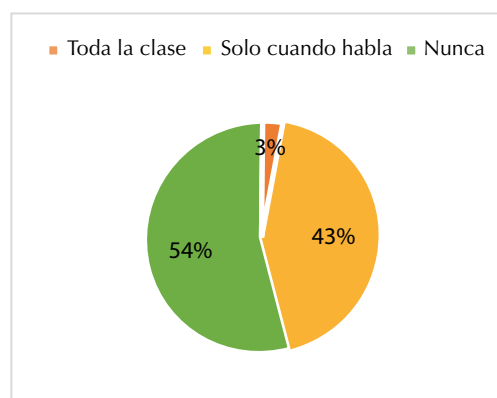
**Fuente:** elaboración propia.

Bayes (1970) y Gafner (1977) consideran que cuando los maestros son kinésicamente activos los estudiantes no se aburren, prestan atención y participan en clase. Dicha afirmación pudo corroborarse al analizar las respuestas de los profesores, pues, para la mayoría, realizar movimientos corporales y faciales es crucial para lograr la atención de los estudiantes; algunos de esos movimientos son involuntarios y otros voluntarios

Me acerco hacia el lente, abro los ojos, me retiro, muevo el brazo, me recuesto sobre las manos y cada uno de esos movimientos (unos conscientes y otros no tanto) cumplen una función comunicativa, pero hago movimientos conscientes tratando de hacer que la cámara me ayude a que lo que hago signifique algo más para los estudiantes. (Entrevista profesor 1, 03 de noviembre, 2020)

Ahora bien, esta categoría es prácticamente nula en los estudiantes porque la mayoría de veces no activan su cámara por diferentes razones: sienten vergüenza, creen que es un espacio íntimo, no es necesario para ellos o no tienen cámara; excepto en la clase 3B (*Saberes ancestrales y cotidianidades urbanas*), donde casi todos los alumnos encendieron la cámara debido a que la dinámica de la clase lo

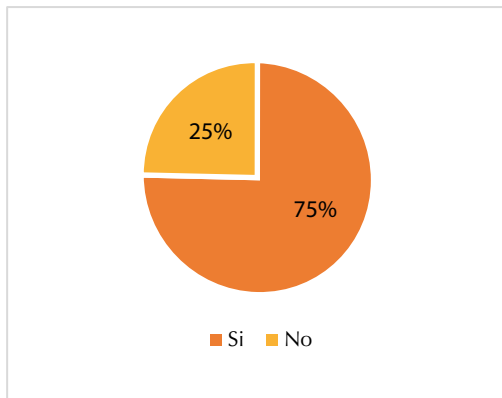
exigía, y a que la evaluación final consistía en realizar un molinete y mostrar por medio de la cámara el resultado. Sin embargo, como se evidencia en la figura 2, que plasma las respuestas del formulario de *Google Forms*, un gran porcentaje de los estudiantes no enciende la cámara en clase y un 43 % solo cuando habla, pero esta información no tuvo relación con los datos que se arrojaron en la observación de las clases grabadas porque, como se ha dicho, solo en una clase las cámaras estuvieron encendidas.



**Figura 2.** Pregunta para estudiantes:  
¿Cuánto tiempo enciende la cámara en clase?

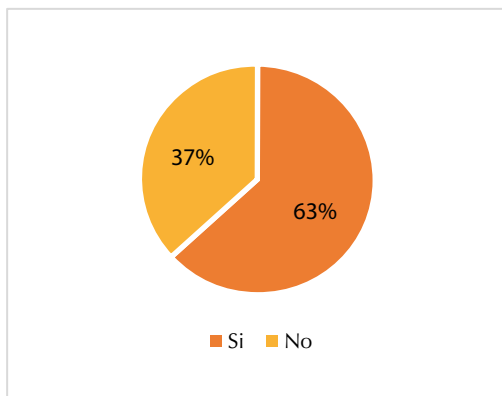
**Fuente:** elaboración propia.

Por otro lado, al cruzar los datos de las clases grabadas con las entrevistas y cuestionarios, encontramos que, sobre la categoría kinésica para la mayoría de los profesores no ver a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza, pues como lo menciona Cooper (1988), no se tiene ese *contacto humano* que brinda el aula. También hallamos que los docentes encienden la cámara porque consideran que pueden recibir una mayor atención. Esta información se pudo constatar con la percepción que tienen los estudiantes sobre la importancia de ver a los profesores; muchos afirmaron que era más fácil aprender cuando los docentes activaban su cámara, aunque nunca observaban de forma detallada sus gestos o movimientos. La figura 3 recopila dicha información.



**Figura 3.** Pregunta para profesores: ¿No ver a los estudiantes afecta el proceso de enseñanza?

**Fuente:** elaboración propia.



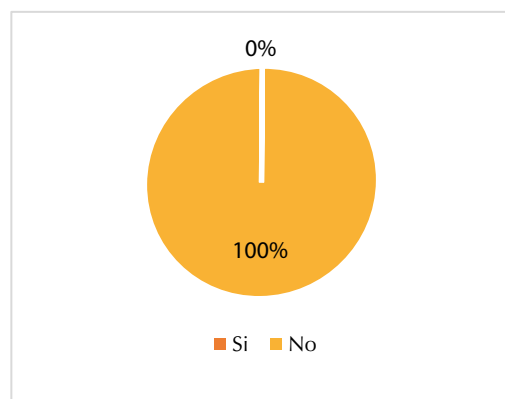
**Figura 4.** Pregunta para estudiantes: ¿No ver a los profesores afecta el proceso de enseñanza?

**Fuente:** elaboración propia

## Cronémica

La siguiente categoría que abordaremos en este análisis es la cronémica. Recordemos que esta estudia la relación que tenemos con el tiempo. En época de pandemia, los segundos y los minutos parecieran seguir pasos de tortuga, pero para otros las horas y las tardes se desvanecen en un solo parpadeo. Las clases en línea no están exentas de dicha dualidad, los profesores afirman que el tiempo pasa tan rápido que pareciera ser más corto.

Además, el trabajo se triplica y estar frente a una pantalla todo el día no permite disfrutar los pocos momentos de descanso se puedan tener. El trabajo para los maestros es arduo, detrás de la pantalla hay horas de planeación de clase, atención a los estudiantes, lectura de correos, revisión de trabajos, miles de intentos por innovar que consumen todo el tiempo. No hay tiempo para la distracción y a diferencia de los estudiantes, los profesores no realizan otras actividades mientras imparten sus clases (figura 5).



**Figura 5.** Pregunta para profesores: ¿Realiza otras actividades mientras está en clase?

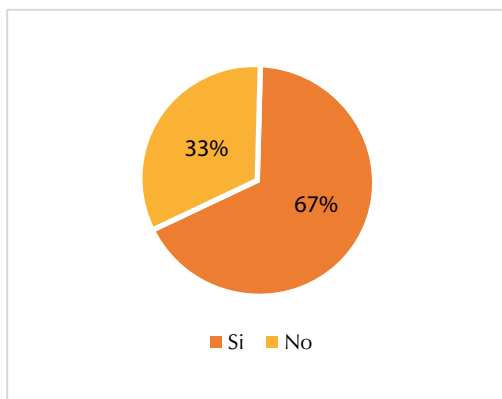
**Fuente:** elaboración propia.

Por otro lado, para la mayoría de los estudiantes entrevistados las clases pasan más lento, sienten que duran más porque no existe el desplazamiento que se tiene en la universidad para ir de un salón a otro, siempre estamos en un mismo lugar que es la casa y llevar el ambiente del hogar es complicado. Algunas de las respuestas en las entrevistas visibilizan el cambio que ha tenido el paso del tiempo en clases en línea.

Las clases se vuelven más largas y tediosas por el hecho de solo ver fotografías y escuchar la voz del docente, es más propenso a sentir que el tiempo transcurre lento cuando uno no está totalmente concentrado que es lo que pasa en la virtualidad. (Entrevista a estudiante 3, 16 de noviembre 2020)



Además, hay una constante en las respuestas que nos brindan los alumnos; ahora es más fácil distraerse, pues, mientras se asiste a clases en línea, se realizan otras actividades como trabajar, jugar videojuegos, ver las redes sociales, chatear, cocinar o hacer trabajos del hogar: “a veces hago cosas de la casa porque mi familia cree que las clases virtuales es solo sentarse y escuchar y que como uno está puede colaborar con algo” (cuestionario a estudiantes 15, 02 de noviembre 2020). En la [figura 6](#) se ilustra dicha información.



**Figura 6.** Pregunta para estudiantes: ¿Realiza otras actividades mientras está en clase?

**Fuente:** elaboración propia.

## Proxémica

Para continuar el análisis, nos remitiremos a la proxémica. Este concepto analiza la relación que tenemos con el espacio que nos rodea, cómo nos desenvolvemos en él y cómo lo defendemos. El análisis de esta categoría arrojó datos similares en nuestras tres fuentes de datos. Las distancias son muy largas porque no nos podemos ver, estamos más que nunca dentro de lo que [Goffman \(1956\)](#) llama *espacio personal*, cuestión que resulta más complicada para los profesores porque los estudiantes no se muestran. Sin embargo, vivimos en una paradoja, estamos muy lejos, pero nos separa una pantalla que permite vernos tan cerca como

queramos; con *Zoom*, podemos observar hasta los detalles más pequeños. Al revisar las clases grabadas nos dimos cuenta de la cercanía que presenta la cámara, pues en todas las clases (excepto en la clase 3B, *Saberes y cotidianidades urbanas*) los profesores se veían tan cerca que su rostro ocupaba el recuadro de la cámara y, en muchos casos, lo que más se mostraba era la frente.

Además, en la observación de las clases se constató que existe una *proxémica léxica* ([Mandoki, 2006](#)) entre los estudiantes y profesores, ya que, por su léxico, se puede intuir la cercanía que tienen. Por ejemplo, en clase 1B, *Seminario de literatura colombiana*, los estudiantes utilizan cierto tipo de proximidad con compañeros específicos al decir: “Me haces el favor, tú puedes compartir”, “te quedó genial la exposición” (clase 1B, min 22:00). En otras ocasiones, esos mismos alumnos aumentan la distancia con otros compañeros y mencionan: “Usted me puede hacer el favor, usted lo mencionó, como usted lo dice” (clase 1B, min 41:00). Al tener como referente la proxémica léxica que utilizan los estudiantes, podemos recrear una imagen de cómo sería el salón de clases (aunque no los conozcamos); es decir, pensar en quiénes estarían sentados juntos, qué grupos formarían o con cuáles compañeros hablarían más.

Por otro lado, para examinar los resultados de esta categoría tomamos en cuenta la pregunta en el cuestionario “¿Qué es lo que más extraña de las clases presenciales?”. Allí se encuentra que los profesores y estudiantes extrañan la cercanía, el contacto y el afecto con los demás. En otras palabras, se echa de menos ver al otro, encontrarlo, saludarlo, abrazarlo, compartir el espacio del salón de clases sin que los separe una pantalla. Tomamos algunas respuestas para ejemplificar lo que hemos dicho.

Profesores:

La presencia con todo lo que implica: la nitidez de la voz, la cercanía, los gestos, las miradas, la risa, los suspiros, la posibilidad de tomarnos un café, entre muchas otras cosas. (Cuestionario a profesor 3, 14 de noviembre 2020)

La interacción personal, la corporalidad y el uso de espacios físicos de la universidad que crean otras formas de participación más allá de las clases con colegas y estudiantes. (Cuestionario a profesor 8, 14 noviembre 2020)

#### Estudiantes:

La interacción con mis amigos, eso era importante para que yo solidificara mis conocimientos. Generalmente antes de las clases siempre discutíamos los trabajos, hablábamos de las lecturas de libros que estamos adelantando y demás. (Cuestionario a estudiante 7, 12 de noviembre 2020)

Las miradas entre estudiantes y profesor, el ruido de los murmullos, salir por un tinto, reír con mis amigos después de clase. Extraño todo. (Cuestionario a estudiante 18, 14 de noviembre 2020)

### Paralenguaje

Recordemos que el paralenguaje se refiere a los elementos sonoros que no tienen un significado verbal en general, estos le dan pistas al receptor para saber la intención de los mensajes. Así, en las grabaciones se evidencia que la voz ha tenido un papel primordial en las clases en línea, pues, cuando los micrófonos se apagan y las cámaras se cierran, solo escuchamos la voz de nuestro interlocutor; dicho de otra manera, nos volvimos totalmente auditivos. En las clases 1A (*Seminario de literatura española*) y 1B (*Seminario de literatura colombiana*) se pudo notar el trabajo que hace el profesor con su voz; adecúa el tono, sube la velocidad, realiza *enfática acústica* y *fluxión acústica* (Mandoki, 2006). Este trabajo es importante porque son clases en las que todo el tiempo se debe recitar, actuar o leer con diferentes tonos.

Además, al revisar las respuestas de las entrevistas y los cuestionarios terminamos de entender la relevancia de la modulación de la voz para los docentes. Estos consideran que, por medio virtual,

la única manera de captar la atención de los estudiantes es por la voz. Además, siempre se piensa en los problemas que trae la virtualidad; se puede escuchar distorsionado o con eco, el volumen puede estar muy bajo, a causa de no ver los rostros no se sabe si la velocidad es la adecuada y muchas veces el hecho de estar tan cerca de un micrófono hace que se escuche enredado. Veamos la siguiente apreciación de un profesor:

Tal vez la voz es algo de lo que más he tenido que trabajar y es que si no puedo convencer, motivar o seducir por la cercanía, tengo que hacerlo a través de la voz y entonces se crean los silencios, los énfasis, el grito, la carcajada, el chiste o susurros como una manera de mantener activa esa comunicación y si lo hace uno en un escenario presencial, pues en este escenario de clases en línea es mucha mayor la necesidad de jugar con la voz, de trabajar con la voz, de conectarse con los tonos. (Entrevista a profesor 1, 03 de noviembre 2020)

Autores como Mehrabian (1972) y Birdwhistell (1970) estiman que la paralingüística tiene una importancia en el discurso de 33 % a 55 %, premisa que se puede evidenciar en las respuestas de algunos estudiantes que afirman que el tono y volumen de la voz del profesor sí influyen en la disposición que puedan tener en clase porque “si es pasivo, neutral, lineal y no enfatiza es muy difícil prestar atención; si es muy monótono y tranquilo puede resultar aburrido” (entrevista a estudiante 4, 01 de diciembre 2020).

Por otro lado, en las clases en línea hay un nuevo actor en el escenario, se pone una *máscara* que no le permite emitir ningún tipo de sonido y causa terror en todos los asistentes, este es el silencio. Desde la perspectiva de los profesores el silencio en las clases en línea es doloroso y aterrador porque no tienen indicios para saber lo que significa y cortar con ese silencio es complicado. La respuesta de un docente en la pregunta “¿Cómo controla los silencios en las clases en línea?”, manifiesta lo siguiente sobre dicho momento:

Ha habido momentos en este año en los que yo digo: “¿Queda alguien ahí? ¿Ya están todos dormidos?”. Si queda alguien que se reporte y sigue el silencio y entonces digo: “No, no, esto se cortó, entonces yo voy a suspender el asunto”. Inmediatamente ellos dicen: “No, profe. Aquí estamos”. (Entrevista a profesor 1, 03 de noviembre 2020)

A raíz de lo anterior, se entiende la preocupación de los profesores por los silencios que se presentan en clases en línea, pues el silencio puede significar que un alumno no comprende el tema, no está dispuesto a responder una pregunta, no está de acuerdo con lo que se ha dicho o simplemente está pensando. Sin embargo, para descifrar todas estas situaciones es importante ver al estudiante y en situación de confinamiento estricto no es posible. Por otro lado, la cronémica interactiva (Sánchez, 2009) ha cambiado, en este caso el silencio dura más de lo esperado y ocupa mucho más tiempo de la clase.

También es necesario conocer la percepción de los estudiantes respecto al silencio en las clases, por ello preguntamos en las entrevistas: “¿Usted toma la palabra cuando se presentan silencios en la clase? ¿Lo ignora, escribe en el chat?”. La mitad de los alumnos respondió que sí toma la palabra porque sienten vergüenza al ver que los profesores creen que nadie está atendiendo a la clase; otros enfatizaron en que participan solamente si saben del tema. La otra mitad de los entrevistados afirmó que no toma la palabra o lo hace solamente cuando los profesores preguntan directamente. Algunas respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

Ehh, no hacemos nada y se ponen bravos. Dicen como: “Ayyy, qué fastidio, ustedes no hablan”. Pero igual yo no hago nada, sigo ahí normal, hay gente que sí le gusta hablar y responden. (Entrevista a estudiante 1, 02 de noviembre 2020)

Cuando entiendo sobre el tema sí me gusta participar, cuando veo que es pertinente decir algo me gusta y lo hago siempre y cuando entienda. Cuando

estoy dispersa, no lo hago y me parece difícil porque me pongo en la posición de los profes y es complicado porque pues su público y sus estudiantes no cooperan con el diálogo de la clase. (Entrevista a estudiante 3, 16 de noviembre 2020)

## Factores ambientales

Nuestra última categoría no verbal son los factores ambientales; estos cambiaron con el paso de la virtualidad a la presencialidad. Como lo menciona Goffman (1956), el medio cambió, ya no nos acompañan las sillas, la pizarra, los olores, el televisor o los árboles; estamos en casa, en nuestro espacio íntimo. En las grabaciones de las clases se puede ver que algunos profesores solo muestran su rostro y otros preparan su *setting*, es decir, se arreglan, utilizan accesorios y se posicionan en el lugar más cómodo. Un ejemplo es lo ocurrido en la clase 3B (*Saberes ancestrales y cotidianidades urbanas*): la profesora creó un escenario para la clase y adecuó su vestimenta a la temática que era realizar un ritual que conmemoraba el paso del sol; para ello utilizó “su mejor pinta”, y preparó una mesa con frutas y granos que tenían la función de agradecer a la madre tierra por ese día especial. En esa línea, la información recolectada por las entrevistas y cuestionarios permite evidenciar que la mayoría de los profesores se prepara para sus clases como lo hacían presencialmente.

Claro que sí, yo me preparo físicamente, utilizo aretes, pañoletas, cadenas, abrigos por el frío entre otros. Considero, que hay que ponernos en actitud, y acompañada de café, igual hacía en la presencialidad. Eso da ánimos y transmite aliento, entusiasmo. (Cuestionario a profesores 2, 14 de noviembre 2020)

En el caso de los estudiantes, la rutina para tomar clase ha cambiado. Muchos afirman asistir a clases en pijama, acostados o en ropa con la que no saldrían de casa; manifiestan que preparan

el *setting* cuando deben encender la cámara, de lo contrario no porque saben que nadie los está viendo, así que “las apariencias engañan” además de estar en pijama pueden estar realizando otras actividades:

No, para nada. Es un virtual de rutina, digamos tampoco era que yo lo hiciera básicamente por la universidad, lo hacía porque me parece que es casi una normal social. Yo tomo las clases con ropa de dos, tres días o de un día; realmente no me interesa por lo que yo no enciendo la cámara nunca. (Entrevista a estudiante 1, 02 de noviembre 2020)

### **Sobre el uso de las TIC en el ciberespacio y la cibercultura**

Al realizar el análisis sobre el despliegue de las categorías no verbales en las clases virtuales, resulta necesario esclarecer cuál es el desarrollo de las TIC para llevar la CNV al aula. Como hemos dicho, la cibercultura crece en el ciberespacio y es allí donde se generan diferentes discursos que traducen las señales no verbales de la presencialidad por medio de las TIC. Así, al revisar las respuestas de los profesores respecto al uso de este tipo de tecnologías, pudimos evidenciar que estos tienen en cuenta que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas no es una institución que tenga educación a distancia o virtual. Por tanto, no se tienen suficientes herramientas para realizar cursos en línea o explorar diferentes actividades, pues la universidad nunca se especializó en eso. Por esa razón, los docentes manifiestan que utilizan plataformas/aplicaciones básicas como *PowerPoint*, *Meet*, *Zoom*, extensiones de *Google*, y algunos exploran en el mundo del ciberespacio con aplicaciones como *Canva*, *Genially*, *Kahoot*, *Pownton*, *Animaton*. Mientras que, para otros, la virtualidad ha sido muy complicada:

Bueno, la verdad, para mí, todo esto de la tecnología ha sido muy complicado, tuve que comprar computador y celular porque yo usaba uno de esos

antiguos que solo tenía teclado, no era táctil ni nada de eso. Entonces tuve que comprar todo, al principio fue muy difícil porque yo no sabía usar nada y mis sobrinos me explicaban, digamos los estudiantes me decían que fulanito estaba esperando que yo lo aceptara en la llamada y yo no sabía cómo; entonces eso era inconveniente tras inconveniente y perdía mucho tiempo de la clase. (Entrevista a profesor 3, 22 de noviembre 2020)

El anterior fragmento es un claro ejemplo de lo complicado que ha sido para los maestros adaptarse a la virtualidad. Por eso, es prudente decir que, si la comunidad educativa (en general) no tiene suficiente conocimiento en el uso de las TIC, será complicado encontrar maneras de hacer visible la CNV. Esta situación es compleja, ya que, como lo menciona Lévy (2007), la educación virtual ha tenido un gran auge desde hace mucho tiempo y debería ser un compromiso de todas las instituciones el capacitar a toda la comunidad académica en los diferentes usos tecnológicos que provee el ciberespacio. Cuestión que, podemos suponer, no se ha realizado con los maestros de la LHLC, pues sus habilidades con las nuevas tecnologías son pocas. Algunos estudiantes mencionan que los docentes que se pueden desenvolver en este medio son los que se han especializado en la educación en tecnología, los demás no innovan con el uso de las TIC.

### **Conclusiones**

A modo de conclusión, podemos declarar que conocer y analizar lo no verbal en el aula es importante porque conducirá a profesores y estudiantes a tomar consciencia de estos elementos de la comunicación y a utilizarlos con mayor frecuencia, pues, cuando se minimiza la CNV a la kinésica y a ser un apoyo de lo verbal, no se precisa su función en la interacción comunicativa. Esta primera conclusión nos parece vital, porque el análisis de los datos demuestra que para varios estudiantes y profesores la ausencia de las señales no verbales

repercute en la enseñanza, y por eso se le presta más atención al uso de la voz. De este modo podemos afirmar que el supuesto que planteamos al inicio del documento sobre la ausencia y limitaciones que ha tenido la CNV se han corroborado por los datos obtenidos en este trabajo, ya que si la misma comunidad no reconoce el valor de la CNV es difícil que en las clases se note su importancia.

Por otro lado, a lo largo de este trabajo hemos intentado dar respuesta a la pregunta de investigación sobre cómo potenciar didáctica y pedagógicamente la CNV en las interacciones virtuales. Diremos que algunos aspectos que dan respuesta a esta pregunta son el uso de los emojis, imágenes de perfil o presentaciones virtuales didácticas (utilizar recursos que nos brindan las plataformas como letras que se mueven, cambian de color, hipertextos que dirijan a otras actividades discursivas). Así, se evidencia que las TIC también se sirven de la CNV. Por eso es importante que los profesores y los estudiantes reciban algún tipo de formación en el uso de las nuevas tecnologías, independientemente de que estos tiempos puedan terminar pronto, pues, es una realidad que ahora nos movemos por medios tecnológicos.

De esta manera, es fundamental que la perspectiva que tenemos de CNV evolucione junto a la tecnología; para esta finalidad hay que pensar en cada una de las maneras de traducir nuestros sistemas semióticos, que el aprendizaje sea multimodal y no se convierta en un sistema tradicional pero virtual. Es decir, no se trata de que la comunidad educativa conozca las diversas categorías no verbales que se presentan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino de que realmente noten los beneficios de practicar este tipo de comunicación a la hora de proyectar sus discursos. En esta situación de virtualidad se piensa que la CNV se resume en la kinésica y por eso está exenta de participar en las clases en línea, pero hay varias maneras de llevar señales no verbales por medio de las TIC. ¿Por qué no pensar en incorporar lo táctil, olfativo o gustativo? Una apuesta de la CNV en las clases en línea debería ser no perder nuestra

cotidianidad, como profesores: ¿Cómo trasladamos el paisaje, los sonidos, los olores, las texturas al espacio virtual?

## Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación denominada “Comunicación no verbal y educación en tiempos de pandemia- Las veladas voces del cuerpo detrás de los cristales”, realizada en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y el semillero de investigación Hermeneia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aristóteles. (1975). *Poética*. Gredos.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Gredos.
- Bayes, M. (1970). An investigation of the behavioral cues of interpersonal warmth. *Dissertation Abstracts Internationa*, 31(4-B).
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context*. Trad. J. Desmonds. Editorial Gustavo Gili S. A.
- Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente. Comprender e investigar la comunicación pedagógica*. Milenio.
- Cooper, P. (1988). *Speech communication for the classroom teacher*. 3a. ed. Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e internet*. Trad. P. Tena. Cambridge University Press.
- Davis, F. (2007). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial S. A.
- Ferrero, M. y Martín, M. (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Editorial Biblos.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gafner, S. (1977). Nonverbal Cues of Teacher Warmth as Perceived by Students. *Dissertation Abstracts International*, 38, 212.
- Goffman, E. (1956). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Ediciones Amorrortu.



- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. Anthropos Editorial.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales- Prosaica 2*. Siglo XXI Editores
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.
- Poyatos, F. (1994). *Paralenguaje, kinésica e interacción. La comunicación no verbal*. Istmo
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Trager, G. (1958). Paralinguage: A first approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.





## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# El archivo audiovisual y la construcción de la memoria a través del formato documental para televisión<sup>1</sup>

## The audiovisual archive and the construction of memory through the documentary format for television

Alejandro Alzate Giraldo\*<sup>ID</sup>, Claudia María Maya Franco\*\*<sup>ID</sup>, Verónica Heredia Ruiz\*\*\*<sup>ID</sup>

### Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre el uso del archivo audiovisual como insumo de producciones documentales para la televisión pública, y su papel en la construcción de memoria, tomando como objeto de estudio el archivo audiovisual del canal Telemedellín, construido durante 18 años. En primer lugar, se plantea una revisión de las acepciones más frecuentes del concepto de *archivo audiovisual*, es decir, las relativas al almacenamiento, el acceso, el uso y su aplicación en los procesos narrativos. En segundo lugar, a través de la aplicación de un instrumento diseñado para esta investigación, se clasifican los documentales encontrados en archivo del canal Telemedellín, rastreando los que en su contenido usan el archivo audiovisual como fuente para su producción. Finalmente, se exponen las conclusiones, entre las que resulta relevante que es frecuente recurrir al archivo audiovisual en estos documentales creados para la televisión pública y que al hacer un uso sustancial del material de archivo crean nuevas narrativas, reactivando materiales ya grabados y aportando a la construcción de memoria.

**Palabras clave:** archivo, audiovisual, televisión pública, memoria, documental.

### Abstract

This article presents an analysis of the use of the audiovisual archive as an input for documentary productions for public television and its role in the construction of memory. Taking as an object of study the audiovisual archive of the Telemedellín channel, an archive built over 18 years. In the first place, a review of the most frequent meanings of the concept of audiovisual archive is proposed, that is, those related to storage, access, use and its application in narrative processes. Second, through the application of an instrument designed for this research, the documentaries found in the archive of the Telemedellín channel are classified, tracking those that use the audiovisual archive as a source for their production in their content. Finally, the conclusions are presented, among which it is relevant that the use of the audiovisual archive is recurrent in these documentaries created for public television and that by making substantial use of archive material they create new narratives, reactivating already recorded materials and contributing to the construction of memory.

**Keywords:** audiovisual, archive, public television, memory, documentary.

<sup>1</sup> Artículo del proyecto de investigación "Construcciones discursivas de la memoria, las identidades y las ciudadanías en la televisión a través del formato documental. Caso: archivo documental canal Telemedellín, periodo 1997- 2014", financiado por la Universidad de Medellín y el canal Telemedellín.

\* Docente - investigador, Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Coordinador Centro de Investigación de la misma universidad. Doctor en Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Máster en Antropología Visual. Máster en Investigación y Producción Artística, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: [alejandrealzateg@gmail.com](mailto:alejandrealzateg@gmail.com)

\*\* Profesora Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Doctora en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Filosofía Universidad de Antioquia, especialista en Psicoanálisis y Filosofía, EAFIT, licenciada en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: [cmaya@udem.edu.co](mailto:cmaya@udem.edu.co)

\*\*\* Docente - investigadora. Decana de la Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Magíster en Comunicaciones y comunicadora social - periodista Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [vhruiz@udem.edu.co](mailto:vhruiz@udem.edu.co)

**Cómo citar:** Alzate, A., Maya C. M. y Heredia, V. (2021). El archivo audiovisual y la construcción de la memoria a través del formato documental para televisión. *Enunciación*, 26(1), 74-90. <http://doi.org/10.14483/22486798.16992>

Artículo recibido: 16 de septiembre de 2020; aprobado: 23 de julio de 2021

## Introducción

Este artículo es resultado de un proyecto de investigación, cuyo objeto de estudio fue el archivo audiovisual, en su categoría documental, del canal Telemedellín. Mediante este proyecto se identifica el papel del material de archivo en las narraciones de documentales realizados para televisión pública. La iniciativa tuvo como una de sus hipótesis que la colección de imágenes en movimiento constituye una fuente de información que aporta a la construcción de la memoria, la cual es usada constantemente en los productos documentales realizados por el canal.

Partiendo de esta premisa, se analizó el material audiovisual producido y emitido por el primer canal local creado en Medellín (Colombia) que data de 1997. El propósito de dicho análisis fue a) identificar un corpus de documentales que incluyera el material audiovisual como parte de su producción; b) estudiar el papel que el archivo audiovisual cumple en los formatos documentales producidos y emitidos en el ámbito de la televisión pública, y c) indagar por el papel que dicho archivo audiovisual cumple en la construcción de la memoria de la ciudad de Medellín.

Este análisis implicó el diseño de un instrumento metodológico para el abordaje y estudio de las relaciones entre archivo audiovisual y memoria. A partir de la aplicación del instrumento se puso de manifiesto la importancia del archivo audiovisual en la construcción de memoria, lo cual le confiere un papel preponderante en el modo en que, cuando la sociedad es narrada, esta se concibe como parte de un grupo social que pertenece a la ciudad. Dicha función vincula estrechamente el documental para televisión con la construcción de la memoria colectiva en una contingencia histórica, en la que la atención está volcada sobre el modo en que podemos relacionarnos con el pasado, tanto de forma individual como colectiva.

## Puntos de partida: definiciones y conceptos de archivo y colecciones audiovisuales

Las imágenes del pasado han sido utilizadas de diversas formas. Este artículo no se concentra en el análisis de los usos narrativos del archivo en películas de montaje. Sin embargo, hablar de archivo audiovisual siempre va a estar asociado al concepto de *found footage*, el cual [Noriega \(2012\)](#) describe como “una visión performativa del archivo ligada al uso, al re-uso y a la apropiación de lo que se considera archivo cultural y que muchas veces coincide con el material audiovisual encontrado” (p. 137). Así mismo, este tipo de creaciones con material de archivo abordan conceptos como el de *home movies*. En relación con este recurso, [Veliz \(2020\)](#) explica: “las imágenes de un filme familiar funcionan menos como representaciones que como índices que invitan a volver sobre el pasado vivido” (p. 5). Esta relación con el pasado no siempre asegura una veracidad, ya que se puede tener en cuenta los falsos documentales, [Gómez Martínez y Casal Balbuena \(2015\)](#) explican:

[...] se le considera heredero de los *fakes* televisivos (también denominados *fakery*, en plural, *fakeries*) en los que se ponía a prueba, ya en los años cincuenta, las tragaderas del público más confiado mediante la difusión de “falsas noticias” de naturaleza generalmente anecdótica (p. 327-328).

Los llamados *fakes*, o falsos documentales, están propiamente estructurados a partir del material de archivo. Este es solo uno de los ejemplos de las diversas formas como pueden ser interpretados y usados en función del objetivo de los realizadores audiovisuales. El presente artículo se concentra en las colecciones audiovisuales y el uso del material de archivo en los documentales para televisión y las posibilidades que los canales tienen para volver a usar su propio material para nuevas narraciones. Al respecto, [Lanza \(2010\)](#) plantea usos como ilustración, evocación e instrumento de denuncia.

El corpus de esta investigación es la colección del canal Telemedellín, con el fin analizar las posibilidades de las colecciones audiovisuales de los canales públicos, las cuales pueden ser usadas como fuente de nuevas narrativas, memoria y reelaboración de contenidos.

El concepto de *archivo* remite a la idea de origen. Según [Frutos \(2008\)](#), “el término ‘archivo’ proviene del latín *archivum*, significa ‘edificio público’ y del griego *archeion*, que quiere decir ‘lugar que ocupa el magistrado superior’. Proceden del *arche*, que tiene significados múltiples como ‘origen’, ‘poder’ y ‘principio’” (p. 3). Para hablar de archivo audiovisual, entendemos su fusión con la imagen y el sonido. Esta fusión de imágenes en movimientos y archivo es explicada por [Edmonson \(2004\)](#) de la siguiente manera:

Cada vez se emplea más como término único de gran utilidad, abarca por igual las imágenes en movimiento y los sonidos grabados de todo tipo. La Unesco agrupa a los archivos cinematográficos, de televisión y de sonidos, los cuales, aunque tienen origen diverso, han ido encontrando puntos en común mediante el cambio tecnológico. (p. 19)

Así, se entiende *archivo* como el ordenamiento y recolección de una serie de piezas agrupadas de forma sistemática con los requerimientos necesarios para su conservación, visualización y disponibilidad para su uso, en la norma de tratamiento para el archivo, que forma parte del programa Memoria del Mundo, de la Unesco. Para [Edmonson \(2004\)](#), “un archivo audiovisual es una organización cuyo cometido podrá estar establecido por ley, consiste en facilitar el acceso a una colección de documentos audiovisuales y del patrimonio audiovisual mediante actividades de acopio, gestión, conservación y promoción” (p. 27).

La recopilación, acumulación, preservación y transmisión de información que contienen los archivos audiovisuales aporta el resurgimiento de nuevos conocimientos a partir de experiencias, textos, obras y documentos que son conservados en el

tiempo. Históricamente, el material de archivo ha sido destruido y manipulado en función de intereses particulares. A esta desaparición y acceso restringido contribuyen también las políticas de conservación en lo referente a formatos, soportes, sistemas de reproducción y otras condiciones técnicas que obedecen no solo al carácter de imagen sino al desarrollo en sí mismo de políticas mundiales de conservación, acceso y difusión de estos materiales.

Respecto de la salvaguarda y la conservación de imágenes en movimiento, es fundamental tener en cuenta las recomendaciones que plantea la Unesco desde 1980, en las que se entiende el material de archivo como una expresión de la personalidad cultural de los pueblos y una forma fundamental de registrar la sucesión de acontecimientos y las dimensiones que estos aportan. Es fundamental su conservación para la construcción de memoria. Assmann, (citado por [Seydel, 2014](#)), describe “los procesos de estabilización de la memoria cultural en que intervienen las diversas instituciones y medios [y] explora los procesos de dinamización de la memoria cultural que se producen en nuestras sociedades actuales mediáticas a través de la remediación” (p. 178).

En una entrevista realizada por [Rubín de Celis \(2010\)](#) al documentalista Patricio Guzmán, se resalta la importancia del archivo en ella menciona: “Trabajar con la memoria es muy importante, no se trata de trabajar con el pasado no para recordarlo, sino para incorporarlo al presente, porque, de alguna forma el pasado, es una representación de nuestra identidad” (p. 274). Esta incorporación al presente tiene que ver directamente con el papel que este archivo puede tener en los medios de comunicación. Teniendo en cuenta lo anterior, [Hagedoorn \(2013\)](#), citado por [Bossay et al., 2021](#)) se refiere a estas imágenes como:

El repertorio híbrido de la memoria utiliza la historia de la propia televisión, y la creación de propios archivos de los canales, como un elemento esencial de las múltiples plataformas a través de las cuales se puede ver hoy televisión [...]. Así, una visión

televisada del pasado, tanto en ficción como en el documental, y en otros géneros televisivos –educacional y de reportaje, por ejemplo– ha aportado irrevocablemente a la creación y repetición de un imaginario de la historia de las naciones. (p. 18)

El uso del archivo es mucho más que una herramienta narrativa con características formales establecidas. A continuación, profundizaremos en la imagen de archivo como material probatorio de la realidad abordada por [Lanza \(2010\)](#), la construcción de memoria y el proceso de ilustración

### **El archivo como prueba, ilustración o memoria**

Un ejemplo para entender el uso del archivo como prueba y construcción de memoria es el Archivo Nacional de la Memoria de la Ciudad de Buenos Aires, el cual es el responsable de la preservación y el estudio de la documentación asociada a las violaciones de los derechos humanos en Argentina. Incluye la custodia y análisis de los testimonios que integran el archivo de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas. Además, se encarga de la obtención, análisis, clasificación, duplicación, digitalización y almacenamiento de testimonios y documentos sobre el quebrantamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales en que esté comprometido el Estado argentino, y sobre la respuesta social e institucional ante violaciones de derechos humanos. El Archivo Nacional de la Memoria de la Ciudad de Buenos Aires ha sido pionero en América Latina en el uso de documentos como prueba y elemento para la judicialización, dando al formato documental un carácter jurídico en la comprobación de los crímenes. Este tipo de archivos operan activamente en los procesos de reparación en contextos de violencia, como el que ha vivido la ciudad de Medellín. Así, los archivos no solo son fuente de narrativa, sino que también son herramientas para la ciudadanía en lo relacionado a los derechos humanos y a la configuración de las relaciones menos traumáticas con el pasado.

En cuanto a las relaciones con el pasado y hechos traumáticos, los procesos de memoria y reparación han sido llevados a cabo por diversos colectivos y asociaciones de víctimas, así como por los gobiernos de diversos países, dándole un papel social al archivo. [Seydel \(2014\)](#) afirma que las marcas institucionales, territoriales: “Se trata de expresiones producidas por actores y movimientos sociales diversos y por políticas estatales que responden a las demandas de estos actores sociales; algunas veces ocupando posiciones en el Estado” (p. 226). Colombia, por su larga historia de violencia, no es la excepción. En el caso del corpus documental analizado, se evidencia el alto número de documentales cuyo tema es la violencia (inseguridad, narcotráfico, bandas delincuenciales), con lo que visitar el pasado a partir de dicho material permite relacionarse con posibles explicaciones sobre una historia de violencia que no ha parado en el país.

En Medellín, los archivos de prensa día tras día son visitados por víctimas para documentar su condición, el archivo se convierte en una prueba para demostrar la condición de víctima. Así como la prensa constituye un elemento probatorio del pasado, de los hechos y situaciones vividas, la imagen de archivo constituye una prueba que permite, tanto a los espectadores como a los investigadores, generar un puente directo de tiempo entre el pasado y el presente que posibilita no solo la corroboración o prueba de lo sucedido, sino dar una visión actual de los hechos o acontecimientos del pasado. Cada vez es más frecuente la presencia de los productos audiovisuales en la sociedad de la información y, sin embargo, la vida útil de estos productos es muy corta, se usan solo para una emisión. En este sentido se resalta la importancia de almacenar y revisar de nuevo estas producciones audiovisuales, ya que son fundamentales para la construcción de memoria. Esta situación ya fue expuesta por la Unesco en 1980, que aprobó en su Conferencia General una serie de recomendaciones para la salvaguardia y conservación de



las imágenes en movimiento. Ronco-López (2009) afirma lo siguiente:

El pasado como entidad fundamental para la construcción de un presente sustenta las normas e intereses de Naciones Unidas para la conservación de los documentos audiovisuales, más allá de ese carácter anecdótico con el que se ha caracterizado el archivo, las funciones fundamentales del archivo se han establecido a través de una serie de usos que han hecho fundamental la conservación de la memoria. (p. 1)

El Consejo de Coordinación de las Asociaciones de Archivos Audiovisuales (CCAAA) ejecuta proyectos en apoyo a los acervos audiovisuales en todo el mundo, a través de esfuerzos para conservar estos documentos con las dificultades que ello implica. El esfuerzo de conservación ha implicado un sinnúmero de impactos. Uno de ellos es la sobreprotección del archivo, lo cual ha generado dificultades de acceso. En Colombia la academia y entidades como la Fundación de Patrimonio Fílmico, y el Ministerio de Cultura y su Dirección de Cinematografía han creado estrategias que posibilitan avanzar cada vez más en este campo.

En cuanto a la parte normativa en el contexto colombiano, la Ley 397 de 1997 (Ley de Cultura) establece que el Gobierno nacional “velará por la recuperación, conservación y preservación del patrimonio colombiano de imágenes en movimiento” (parágrafo único del artículo 12 del patrimonio bibliográfico, hemerográfico, documental y de imágenes en movimiento). En torno a la conservación, el Decreto 358 de 2000 reglamenta algunos aspectos relacionados con la Ley de Cultura y define tanto los elementos físicos que constituyen las matrices de la obra audiovisual como la obra en sí misma que pertenezca a la cinematografía nacional debe ser declarada bien de interés cultural. La naturaleza del archivo audiovisual es diversa, proviene de la cinematografía, la radio y la televisión, y está explícito en las normas la importancia de la conservación de este.

## Documental en la televisión pública

El documental nace con el cine. Las primeras películas de los hermanos Lumière registraron eventos de la vida cotidiana como *La llegada del tren* o *La salida de la fábrica*, que dieron cuenta del potencial expresivo y narrativo de la imagen en movimiento. En este orden de ideas, y como lo señala Nichols (1991), el documental cumple con la función y responsabilidad de “describir e interpretar el mundo de la experiencia colectiva” (p. 40). Primero en el cine, luego en la televisión, el documental cumple la función de ser un documento audiovisual que da cuenta de unas realidades, interpretando sentidos y significados a la vida de la gente. Así mismo, el documental se encarga de generar una reinterpretación de la realidad. Como resalta Barroso (2009), “la realidad es interpretada y analizada desde la subjetividad del cineasta y de las pautas culturales de su contexto histórico, industrial o social” (p. 93). Asociado a la televisión, el documental se encarga de construir retratos de los espectadores y es así como Comolli (2007) lo nombra de la siguiente manera: “la gente tiene la necesidad de la tele porque toda sociedad necesita imágenes de sí misma, de sus prójimos, de sus distantes” (p. 106).

Precisamente, el formato documental ha estado presente en la televisión como una pantalla donde los ciudadanos se reconocen e identifican unos a otros, y ha tenido una mayor presencia en aquella de carácter público, pues por las características de su formato responde a las necesidades, intereses y expectativas de la audiencia.

La televisión pública ha sido entendida como aquella que privilegia el carácter de servicio público, en la medida que promueve el reconocimiento de las audiencias en su rol de ciudadanos más que de consumidores (Rincón 2005). Por su parte, Banerjee (2005) afirma que el rol principal que cumple la televisión pública es proporcionar a los ciudadanos el acceso y la participación en la vida pública, además de facilitar el acceso a la educación y a la cultura. Es así como este tipo de televisión Unesco (2006) “se dirige a todos los públicos,

especialmente a las minorías, busca el reconocimiento, la inclusión social a través de contenido variado y de calidad que refleje las necesidades, preocupaciones, expectativas de diversas audiencias” (p. 8). [Mazziotti \(2001\)](#) afirma lo siguiente:

De hecho, la importancia de la televisión pública en las sociedades modernas radica en que esta promueve la participación ciudadana, el sostenimiento de la diversidad cultural y la defensa de la libertad de expresión como base para la democracia. En consecuencia, busca [...] hacerse cargo de lo que deja vacante la televisión comercial y necesita tener en cuenta la diversidad cultural, la tolerancia y la apertura hacia otros sujetos culturales. (pp. 184-185)

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que posee el archivo en el contexto de la televisión pública, a pesar de que, en muchos casos, dicha importancia es de carácter pragmático, como lo reconoce [Caldera Serrano \(2014\)](#):

El archivo cumple en muchos casos una función que no va más allá de servir como recurso facilitador de la agenda *setting* o incluso para poblar la programación con la nostalgia de lo viejo: los archivos de televisión existen porque abaratan los procesos de producción de nuevos productos audiovisuales [...]. Por lo tanto, los archivos audiovisuales televisivos existen porque tienen rentabilidad empresarial, económica y funcional. (p. 81).

Esta función pragmática, quizá la principal del archivo en la televisión local da espacio en el ámbito de lo público para una ampliación del uso del archivo que permite vincularlo a procesos sociales de radical importancia en sociedades en las que se plantea como un imperativo la reconstrucción del tejido social y de la relación con el pasado.

## Metodología y formas de análisis

Para la investigación se realizó una revisión de 113 documentales producidos durante 18 años por el

canal Telemedellín. Para ello fue construida una herramienta cualitativa, apoyada en la recolección de datos cuantitativos que permitió la identificación, clasificación y análisis de los formatos documentales que usan materiales de archivo en su estructura narrativa.

El instrumento diseñado para la investigación, además de ser útil para el análisis del corpus seleccionado, podría ser replicado en otros canales públicos para el estudio del archivo. Dicho instrumento permite la identificación del producto, incluyendo su ficha técnica, el material de archivo, los temas y el desarrollo de conceptos, como el de memoria, en los documentales. Además, [Gómez-Tarín \(2006\)](#), en sus estudios desde el análisis fílmico, plantea “la importancia de descomponer los materiales a analizar, desde sus elementos constituyentes [y] establecer relaciones entre tales elementos para comprender y explicar los mecanismos que les permiten constituir un todo significativo” (p. 3).

Fue necesaria para la clasificación del corpus documental, la visualización del material, lo cual implicó afinar la mirada con relación a los matices que vinculan dicho corpus con el concepto de memoria. El instrumento finalmente desarrollado ofrece por tanto múltiples entradas y posibilidades para el análisis entre las que, a efectos del presente artículo, pondremos de relieve las que tienen que ver con archivo y construcción de memoria. Lo anterior permite, a su vez, avanzar hacia el propósito de dar cuenta del papel determinante del archivo audiovisual. La [tabla 1](#) detalla el instrumento diseñado.

## Análisis y resultados

En total se analizaron 113 documentales, de los cuales 46 % usan material de archivo para el desarrollo del contenido, lo que apunta a que 54 % restante no usan material de archivo. En la [tabla 2](#) se describe cómo fueron clasificados los documentales que incorporan el archivo en su contenido.

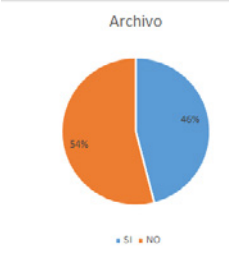
En los contenidos documentales clasificados fue analizado el concepto de *memoria*,

**Tabla 1.** Instrumento de análisis aplicado a la colección audiovisual Canal Telemedellín

Ficha de análisis documentales Telemedellín				
Identificación del contenido				
Número ficha	Código documental	Título	Fecha de realización	Fecha de emisión
Tipo (serie o unitario)	Duración	Tipo de contenido	Ámbito (local, regional, nacional, internacional)	Participantes
Director (es)		Sonidista (s)	Fotografía	Montaje
Sinopsis:				
<b>Temas abordados en los documentales:</b>				
Temas principales		Temas secundarios		
Desarrollo de conceptos				
Memoria		Ciudadanías		
<b>Identificación del material de archivo en los contenidos documentales</b>				
¿Contiene material de archivo? Expositivo		Material de archivo		¿No contiene material de archivo?
Observaciones:				

**Fuente:** elaboración propia.

**Tabla 2.** Clasificación de los documentales que usan material de archivo en toda la colección audiovisual del canal

Clasificación interna canal Telemedellín								Porcentaje de uso de material de archivo Uso del material de archivo en los 113 documentales analizados.
Código interno del canal	Fecha de creación	Fecha de emisión	Tiempo de duración	Formato	Código de barras	Contiene material de archivo	No contiene material de archivo	
DOC0001	20070330	1/07/98	29:18:00	DVD	3759	Sí	No	
Ver anexo 1 con lista de clasificación de 113 documentales canal Telemedellín								

**Fuente:** elaboración propia.

enarbolado, entre otros, por Durkheim (citado por Bergalli y Rivera, 2010), para quien se configura como “un conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, que constituyen un sistema determinado que tiene vida propia” (p. 6), toda

vez que configuran modalidades de apropiación del pasado con finalidades específicas. La memoria colectiva es la que se construye entre todos los ciudadanos, a diferencia de la historia, que la escriben unos cuantos y en la que, con frecuencia, la colectividad no se ve representada. La historia

requiere que los hechos estén, por decirlo así, consumados, la memoria colectiva, a diferencia de esta, participa, en cuanto agente activo de la interpretación, no solo en la recopilación de los datos del pasado sino en su reconstrucción.

En este sentido resultan pertinentes los aportes de Halbwachs (2002). La memoria es un producto de interacción cultural colectiva que fundamenta el discurso de los individuos, fusiona los hechos del pasado y del presente. El documental es, junto con los libros, los museos, las películas, la fotografía, el arte, uno de los productos de esta materialización de la memoria. En este, la memoria se sedimenta en la narración de contenidos sociales, así como en el potencial de comunicabilidad que el documental les confiere a estos.

Por lo anterior, podemos afirmar que el documental constituye un prolífico objeto de investigación para las ciencias sociales y que puede dar luces importantes en relación con el análisis político, histórico y social. Por otra parte, releva la investigación archivística eminentemente discursiva, poniendo a la imagen en movimiento como fuente de reflexión y análisis. El encuentro con los documentales que constituyeron el corpus del proyecto de investigación referido en este artículo nos puso frente a la historia como acontecimiento siempre vivo, como memoria activa. Lo anterior asumiendo el documental como uno de los soportes de los medios de comunicación masiva que se relacionan de modo directo con los procesos sociales históricos y políticos de América Latina, Colombia y Medellín.

El corpus documental identificado reveló ciertas características: narra las historias de la ciudad de Medellín, y recorre los barrios y las comunas de la ciudad a través de la mirada de los realizadores, así como de los habitantes que devienen personajes en los que pueden reconocerse, así como en quienes se reconstruyen, características sociales y culturales que trascienden la ciudad de Medellín, narrando también historias del departamento de Antioquia e incluso del país. Cuenta también las historias de los habitantes de la ciudad retratando

sus problemáticas, sus modos de pensar y de concebirse a sí mismos como medellinenses. Se trata de un material diverso y de un gran aporte para la reconstrucción y comprensión de nuestro pasado, de un valioso archivo que cumple su mayoría de edad.

Los aspectos del instrumento, que más directamente le apuntan a la construcción de la memoria histórica a través del documental, nos llevaron a crear una subcategoría en el corpus de documentales cuyo criterio fue el de documentales cuyo insumo haya sido el material de archivo. Este criterio delimitó un grupo de 52 documentales. La tabla 3 ejemplifica, con 5 documentales que se identificaron que cumplen con la categoría de memoria, estos 5 documentales son parte de los 52 que contienen material de archivo. Adicionalmente, presenta una breve sinopsis del documental y describe el tipo de material de archivo utilizado.

El resultado de esta clasificación nos permitió delimitar este subgrupo de documentales según otras categorías, como la temática y la función que se le dio al material de archivo en el documental. Fueron subsidiarios de esta clasificación elementos tomados de la teoría de la enunciación, porque nos permitieron identificar quiénes hablan en los documentales, es decir, personajes; la intención con la que hablan, aquellos a quienes se dirigen, entre otros. Estos elementos, sumados al análisis de la presencia de memoria arrojada por la visualización, nos ayudaron a esclarecer la función que, en estos documentales, se le da al material de archivo y, lo más importante, su vínculo con la memoria. La tabla 4 muestra los elementos de esta segunda parte del análisis y dos ejemplos de su implementación.

La memoria desde el punto de vista de la noción de *archivo documental* adquiere una doble naturaleza: por un lado, como objeto de investigación y, por otro, como insumo en la producción de nuevo material audiovisual. En efecto, los productos de la investigación fueron dos documentales en los que el archivo audiovisual se utilizó como insumo.

**Tabla 3.** Ejemplo de análisis de documentales que usan el material de archivo en sus narraciones

Documental y director	Sinopsis	Presencia y tipo del material de archivo
<i>Conciliación y reparación</i> Ángela Pineda	La organización Fuerza Joven ha logrado hacer que personas de los barrios más golpeados por la violencia en Medellín dejen de delinquir y se unan a ellos.	Testimonios de transformación de personas directamente golpeadas por la violencia.
<i>Entrampados</i> Luis Alirio Calle	Este documental narra cómo los jóvenes de los barrios están entrampados en la ilegalidad, cómo buscan la manera de salir de esta a través de la paz entre los combos barriales.	Entrevistas a los líderes, desmovilizados y a los funcionarios públicos. Narración que hace Luis Alirio Calle. Imágenes de archivo y dramatizados. Hiphop que narra la experiencia.
<i>Plaza Gardel en Medellín</i> Federico Benítez	La historia de la muerte de Gardel y su legado en la ciudad de Medellín son el contexto para la Inauguración de la Plaza Gardel cerca del Aeropuerto Olaya Herrera en 2003.	Discurso de Luís Pérez Gutiérrez. Imágenes de archivo.
<i>La cruz</i> Alonso Ernesto Manrique	Historia de los desplazados y su muy difícil experiencia de vida en la ciudad de Medellín.	Testimonios, música, imágenes de las actuales viviendas de los desplazados, textos.
<i>Fútbol sin violencia</i> Fernando Cortés Vera	Medellín vive la pasión del fútbol semana tras semana. Miles de personas siguen a sus equipos a lo largo del año, celebrando sus triunfos y sufriendo con sus derrotas.	Entrevistas, ilustraciones, fotografía.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.** Funciones del material de archivo

Nombre del documental, director, temática	Material de archivo utilizado	Función del material de archivo	Relación con la construcción de la memoria
<i>Conciliación y reparación</i> Ángela Pineda Violencia y conflicto	Testimonios de transformación de personas directamente golpeadas por la violencia.	Manifiestar una postura de apoyo a los procesos de reconciliación.	El documental pretende incidir directamente en la modificación de imaginarios y prejuicios respecto de los reinsertados y muestra que es posible la reconciliación.
<i>El hacedor de imanes</i> Fabián Rodríguez Agonía y muerte del Ferrocarril de Antioquia	Fotografías, videos, entrevistas.	Poner de manifiesto el contraste entre el ayer y el hoy tomando como referente el disuelto Ferrocarril de Antioquia.	Se pone el énfasis en recordar las divisiones radicales que existen entre los sectores pudientes de la población, que han viajado, que han estudiado y que tienen el poder para emprender proyectos como el de las FF. AA., despilfarrando en ocasiones el presupuesto, cometiendo errores monumentales incluso a partir de motivaciones personales... Y por otro, el de una ciudadanía humilde e indiferente, que no cuida, sino que se apropia y que por sí misma no hace más que adecuarse a lo que suceda. Se construye una representación de ciudadanos en quienes la pujanza, el emprendimiento y lo que se suele denominar la verraquera, en casos como el del Ferrocarril de Antioquia obedecen más a la ostentación que a proyectos que puedan ser sostenibles. También la de ciudadanos abusivos, que se apropian de las estaciones, y solapados, que se esconden cuando ven las cámaras. También, en mecánicos que encuentran en el camino, y sobre todo en doña Aurora Carmona, personas amables, buenas, y en el caso de ella, incluso admirables.

Fuente: elaboración propia





Figura 1. Captura de pantalla de la serie documental *Materiales grabados*, realizada como parte del proyecto de investigación

Fuente: Alzate (2017).

La reelaboración, ya no solo individual del pasado, sino también colectiva, solo es posible cuando los sujetos pueden verse en contexto, es decir, con los otros, como parte de una sociedad. Seydel (2014) plantea que “pese a que la rememoración individual se organiza dentro de los marcos sociales existentes, es condicionada por la psicología social y construida socialmente y pese a que el individuo participa de la memoria colectiva, el colectivo como tal no tiene” (p. 194).

Este análisis nos permitió encontrar casos paradigmáticos de uso del archivo audiovisual en relación con la construcción de memoria. A continuación, analizaremos el papel que cumple el archivo en los documentales encontrados dentro del corpus analizado a partir de las categorías enunciadas en la metodología, a saber: uso del material de archivo, tipo de material utilizado, temática abordada, función del material y relación con la construcción de memoria.

Un ejemplo de la presencia del archivo audiovisual como prueba o testimonio es el documental *Corazones desarmando* de Ana María Guarín, que recibió el premio Avina de investigación periodística. Evidencia el uso del material de archivo para

corroborar un hecho de la historia colombiana relacionado con los procesos de desmovilización por parte de las Autodefensas Unidas de Colombia entre los años 2008 y 2009. Las colecciones audiovisuales en el documental tienen una función de recuperación de la memoria, por cuanto permiten establecer un vínculo con acontecimientos que han marcado los procesos históricos, en este caso del conflicto armado en Colombia; contextualiza además el Acuerdo de Paz firmado en septiembre de 2016 y el acercamiento a los procesos de posconflicto.

En este documental, el material de archivo permite abordar el difícil tema de la reinserción social y económica dentro de la legalidad y el proceso de reintegración social y esto lo logra presentando el proceso de diferentes desmovilizados de grupos al margen de la ley. Así, construye a través de las historias, personajes y material de archivo, la memoria de las experiencias de reinserción. El documental le da la voz a desmovilizados mostrando que de nuevo forman parte de la población civil, contribuyendo a su reconocimiento como tales. También contribuye a que se reconozca la existencia de un conflicto que ha hecho parte por décadas de nuestra memoria individual y colectiva.



Desde el punto de vista de la situación de enunciación, podemos reconocer diversas voces narrativas, encarnadas en varios de los personajes, así como sus aspectos racionales y emocionales. Los personajes hablan desde su experiencia. Está el caso de una mujer desmovilizada de la guerrilla cuyo hijo nace en un atentado en el que su esposo muere asesinado:

Lo más duro para mí cuando estaba dentro del grupo era que me faltaban mis hijos [...]. Uno ser madre es lo más duro y más tocarle a uno ser madre en una organización de esas, me iban a hacer abortar, pero la droga llegó cuando yo tenía seis meses, como yo engordo tanto en los embarazos por eso no me la pusieron [...]. La motivación mía fue por el niño, el niño fue capturado por los de Bienestar Familiar [...]. El día que fuimos a verlo estaba cumpliendo 6 meses, yo apenas lo vi me puse a llorar [...] ¿sí no me da miedo saber que estaban asesinando desmovilizados? Sí, uno siente miedo.

El hecho de contar la historia desde los testimonios de los desmovilizados le confiere una fuerte carga emocional que aporta, a su vez, a la recordación por parte de quienes no han vivido el conflicto de modo directo. También es notoria, no obstante, la intencionalidad estatal de presentar los procesos de reinserción desde sus aspectos exclusivamente positivos, así como la de enfatizar en las palabras *violencia*, *reparación*, *trabajo*. Contribuyen a acentuar esta dimensión emocional, la música y las imágenes de apoyo desarrolladas mediante secuencias de recorridos del personaje. Se logra así suscitar sensibilidad en el auditorio respecto de lo que significa vivir en medio de la guerra.

## Conclusiones

El estudio realizado posibilita una reflexión mediante el análisis cualitativo que clasifica las diferentes temáticas, la presencia del concepto de memoria y el uso del archivo en los contenidos

analizados. Lo anterior abre un espacio para generar preguntas, teniendo en cuenta que es un material que permite una interpretación subjetiva, asociada a la época, al contexto y a los elementos formales referentes al sonido y la imagen de cada contenido. Sin embargo, respecto del número de documentales del corpus general que usan material de archivo como elemento narrativo, bien sea como prueba, referente fáctico o búsqueda de causalidades es muy alto. El hallazgo que resulta llamativo refiere la importancia de la presencia del archivo en las producciones documentales de la televisión pública, está asociado a que en el 46 % de los documentales analizados se utiliza el material de archivo como insumo de la narración, porcentaje equivalente a 52 documentales, lo que expresa que el 54 % de los documentales estudiados no usan material de archivo, una cantidad correspondiente a 61 documentales.

El material analizado nos muestra la importancia del acceso al archivo audiovisual para la construcción de memoria, para tener una prueba de lo sucedido y como un insumo fundamental para la construcción de nuevas narrativas. Estas aportan a la construcción de lo histórico, reforzando aspectos emotivos y posibilitando la activación de funciones, con carácter epidíctico: conmemorar, recordar y rendir tributo.

La importancia de este estudio radica en que en el formato documental la memoria confiere un papel preponderante en el modo en que, al ser narrados, nos concebimos como parte de un grupo social. Esta característica del documental se evidencia en su capacidad de entrar en relación con lugares, situaciones y personajes. Otorgándoles, a su vez, un papel protagónico en la construcción de la narración. Lo anterior supone una dialéctica en la que el documental está determinado por su relación con sus contenidos y, a su vez, aquello que forma parte de la narración, es construido y pasa a ser parte importante de nuestra memoria colectiva, del modo en que nos vemos y de la posibilidad, siempre renovable, de volver a vernos.

## Reconocimientos:

El presente trabajo es resultado del proyecto “Construcciones discursivas de la memoria, las identidades y las ciudadanías en la televisión a través del formato documental. Caso: archivo documental Canal Teledellín, periodo 1997- 2014”. Financiado por la Universidad de Medellín y el canal Teledellín.

## Referencias bibliográficas

- Alzate Giraldo, A. (10 de febrero de 2017). *Materiales grabados. Capítulo 2. “Lo que yo tengo de ellos”. Sobre la periodista Silvia Posada* [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3O1jTwOun1E&t=634s>
- Banerjee, I. (2005). *Radiotelevisión de servicio: un manual de mejores prácticas*. Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001415/141584s.pdf>
- Bergalli, R. y Rivera, I. (2010). *La memoria colectiva como deber social. Memoria Colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropos.
- Barroso, J. (2009). *Realización de documentales y reportajes*. Editorial Síntesis.
- Bossay, C., Marzorati, Z. y Pombo, M. (2021). Prefacio. El audiovisual expandido. *Cuaderno*, 95, 15-24. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi95>
- Caldera Serrano, J. (2014). *Production research: el nuevo rol profesional para nuevos tiempos en la gestión de la información audiovisual. Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 79-89. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.026>
- Comolli, J. (2007). *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Aurelia Rivera.
- Decreto 358 de 6 de marzo de 2000. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 397 de 1997 y se dictan normas sobre cinematografía nacional. *Diario Oficial*, CXXXV(43932), 14.
- Edmondson, R. (2004). *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Frutos, J. (2008). *Un fondo patrimonial de la sombra: la Linterna Mágica*. Universidad de Granada.
- Gómez Martínez, P. J. y Casal Balbuena, M. (2015). Falso documental y retórica: una exploración desde el contenido y sus efectos *Opción*, 31(1), 2015, 324-337. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005018.pdf>
- Gómez-Tarín, F. (2006). *El análisis del texto fílmico*. Universitat Jaume I.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Atenea Digital*, 2. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>
- Lanza, P. (2010). Usos del archivo en el cine documental latinoamericano contemporáneo: los documentos sobrevivientes. *Cine Documental*, 1. [http://revista.cinedocumental.com.ar/1/articulos\\_03.html](http://revista.cinedocumental.com.ar/1/articulos_03.html)
- Ley 397 del 7 de agosto de 1997. Por la cual se desarrrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. *Diario Oficial*, 43102. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>
- Mazziotti, N. (2001) Los géneros en la televisión pública. Compilador: Omar Rincon. Bogotá: Convenio Andrés Bello. <http://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/0/694/694.pdf>
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Paidós.
- Noriega, E. (2012). Notas sobre *found footage*. *Arte e Investigación*, 8(14), 136-139. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39764>
- Rincón, O. (2005). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Ronco-López, M. (2009). Los documentos audiovisuales y su conservación. En T. Agirreazaldegui e I. Camacho (Eds.), *Los servicios de documentación en los medios de comunicación del País Vasco* (pp. 73-100). Universidad del País Vasco. <http://eprints.rclis.org/15786/1/4.pdf>
- Rubín de Celis, A. & S. (2010). Los desafíos de la realidad. Una entrevista con Patricio Guzmán. *DOC On-line*, 8, 254-274. [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt)

Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética*, 35(2), 187-214. doi: [https://doi.org/10.1016/s0185-3082\(14\)72425-3](https://doi.org/10.1016/s0185-3082(14)72425-3)

Unesco. (2006). Radiotelevisión de servicio público: un manual de mejores prácticas. San José: UNESCO.

Veliz, M. (2020). Archivos, familias y espectros en el documental latinoamericano contemporáneo. *Culturales*, 8, e453. doi: <https://doi.org/10.22234/re-cu.20200801.e453>

**Anexo 1.** Tabla de codificación de documentales analizados

<b>Clasificación interna del canal de documentales</b>					
<b>Código</b>	<b>Clasificación interna</b>	<b>Fecha de emisión</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Formato</b>	<b>Código de Barras</b>
DOC0001	20070330	1/07/98	29:18:00	DVD	3759
DOC0003	20070330	13/08/98	24:19:00	BCT30	3761
DOC0005	20070330	17/08/98	24:00:00	BCT30	3763
DOC0006	20070330	1/07/98	29:18:00		
DOC0007	20070330	1/08/98	21:00		3765
DOC0008	20070330	1/11/98	25:00:00		3766
DOC0009	20070330		31:05:00		3767
DOC0010	20070330	1/08/98	0:00		3768
DOC0012	20070330		20:01		3770
DOC0013	20070911	16/09/99	56:56:00		3771
DOC0014	20070330		24:15:00		3772
DOC0015	20070330	1/07/98	0:00		3773
DOC0015	20070330		30:00:00		3773
DOC0017	20070330	1/08/98	0:00		3775
DOC0018	20070330		18:30		3776
DOC0019	20070330	27/05/98	30:24:00	BTC60	3777
DOC0019	20070330	18/08/99	33:35:00		3777
DOC0020	20070330		22:20		3778
DOC0021	20070330	7/03/98	18:41		3779
DOC0022	20070330		24:02:00		3780
DOC0023	20070330		5:55		3781
DOC0025	20070330	1/04/99	28:21:00		3783
DOC0026	20070330	10/04/99	15:56		3784
DOC0027	20070330		30:08:00		3785
DOC0028	20070330	12/12/97	10:00		3787
DOC0029	20070330	1/12/97	3:43		
DOC0030	20070330	5/04/99	24:06:00		3788
DOC0033	20070330		28:00:00		3791
DOC0038	20070330	1/06/99	25:13:00		3796
DOC0039	20070330	1/07/99	21:20		3797
DOC0141	20071126	26/11/07	23:28		3901
DOC0145	20071126	7/08/07	28:45:00		3905
DOC0149	20080218	16/02/08	26:05:00		3844
DOC0150	20080729	18/07/08	55:08:00		3908

Continúa

**Clasificación interna del canal de documentales**

<b>Código</b>	<b>Clasificación interna</b>	<b>Fecha de emisión</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Formato</b>	<b>Código de Barras</b>
DOC0152	20081217	1/12/08	26:53:00		3910
DOC0152	20081217	1/12/08	28:07:00		3910
DOC0153	20090126	25/12/08	50:00:00		3911
DOC0154	20090126	14/11/08	24:00:00		3912
DOC0155	20090126	14/11/08	40:00:00		3913
DOC0156	20090206	15/12/08	55:03:00		3914
DOC0157	20090304	15/12/08	59:15:00		3915
DOC0158	20090309	9/03/09	23:50		3916
DOC0159	20090526	5/05/09	31:15:00		3917
DOC0160	20090702	15/06/09	43:17:00		3918
DOC0162	20090825	17/08/09	16:14		3920
DOC0163	20090825	17/08/09	1:02:55		3921
DOC0165	20090902	13/05/09	60:00:00		3923
DOC0167	20090928	8/09/09	29:14:00		3925
DOC0168	20091117	15/04/09	53:00:00	ALT	3926
DOC0174	20091229	29/12/09	26:38:00	ALT	3932
DOC0175	20091229	2/11/09	25:34:00	ALT	3933
DOC0176	20091229	22/11/09	24:13:00	ALT	3934
DOC0177	20100121	22/12/09	54:46:00	XDCAM23	3935
DOC0179	20100203	25/12/09	22:15	BCT30	3937
DOC0180	20100405	30/03/10	23:17	BCT30	3938
DOC0186	20100818	9/08/10	43:52:00	DVCAM64	3943
DOC0188	20100927	1/11/10	1:23:00	DVCAM64	3945
DOC0199	20101229	8/10/10	54:34:00	DVCAM64	3956
DOC0200	20101229	4/11/10	54:52:00	DVCAM64	3957
DOC0201	20101229	16/12/10	50:54:00	DVCAM64	3958
DOC0202	20110103	23/10/10	23:43	DVCAM64	3959
DOC0202	20110103	16/10/10	24:52:00	DVCAM64	3959
DOC0202	20110103	9/10/10	26:59:00	DVCAM64	3959
DOC0203	20110103	17/10/10	21:57	DVCAM64	3960
DOC0203	20110103	13/11/10	22:10	DVCAM64	3960
DOC0203	20110103	10/10/10	24:53:00	DVCAM64	3960
DOC0204	20110103	24/10/10	20:29	DVCAM64	3961
DOC0204	20110103	31/10/10	22:29	DVCAM64	3961
DOC0204	20110103	30/10/10	22:54	DVCAM64	3961

Continúa

**Clasificación interna del canal de documentales**

<b>Código</b>	<b>Clasificación interna</b>	<b>Fecha de emisión</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Formato</b>	<b>Código de Barras</b>
DOC0205	20110103	14/11/10	25:00:00	DVCAM64	3962
DOC0206	20110103	28/11/10	21:58	DVCAM64	3963
DOC0206	20110103	7/11/10	22:00	DVCAM64	3963
DOC0206	20110103	7/11/10	22:19	DVCAM64	3963
DOC0207	20110103	21/11/10	24:00:00	DVCAM64	3964
DOC0207	20110103	27/11/10	24:00:00	DVCAM64	3964
DOC0207	20110103	20/11/10	24:48:00	DVCAM64	3964
DOC0208	20110103	4/12/10	22:13	DVCAM64	3965
DOC0208	20110103	14/11/10	22:32	DVCAM64	3965
DOC0208	20110103	1/01/11	24:10:00	DVCAM64	3965
DOC0209	20110103	2/01/11	21:57	DVCAM64	3966
DOC0209	20110103	18/12/10	23:35	DVCAM64	3966
DOC0210	20110119	9/12/10	54:13:00	DVCAM64	3967
DOC0211	20110119	11/11/10	53:39:00	DVCAM64	3968
DOC0212	20110119	14/10/10	54:10:00	DVCAM64	
DOC0213	20110119	23/12/10	50:17:00	MDVCAM	3969
DOC0215	20110527	17/07/10	55:00:00	BTC60	
DOC0216	20110623	23/06/11	37:39:00	BTC60	
DOC0217	20111005	5/05/11	1:00:00	XDCAM50	
DOC0218	20111005	9/09/11	29:34:00	XDCAM50	
DOC0220	20111019	6/10/11	54:37:00	XDCAM23	
DOC0221	20111024	13/10/11	52:52:00	XDCAM23	8232
DOC0222	20111024	20/10/11	52:45:00	XDCAM23	8233
DOC0223	20111116	11/11/11	25:53:00	XDCAM23	9551
DOC0224	20111212	19/11/09	0:00	XDCAM23	15151
DOC0228	20111226		31:13:00	XDCAM23	15171
DOC0231	20111228	23/06/11	54:00:00	XDCAM50	16160
DOC0235	20120113	1/01/12	58:46:00	DVCAM64	16164
DOC0236	20120116	14/12/11	50:00:00	XDCAM50	16165
DOC0242	20120420	11/03/12	51:30:00	DVCAM64	16171
DOC0243	20120522	10/05/12	60:13:00	DVD	16172
DOC0246	20121224	7/12/12	24:17:00	XDCAM23	
DOC0247	20130301	12/02/13	54:11:00	XDCAM50	
DOC0248	20130514	1/05/13	55:35:00	XDCAM50	
DOC0249	20130617	7/12/12	1:28:29	XDCAM50	

Continúa



---

**Clasificación interna del canal de documentales**

<b>Código</b>	<b>Clasificación interna</b>	<b>Fecha de emisión</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Formato</b>	<b>Código de Barras</b>
DOC0251	20130801	10/06/13	58:27:00	XDCAM50	
DOC0252	20130831	19/08/13	51:53:00	XDCAM50	
DOC0253	20130918	1/09/13	38:01:00	XDCAM50	
DOC0254	20131017	13/10/13	25:40:00	XDCAM50	
DOC0255	20131112	14/10/13	54:58:00	XDCAM50	
DOC0258	20131120	13/05/13	35:15:00	DVD	
DOC0260	20131121	4/11/13	0:41:23	XDCAM50	
DOC0262	20131128	14/10/13	10:00	DVD	
DOC0264	20131128	20/07/13	30:00:00	DVD	

**Fuente:** canal Telemedellín (2014).



# Artículo de reflexión



## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

### Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica

#### Signing on One's Own Behalf. Representations of Young University Students about Academic Writing

Diela Bibiana Betancur\* 

#### Resumen

Este artículo de reflexión se deriva de una investigación doctoral. En él me propongo comprender las representaciones subjetivas que tienen algunos jóvenes universitarios de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia sobre la escritura académica, a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), como campo teórico que dialoga con perspectivas decoloniales en educación. De igual manera, vinculo las reflexiones de este trabajo al concepto de transmisión como un proceso que implica legar una herencia cultural, al mismo tiempo que habilita su transformación. En términos metodológicos, la investigación responde a un estudio colectivo de casos como estrategia que permite reunir una comprensión de lo singular, en unas coordenadas culturales e institucionales. Los resultados permiten comprender las incomodidades, pero también las posibilidades que a estos jóvenes les ha generado la escritura académica en sus convenciones, géneros discursivos predominantes y alternativos, y en la posibilidad de implicarse o no subjetivamente en ellos; representaciones que los enfrenta con el deseo, la demanda o el temor de firmar en nombre propio.

**Palabras clave:** estudiante universitario, escritura académica, literacidad académica, Nuevos Estudios de Literacidad, representación subjetiva.

#### Abstract

This reflection paper is derived from doctoral research. In it, I strive to understand the subjective representations that some young university students of the Degree in Literature and Spanish Language from the University de Antioquia have about academic writing in light of the New Literacy Studies (NEL), a theoretical field that dialogues with decolonial perspectives in education. Likewise, I establish a link between the reflections of this work and the concept of transmission as a process that implies bequeathing cultural heritage and enabling its transformation at the same time. In methodological terms, this research responds to a collective-case study as a strategy that allows gathering an understanding of singularity in cultural and institutional coordinates. The results allow understanding discomforts, but also the possibilities that academic writing has generated for these young people in terms of its conventions, its predominant and alternative discursive genres, and the possibility of being subjectively involved in them or not. These representations confront them with the desire, demand, or fear of signing on their own behalf.

**Keywords:** university students, academic writing, academic literacy, New Literacy Studies, subjective representation.

\* Magíster en Investigación Psicoanalítica. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [diela.betancur@udea.edu.co](mailto:diela.betancur@udea.edu.co)

## Introducción

Los géneros de escritura, sus convenciones, estilos, estructuras y temáticas (Bajtín, 1999) cambian en cada comunidad disciplinar y los estudiantes universitarios se ven en la necesidad de apropiarse de estas formas discursivas a través de las cuales aprenden conceptos y conocimientos de las áreas de estudio que pasan por el lenguaje mismo de las disciplinas. Este lenguaje “es, esencialmente, un cuerpo de conceptos que nos habilita a ver y pensar el mundo de una manera distinta y más precisa, al menos desde el punto de vista de las respectivas teorías” (Hernández, 2018, pp. 794-795). Esto implica que la escritura académica supone la apropiación de discursos y prácticas que, por un lado, son lingüísticas y cognitivas, y por el otro, ideológicas y culturales.

En tanto la escritura no es independiente al estudio de las disciplinas (Carlino, 2004; Vargas, 2020), las representaciones subjetivas sobre la escritura académica permiten revelar una manera particular de entender la literacidad académica en el contexto específico de los programas universitarios, cada uno de los cuales supone una construcción disciplinar que acontece como respuestas a las prácticas, discursos, experiencias y representaciones que en ellos circulan (Moje, 2010).

Ahora bien, en el contexto de formación de maestros de lengua y literatura, la escritura no es solo una mediación del conocimiento, no es solo una práctica académica que realizan los estudiantes en aras de apropiarse de los saberes disciplinares y pedagógicos, sino que es, de manera relevante, un objeto de estudio, de reflexión y de enseñanza. ¿Cuáles son las representaciones subjetivas que sobre la escritura académica tienen algunos jóvenes universitarios que se forman como maestros de lengua y literatura y qué incidencia tiene su formación en ellas? Esta es la pregunta que orienta los desarrollos de este artículo.

En consecuencia, el propósito de esta reflexión es comprender las representaciones subjetivas de algunos jóvenes universitarios sobre la escritura

académica a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) como campo teórico que dialoga con perspectivas decoloniales en educación y que pongo en relación con el concepto de transmisión. Los NEL representaron en 1980 en el mundo anglosajón un giro en la manera de entender la lectura y la escritura, dejando de asumirse como habilidades psicológicas individuales para ser comprendidas como prácticas sociales (Hernández, 2019). Desde esta perspectiva, la escritura académica es concebida como una práctica que está atravesada por valores sociales, históricos y culturales, por perspectivas epistemológicas, dimensiones identitarias y relaciones de poder (Zavala, 2009).

Desde el enfoque de los NEL se reconoce una pluralidad de formas de usar el lenguaje en sociedad, en diálogo con una diversidad de saberes y prácticas discursivas. De esta manera se entiende que los discursos académicos no son neutrales, ni objetivos, sino que responden a “la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en cualquier contexto académico específico” (Street, 2010, p. 545) (traducción propia). Para el caso de las universidades latinoamericanas, este conocimiento es de orden eurocéntrico y moderno (Carvalho, y Flórez, 2014, p. 132), tributario de una epistemología objetivante, racional y científica (Zavala, 2009). Las instituciones de educación superior validan unos saberes derivados de la tradición occidental que tienen como punto de anclaje la racionalidad, la objetividad, la impersonalidad; e invisibilizan otros, vinculados con la afectividad, la subjetividad<sup>1</sup>, la intuición, la corporalidad, o con saberes populares, indígenas, campesinos, afros, entre otros.

El reconocimiento de la pluralidad de discursos y saberes, así como de los criterios sociales e históricos de su construcción, validación y circulación, se constituyen en un punto de encuentro entre los NEL y la perspectiva decolonial, en la medida en

<sup>1</sup> A propósito de ello, Jacques Lacan enfatiza en “el saber psicoanalítico como irreductible al conocimiento científico, neutral y despersonalizado, justamente por estar siempre anclado en un sujeto y ser siempre transmitido a través de un encuentro directo, en presencia” (citado por Carvalho y Flórez, 2014, p. 133).

que ambas propenden por una ecología de saberes, discursos, géneros, que ponga en relación los saberes históricamente marginados de las universidades con los conocimientos académicos<sup>2</sup>.

La posibilidad de acoger, reconocer y dialogar con saberes otros, así como su apertura a diversos modos discursivos, me lleva a considerar el lugar de la *transmisión*, un concepto que no condena a un sujeto a la repetición, sino que le ofrece un soporte identitario para construir y consentir la diferencia (Diker, 2004). Si la educación entraña esta tensión entre la reproducción y la creación, entre el encargo social de aprender ciertos saberes y la resistencia que ello pueda representar, el concepto de *transmisión* logra zanjar esta tensión en la medida en que supone no solo legar una herencia, sino más aún habilitar una reinvencción. De esta manera, la transmisión implica compartir la experiencia del mundo (Petit, 2015), compartir lo sensible (Frigerio, 2004), comunicar un saber y una relación con lo que se ignora; y darles lugar a las búsquedas subjetivas. En suma, la transmisión se juega entre “asegurar el traspaso y habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa” (Diker, 2004, p. 225).

Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2008) no solo proponen otra semántica para el concepto de *transmisión*, sino que plantean también algunas aproximaciones a las representaciones. Para estas autoras, las representaciones constituyen un conjunto de percepciones, expectativas y apreciaciones sobre el mundo social. Estas se conciben, de un lado, como orientaciones para entender el mundo y, del otro, como criterios de comportamiento y práctica social. Ello significa que a través de las representaciones tenemos unas ideas preconcebidas acerca de lo que se espera de los otros y de nosotros mismos, de los espacios de interacción,

de las posiciones sociales, de las reglas de comportamiento. En este orden de ideas, las representaciones orientan nuestro tránsito por el mundo, indicándonos qué mirar, cómo nombrar, cómo actuar y, para nuestro caso, qué escribir, cómo escribir, para quién escribir.

Las representaciones son producciones culturales e históricas, por tanto, sociales y objetivas, así como individuales y subjetivas. Que sean sociales y objetivas indica que no son producidas individualmente, antes bien, ellas suponen un consenso social, es decir, existen independientemente del sujeto y se pueden reconocer por fuera de los individuos. De igual manera, ello implica que las representaciones –que dan lugar a sistemas de clasificación– son producto de luchas de poder entre distintos grupos que buscan imponer su cosmovisión. En tanto producto social, las representaciones se interiorizan en procesos de socialización y terminan siendo los lentes a través de los cuales se observa el mundo y se participa en él. Gran parte de esta internalización se produce de manera inconsciente y pocas veces se explicitan o reconocen en los intercambios sociales. Sin embargo, es importante señalar que, lejos de mostrar la realidad tal cual es, las representaciones son productivas, es decir, “contribuyen a producir la realidad que representan” (Frigerio y Diker, 2008, p. 47).

Ahora bien, de manera particular me interesa la dimensión subjetiva; por ello, hablo de representaciones subjetivas como unas “representaciones íntimas y singulares, producto de los modos particulares como [las personas] han interpretado sus vivencias, las cuales no son necesariamente fruto de una interpretación colectiva de la realidad” (Mejía, 2019, p. 15). De este modo, la comprensión frente a las representaciones subjetivas pasa por reconocer que el sujeto se estructura a partir de un saber inconsciente y de rasgos culturales; que adviene al mundo humano por el lenguaje, aunque el lenguaje no logre significarlo todo; que se configura a partir de respuestas, decisiones y resignificaciones conscientes e inconscientes; y que es permeado por la palabra del Otro (con mayúscula

2 Este diálogo de saberes o ecología discursiva se puede reconocer en la experiencia “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”, llevado a cabo en algunas universidades brasileñas y colombianas. En el marco de este proyecto se reconoce que “las cosmovisiones indígenas, afro y populares, confinadas a la condición de objetos de estudio de las ciencias sociales, en especial de la antropología, pasan a ser fuente de saber en un intercambio que potencia la creatividad, lo genuino y la alegría por aprender” (Carvalho, y Flórez, 2014, p. 141).

inicial) –que, para el psicoanálisis, es la representación de figuras de la ley, de la cultura y el lenguaje (Soler, 2007)–.

En el caso de la escritura académica, algunos trabajos cuestionan las representaciones sobre esta como un hecho natural (Zavala, 2009, 2011; Ortiz-Casallas, 2015), objetivo, teórico, formal (Soler, 2013; Castro-Gómez, 2007; Ortiz-Naranjo, 2013), justo, impersonal y razonable (Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2016). Algunos de estos trabajos se ocupan de pensar las dificultades, los retos y las invenciones que acontecen en el propósito que supone el acceso y la apropiación del discurso académico por parte de muchos universitarios y, más aún, cuando se trata de estudiantes provenientes de comunidades étnicas minoritarias (Zavala, 2009; Soler, 2013; Sito, 2016); de igual manera, cuestionan las lógicas naturalizadas del discurso académico que generan unas convenciones que poco se problematizan, pero a las que los estudiantes universitarios deben acogerse en un proceso que a veces representa incomodidad. Y si genera incomodidad es porque la literacidad está vinculada con la identidad y el afecto. Estos nuevos enfoques en la investigación de prácticas de escritura en contextos universitarios representan un aporte importante para comprender este fenómeno desde la propia voz de los estudiantes y reconocer a través de ella, sus perspectivas, luchas, travesías, resistencias y, para el caso particular de este estudio, sus representaciones subjetivas.

### **Metodología: un abordaje desde el estudio colectivo de casos**

Esta investigación se ampara en el paradigma hermenéutico, por cuanto busca describir, interpretar y comprender las representaciones subjetivas de jóvenes universitarios respecto a la escritura académica. Dilthey definía la hermenéutica como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación” (citado por Martínez, 2006, p. 102), pero que necesitan ser comprendidos en

sus conexiones con la vida social y cultural, de allí la importancia de pensar a los jóvenes en su vínculo con la institución universitaria, pero también con la cultura y con la época.

El interés por indagar la singularidad me lleva al estudio colectivo de casos, como la estrategia de investigación más pertinente para abordar esta relación. Esta estrategia implica renunciar a establecer principios generales o universales, para profundizar en algunos casos que redunden “en la construcción de un conocimiento que reúna lo individual y lo cultural en un espacio único” (Galeano, 2004, p. 69).

El método de estudio se basó en entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas como un modo de conversación permitieron conocer los registros, los sentidos, las representaciones, las historias que van dando cuerpo al texto de la experiencia. Fueron entre dos y tres entrevistas a cada joven, para un tiempo de grabación que osciló entre tres y cinco horas. Cada entrevista fue transcrita y analizada desde los propios dichos de los jóvenes, de tal manera que a partir de su decir emergiera un saber en relación con la escritura académica. En este orden de ideas, los conceptos se pusieron en función de sus palabras y no al contrario.

Este artículo se deriva del análisis de seis casos de estudiantes universitarios, cuatro hombres y dos mujeres, todos estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, que cursan entre el quinto y el décimo semestre de formación. Para preservar su identidad e intimidad, los seis jóvenes referenciados en este estudio son nombrados bajo seudónimos, a saber, Gabriel, Michael, Adrián, Sara, Andrea y Esteban. Sus edades oscilan entre los 21 y los 26 años. Cuatro de ellos se constituyen en la primera generación en formarse profesionalmente. Los otros dos tienen hermanos mayores con formación universitaria en curso. En todos los casos sus padres no cuentan con título universitario.

Todos estos jóvenes llegan a la universidad con experiencias previas muy ricas en relación con el lenguaje y la escritura, lo que nos recuerda que



no solo son estudiantes, sino, ante todo, sujetos culturales que establecen una relación con la palabra escrita antes y por fuera del ámbito académico. De sus trayectorias de vida es valioso señalar la relación que cada uno de ellos tiene con formas poéticas, literarias o íntimas, algunas previas a su elección profesional, lo que quizás fue uno de los factores que influyó en la decisión de formarse como maestros de lenguaje. Gabriel y Adrián ingresaron a su formación queriendo ser escritores; Michael lo hizo mediado por unas prácticas vitales de escritura íntima; Andrea, Sara y Esteban, impulsados por el llamado de la vocación de maestros (Zambrano, 2007). Todos responden a las demandas de la escritura académica de una manera singular, con los recursos que han construido previamente y con las comprensiones que les permiten habitar su formación en el campo pedagógico y literario.

### Entre las incomodidades y las posibilidades de la escritura académica

#### *“La lupa puesta en el puño”*

Un texto académico contiene muchas voces: “contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un *solo* que está respaldado por un coro” (Bougey, citado por Zavala, 2009, p. 351). Esta dialogicidad del discurso académico es uno de los rasgos mismos del lenguaje en sus formas orales o escritas (Bajtín, 1999). A ello también se refiere Lacan cuando dice que el lenguaje se inscribe en el campo del Otro, es decir, el proceso de humanización supone aprender a hablar la lengua del Otro inscrita en la cultura, que comporta una demanda para que el niño hable “asumiendo el nombre que el Otro le diera” (Braunstein, 2006, p. 57).

Así, frente al carácter dialógico, teórico o citacional del discurso académico, los jóvenes experimentan posiciones diversas que van desde la contrariedad e indisposición que a unos les genera

“aprender a hablar la lengua del Otro”, hasta la relativa comodidad con que otros se apropian de esta forma del discurso académico. Zavala (2009, 2011) en sus estudios ha puesto de presente esta situación en lo que corresponde a los conflictos epistémicos, identitarios y políticos a los que se ven enfrentados estudiantes de comunidades indígenas del Perú que llegan al ámbito universitario. Si bien en los casos presentados por Zavala se comprende la tensión que genera el encuentro de dos maneras distintas de asumir la construcción de saber, el lenguaje y los vínculos comunitarios, es interesante reconocer que estas tensiones las viven también jóvenes en las ciudades que no necesariamente pertenecen a una comunidad étnica o racial.

Michael, por ejemplo, señala: “Me he encontrado esa barrera, esa tensión de que el profe no quiere escuchar lo que yo digo. Él quiere escuchar lo que el autor dice y eso cualquiera lo puede hacer” (Comunicación personal, 26 de junio del 2019). Si una barrera limita y delimita impidiendo el paso de algo, para este joven lo que no circula en algunas prácticas de escritura académica es su propio pensamiento. La barra que se pone entre su voz y la escucha de su profesor tiene un cobro de peaje y este implica pagar con las palabras de otros, precio que le incomoda y ante el cual resiste. En sus representaciones, la bibliografía “condiciona a que no pensemos por nosotros mismos [...] entonces a veces esa bibliografía como que no deja que la escritura sea la tuya sino la del autor” (Michael, comunicación personal, 26 de junio del 2019). Este joven revela una tensión importante en la escritura académica entre la reproducción y la creación; entre la repetición de ideas y la posibilidad de pensar por sí mismo; entre la educación como legado del pasado y la necesidad de pensar el presente. Él reconoce en la universidad una fuerte inclinación por la primera y una presencia tímida de la segunda.

Por su parte, Adrián, quien también expresa incomodidad por las formas de la citación, enuncia:

A veces siento que cuando uno llega a cierta idea, a uno le exigen como ponerle un apellido, un nombre a esa idea; y si uno llega a esa idea sin conocer ni siquiera a ese autor, se encuentra con que esa idea es ajena [...] que eso que uno estaba pensando en su cabeza le pertenece a otro. Entonces muy tenaz tener que ceder y ceder eso. (Comunicación personal, 16 de diciembre del 2019)

Adrián señala que en el contexto académico hay una “lupa puesta en el puño” (comunicación personal, 10 de noviembre del 2019), una desconfianza en lo que los estudiantes universitarios pueden pensar, una vigilancia que les hace siempre deudores del Otro y siempre recelosos de sí. Frente al lugar de la creación, conviene evocar la conversación que Serres sostiene con [Alain Finkielkraut \(2012\)](#) en la que critica el carácter citacional de algunos géneros del discurso académico que ahogan el propio pensamiento en función de un despliegue de citas, y la propia inventiva en aras de la acumulación de saber. Para este filósofo “si usted le quiere enseñar cada vez a la nueva generación el antiguo mundo, usted la bloquea completamente, ella ya no inventará” ([Finkielkraut, 2012](#)), de allí que su propuesta sea sencilla y modesta al mismo tiempo: escuchar. Escuchar para comprender, para no juzgar, para inventar una nueva palabra. Se trataría, en suma, de levantar la barrera entre la voz del estudiante y el oído del profesor que hace borrosa su voz.

Gabriel, que al inicio de su proceso de formación fue confrontado por plagio por una profesora –aunque él argumenta que no copió de nadie– dice que esta situación lo marcó tanto, que a partir de allí apela a diferentes estrategias y algunas imposturas para salir al paso, como lo narra en la siguiente cita:

Entonces después de ahí, yo dije: “Si usted va a decir algo innovador, olvídense que ya nada es innovador, entonces empiece a buscar a alguien que ya haya dicho más bien lo que usted está pensando

decir”, es mejor así, es más fácil. Ah, bueno, estoy pensando que los árboles son grises, entonces uno pone en Google: “los árboles son grises”, entonces ahí salen todos los autores, “ah, este lo dijo, vamos a citarlo”, y así uno se cura en salud. (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

Es una salida por la impostura para responder a la demanda de la citación del Otro académico, una impostura que, según la RAE, es un “engaño con apariencia de verdad”, como una especie de disfraz que disimula, equivoca, confunde. La raíz etimológica de la palabra *disfraz* sería *freza* en el sentido de huellas o pista, “entonces, disfraz sería, primitivamente despistar, borrar las huellas y solo después, desfigurar y cubrir con disfraz” ([Corominas, 1987, p. 217](#)). Podríamos decir, pues, a partir del relato presentado, que Gabriel cubre su palabra con el disfraz de las citas que el Otro le demanda.

Estos jóvenes leen en la universidad una tendencia a la reproducción y ellos se sienten convocados por la creación. La escritura académica tiende a ser una práctica conservadora que sostiene su tradición en unas formas, estilos y principios, pero ellos no se sienten leídos en estas formas que ponen en suspenso su pensamiento para comprender el pensamiento de otros. Ellos defienden la posibilidad de poder enunciarse, de pensar por sí mismos, de crear. En consonancia con esta demanda, vale la pena citar las palabras de [Gregorio Hernández \(2019\)](#), quien se pregunta por las condiciones del acto educativo para favorecer la construcción de una propia voz:

En nuestras sociedades excoloniales (o neocoloniales) nuestro reto como investigadores y educadores del lenguaje es preguntarnos qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia; qué tipo de intervenciones y mediaciones les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su

sabiduría nativa, su potencia, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros. (p. 382)

Aunque no para todos los estudiantes universitarios este carácter dialógico y estas formas citacionales representan incomodidad, es importante comprender las razones de la resistencia y malestar que enuncian Michael, Gabriel y Adrián para responder a estas convenciones discursivas. Estos jóvenes quieren crear, proponer su voz, buscar las propias pulsaciones en los textos, más allá de la normativa frente a cómo escribir. Ellos quieren crear sin pagar el tributo a la tradición que, a juzgar por lo que plantea Serres, es un asunto generacional. No obstante, conviene recordar que “no existe lo inaugural, como lo muestra Lacan, sino en la conjunción de aquello que insiste con aquello que se presenta como nuevo” (Hassoun, 1996, p. 148). Es decir, que no es posible pensar la existencia humana sin tradición, sin herencias culturales, sin legados históricos. Valdría la pena examinar, entonces, qué matices en la relación con la tradición académica logran construir estos jóvenes que les permita hacerse herederos y, al mismo tiempo, creadores.

### Algunas grietas en el terreno encementado de la escritura académica

¿Entonces cuál es la influencia de lo que yo estoy estudiando en lo que yo estoy escribiendo y como es que esa escritura académica [...] también lo va permeando a uno de esa manera que a vos no te da la creatividad?

Gabriel.

(Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

¿De qué se trataría entonces la transmisión como condición de iniciar algo contando con la tradición? Si bien para los jóvenes entrevistados hay algunos géneros discursivos que representan

incomodidad en el discurso académico, también ellos refieren experiencias valiosas que es importante reconocer. Consideremos, primero, algunas tensiones.

Gabriel enuncia un conflicto importante: como maestro en formación de lengua y literatura, él se encuentra en medio de dos campos, de un lado, estudia la literatura como un saber estético ligado a la creatividad, a la imaginación, a la ficción, a formas sensibles de acercarse al lenguaje; y de otro lado, se encuentra con demandas de la escritura académica más formales, referenciales, objetivas, descriptivas, repetitivas; y ello lo hace sentir profundamente dividido: “te jalan para un lado y te jalan para el otro”, dice.

Este carácter sensible hacia la literatura que permite unas apuestas estéticas y estilísticas, parece ser también una razón que subyace a la incomodidad que plantea Adrián cuando enuncia: “¿A cuántos como a mí no les pasa que no se ven escritos ni pronunciados en un tono académico?” (comunicación personal, 10 de noviembre del 2019). Él señala con ello el carácter homogéneo de la escritura académica que no le permite escribir en la diferencia y darle un lugar a su singularidad. De igual manera, Gabriel entra en tensión con unas formas de escritura académicas que nombra como “mecánicas”, porque en lugar de estimular su creatividad, la coartan, y más cuando debe obedecer a orientaciones cerradas frente a qué y cómo escribir, como cuando le dicen:

Entonces escriba un ensayo, y el ensayo se escribe con este modelo. Escriba una reseña, pero la reseña la tenés que escribir así [...] ya vos tenés que escribir así, tenés que escribir así porque si escribís de otra manera, no, no es correcto. (Gabriel, comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

Allí experimenta una paradoja: él reconoce que la universidad le enseña a escribir, pero al mismo tiempo se siente cohibido porque las orientaciones las lee como prescripciones que tienen el efecto de inhibirlo, más que de estimularlo. Esta situación

le lleva a preguntarse: “Bueno, si a mí me están enseñando a escribir aquí, entonces, ¿a mí porque se me agotan también esos recursos?” (Gabriel, comunicación personal, 18 de septiembre del 2018). Reviste interés el hecho de que mientras algunas investigaciones señalan la necesidad y la importancia de dar orientaciones frente a la escritura académica para que ella salga del ámbito de las prácticas del misterio (Lillis, 1999) y respondan a la necesidad de guiar a los estudiantes universitarios frente al acceso, la apropiación y la participación en la cultura académica, Gabriel experimenta en este direccionamiento una inhibición del pensamiento. Si analizamos esta interpelación desde la perspectiva de la transmisión podríamos comprender mejor en qué consiste este malestar subjetivo.

Hassoun (1996) afirma que la transmisión es un acto fundante del sujeto y “que aquello que se transmite es del orden de una creación” (p. 179). No se trata, pues, de la repetición *per se* de las formas y los géneros, sino de un intersticio que permite crear. También en la palabra de estos jóvenes podemos reconocer experiencias importantes en el ámbito universitario que se alejan de esa repetición ¿Qué tienen en común estas experiencias? ¿Qué efectos subjetivos marcan en ellos? ¿Qué géneros discursivos privilegian? ¿Qué lugar ocupa su voz allí?

Adrián valora la enseñanza de unos profesores, pero valora más aún la confianza de otros que lo llevan a asumir el riesgo de pensar algo desde el lente de unos conceptos o teorías, con enunciados como: “Aplice esto a X cosa” refiere él; y esto implica no solo apropiarse un saber, sino más aún desplegar un ejercicio analítico y argumentativo; implica arriesgar hipótesis, defender ideas, proponer asociaciones, pensar, tal vez, lo que no ha sido pensado (por él y, quizás, por otros). Y aquí la relación con la escritura cambia porque ya no está en el orden de la repetición de conceptos o teorías, sino de realizar una transposición que le implica crear algo. Así, en oposición a una concepción de educación afianzada en la repetición de un orden establecido, la transmisión

[...] reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. (Hassoun, 1996, p. 179)

A propósito de ello, Héctor Gallo (2007) señala que “la transmisión del saber es triste, sin valor, cuando quien nos escucha no deduce que hay en nosotros un deseo puesto en juego, sino un ánimo de repetir lo sabido” (p. 46). Siguiendo las palabras de Gallo podría decir que estos jóvenes no se oponen de manera caprichosa a la escritura académica, se oponen a ciertas formas de esta que los ponen a ellos en el lugar de la repetición y sin poder movilizar en dicha escritura un deseo de invención. El componente de la repetición trabaja en cada uno de nosotros y en la sociedad. Esta tendencia a repetir que nos confronta inconscientemente “nos prohíbe crear, inventar, hacer nuestro propio camino, reconocernos como sujetos deseantes” (Hassoun, 1996, pp. 142-143). En oposición a esta fuerza subjetiva y social, estos jóvenes, reclaman un lugar para crear, para enunciarse desde formas menos rígidas y estereotipadas, formas que les permitan desplegar el entusiasmo como el afecto que más conviene al saber. Veamos otras experiencias valoradas como significativas por estos jóvenes en lo que a la escritura académica se refiere. Michael dice:

Hubo un texto para [el curso] Educación Popular [...] el profesor solamente nos dijo: “Van a hacer un recuento de los momentos históricos más importantes o relevantes desde día de su nacimiento hasta la actualidad”. Y ya, solamente nos dijo eso. No nos dio ningún formato, solamente nos dijo lo pueden escribir a modo de narrativa, de crónica, de cuento, ensayo, poema, ¿cierto? Digamos que me dio la oportunidad de escoger el tipo de texto que quería hacer, lo cual siempre me gusta. [...] La reescritura de los hechos históricos me parecía muy aburrida

hacerla simplemente como pasó esto y esto; preferí crear toda una narrativa bien bacana y con mi esencia. Entonces metía hechos históricos de resistencia, donde se veían las luchas sociales. También metía cuestiones más, digamos, guiadas como hacía la melancolía que suponía la época en ese momento, cierta situación, ciertas guerras o algo así. Entonces digamos que tuve toda la libertad de poder escribir, pero realizando la escritura alrededor de un tópico de trabajo que era los hechos históricos. (Comunicación personal, 16 de julio del 2019)

El significante que más resuena en esta experiencia que relata Michael es, quizá, la libertad, que está vinculada con la posibilidad de elegir el género discursivo y los hechos a relatar. “No dar ningún formato” equivale a decir: “Elija el que más le interese, el que más lo cautive, el que más lo convoque”. Vale la pena detenernos en la solicitud del profesor: él pide “un texto que haga un recuento de los momentos históricos más importantes o relevantes desde el día de su nacimiento hasta la actualidad”. No se trata, pues, de los hechos históricos más importantes de inicio del siglo XX; o de la historia de la humanidad. Se trata de los hechos históricos que enmarcaron las coordenadas de su propia vida, que establecieron los contornos históricos de su propio devenir como sujeto social y cultural, a través de los cuales establece un parentesco con la cultura y con la historia (Margulis y Urresti, 2008). Es decir, este texto lo vincula de una manera subjetiva, al saberse contemporáneo de muchos acontecimientos que marcaron la época y la sociedad en la que él estaba creciendo. Ahí, justamente, se juega la transmisión, como aquello que da cuenta del pasado y del presente (Hassoun 1996, p. 22). En otras palabras, implica que un legado cultural se ponga en diálogo con los desafíos, preguntas, acontecimientos que marcan las coordenadas en las que vive un sujeto en su presente; se trata de encontrar referencias para un tiempo en devenir y de apropiarse recursos para participar en la vida social.

Otra experiencia valiosa en el contexto de la escritura académica, la narra Gabriel:

En una materia que se llamaba Pedagogía y Prácticas de Resistencia [...] allá nos decían: “Escriban un ensayo”, y bueno yo sé que el ensayo era libre y toda la cosa, pero yo empecé también a meter literatura, fragmentos de literatura, poesía y fue uno de los mejores trabajos. [...] El ensayo para mí es una ruta de escape a esa escritura porque uno ahí no necesita tanto la voz de los otros, pero ellos sí están, pero están en la voz de uno. Y me gusta mucho porque ahí no tenés que citar a nadie, vos estás diciendo lo que vos sabes y yo creo que para eso uno está viniendo acá, para poner también a prueba su conocimiento y para demostrar lo que ha aprendido. (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2018)

También aquí resuena el significante *libertad* al que alude Michael. De hecho, para este joven, el ensayo se constituye en un género discursivo importante para enunciar su propia voz, para enfrentarse con lo que sabe y con lo que ignora, para no camuflarse en las citas de autores reconocidos, sino posicionarse desde todas las voces que resuenan en él. Es un lugar de libertad, uno de los géneros discursivos menos encorsetados de la institucionalidad académica y el género en el que Gabriel puede subrayar su subjetividad.

Otra experiencia valiosa acontece en el curso Formación y Constitución de Subjetividades, en el marco del cual Andrea construye un texto sobre inclusión educativa: “Yo partí de la situación que había vivido como niña inmigrante en España, en la que no me había sentido incluida” (Andrea, comunicación personal, 9 de mayo del 2020). Esta vivencia dolorosa la llevó a pensar en una experiencia de sus prácticas pedagógicas en la que se había encontrado con niños venezolanos y con unas prácticas de enseñanza que desconocían sus saberes y sus historias. A partir de estas dos situaciones escribió su trabajo que tuvo una recepción positiva del profesor quien, de manera particular, “valoraba que había partido de una cosa que me



había pasado a mí, de algo que estaba viendo en mis prácticas para poder hacer el trabajo. Entonces yo dije: ‘¡Ey, lo notó!’” (Andrea, comunicación personal, 9 de mayo del 2020). Esta joven se sirve de la escritura académica para dar respuesta a muchas de sus inquietudes subjetivas. En este orden de ideas, los textos son detonadores de los asuntos que la afectan; no son ajenos a su subjetividad. En esta dirección se encamina la invitación hacia la que apuntan los NEL:

Si asumimos que los textos y los géneros discursivos están cambiando y no son estáticos, no se trata tanto de imponer normas y reglas de textualidad uniformes, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de pleno derecho de la misma. (Zavala, 2011, p. 63)

De esta manera, los estudiantes universitarios podrán apropiarse del discurso académico y “modificar, resistir o reorientar de forma creativa las convenciones existentes para sus propios objetivos” (Canagarajah, citado por Zavala, 2011, p. 63).

Que las materias en las que estos jóvenes encontraron esta libertad sean, entre otras, Educación Popular, Pedagogía y Prácticas de Resistencia, Formación y Constitución de Subjetividades, lleva a reconocer que las miradas decoloniales<sup>3</sup> que están presentes en la perspectiva de estos cursos van agrietando el terreno encementado de la escritura académica, ensanchando sus posibilidades hacia prácticas que vinculan la subjetividad, permiten la creatividad y promueven una experiencia libertaria de pensamiento y discurso.

3 “El término *decolonial* está íntimamente entrelazado con aquellas fuerzas y voces transgresoras que van de los márgenes del mundo moderno/colonial, habitado por pueblos subalternizados, colonizados, explotados y oprimidos que intentarán abrir grietas y hendiduras en la colonialidad del poder y en sus diversas dimensiones constitutivas” (Cadilhe y Rodrigues, 2020, p. 256) (traducción propia). Una de estas dimensiones es la colonialidad del saber; en este orden de ideas se entiende que una mirada decolonial es aquella que, entre otras cosas, es capaz de abrir la construcción de conocimiento a diversas fuentes del saber y dialogar con saberes históricamente excluidos de las universidades y distantes de las lógicas racionales de occidente.

La relación entre la perspectiva de la literacidad académica –en cuanto manera de entender la lengua como práctica sociocultural– y la perspectiva decolonial, ya ha sido señalada por algunos autores. Zavala (2009) indica que “aunque no se haya explicitado aún, los NEL podrían considerarse una *teoría postcolonial*” (p. 362); Hernández (2019), a su vez, afirma que el pensamiento decolonial se ha expresado históricamente en tres grandes movimientos, uno de ellos, los Nuevos Estudios de Literacidad; Cadilhe y Rodrigues (2020), por su parte, discuten los saberes que quedan fuera de los géneros dominantes en la escritura académica en la formación de maestros de lengua y proponen, en diálogo con una pedagogía decolonial, considerar diferentes géneros discursivos que permitan reflexionar los procesos de enseñanza desde las problemáticas sociales y de aula. Estas consideraciones llevan a interrogar, como lo plantea Santiago Castro-Gómez (2007), de qué manera decolonizar la universidad. A propósito, Zavala (2009) señala la importancia de profundizar un diálogo entre las teorías poscoloniales y el campo de la literacidad académica, “con el fin de reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante, dentro y a través de las disciplinas, para lograr la apertura de las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar” (p. 362).

Estas nuevas formas de significar estarían en función de permitir el ingreso de “dominios prohibidos como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad” (Castro-Gómez, 2007, p. 90), de tal manera que “textos académicos sean creativamente modificados de acuerdo a las fortalezas traídas por los estudiantes” (Zavala, 2011, p. 64). En consecuencia, la literacidad académica estaría en función de la construcción de una propia voz (Hernández, 2019) que, como nos lo enseñan estos jóvenes universitarios, los implique subjetivamente, les permita crear y relacionar los conceptos con su realidad, les permita desplegar su manera de ver la vida, les posibilite libertad y movimiento en sus apuestas discursivas, en suma, los autorice a firmar en nombre propio.



## De un vínculo pedagógico que aliente a firmar en nombre propio

La transmisión, como relación intergeneracional, supone un voto de confianza en lo que cada sujeto decide hacer con lo legado y un gesto de acompañamiento que renuncia a las formas de control tan presentes en los sistemas educativos. Habilitar al otro, infundir confianza, permitir sus búsquedas, de ello trata la transmisión como un concepto que aborda los procesos de subjetivación, de constitución de lazos sociales y de filiación (Diker, 2004; Frigerio, 2004). Lejos de la mirada mecanicista que, en perspectiva de educación bancaria (Freire, 2005), asume la transmisión como una relación unidireccional de pasar información de un lado a otro, la resignificación de este concepto pone el acento en la inscripción de un sujeto en una genealogía familiar, social y cultural. Se trata, pues, de un proceso intergeneracional en el que se comparte un mensaje transgeneracional que tiene que ver, como lo señala Frigerio, con la “puesta en disponibilidad de lo que se ha ido aprendiendo, de lo que se sabe y también de las ignorancias de la historia” (Salit y Abrate, 2012, p. 26).

No hay transmisión sin transferencia. Las figuras de la transferencia en el campo educativo tienen distintas escrituras en educación y sus gestos podrán habilitar o deshabilitar la escritura de los jóvenes en el propósito de hacerse herederos de una tradición académica y, al mismo tiempo, reinventarla. “En efecto, si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido [...] la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa” (Frigerio, 2004, p. 15).

Si lo que se transmite no es un contenido, si este es casi un pretexto, ¿qué es entonces lo que se transmite en el vínculo pedagógico entre maestros y estudiantes universitarios a propósito de la escritura académica? El concepto de transmisión ofrece un lente importante para analizar lo que se pone en juego en la literacidad académica, por cuanto permite reconocer que la relación que tienen los

estudiantes con la escritura en el ámbito universitario tiene una historia que se remonta a sus vínculos familiares y escolares, en los cuales les fue transmitido –entiéndase, legado y habilitado– una representación consciente o inconsciente del Otro, de sí y de la escritura. Sin embargo, más allá de la simple repetición, estas representaciones se actualizan y se reeditan en el contexto universitario.

Esteban, quien se torna muy inseguro en la escritura académica y quien vivió una inhibición al momento de escribir su trabajo de grado, se enfrenta a la pregunta por lo que irán a decir sus profesores cuando lean sus textos y, más aún, anticipa unas respuestas según las cuales los maestros, en cuanto representantes del Otro, lo descalificarán. De esta manera su fantasía toma la forma de una respuesta que inhabilita; él se imagina que el profesor le dirá: “Esto no sirve, quizás sirva, pero no tanto, ¡usted, qué carajos está escribiendo acá!” (Esteban, comunicación personal, 14 de noviembre del 2018). Cuando Esteban se encuentra con un Otro que encaja a la precisión en la forma de su fantasía, los efectos que esto tiene en él son de inhibición; por el contrario, cuando un profesor responde distinto a su expectativa, cuando plantea preguntas en vez de juicios, cuando propone caminos y los acompaña, cuando escucha y destraba, Esteban logra habilitarse para escribir.

Por su parte, Sara habla de una tensión que se expresó en el primer semestre de universidad cuando se encuentra con una demanda que le hace el Otro de expresar su pensamiento mediante el ensayo, pero que la pone en contradicción con los vínculos familiares en donde más que su palabra, la demanda que de allí le venía era su silencio. A esta tensión se enfrentó Sara en la universidad y, al parecer, sigue operando en las representaciones que tiene sobre algunas formas de escritura, en particular en aquellas que de manera directa piden su opinión, como el ensayo o la ponencia, de allí que se pregunte incómoda: “¿Cómo qué voy a decir? Yo no tengo nada que decir, ¡Qué mamera! Es muy formal” (Sara, comunicación personal, 6 de julio del 2020). Ante esta contradicción que se

expresa en una doble demanda, la del silencio y la de su palabra, al parecer ambas asumidas por ella, Sara demanda de sus profesores una autorización que, quizá, le permita destrabar esta tensión. Ella espera de sus maestros una invitación, un impulso, un *amigo intelectual* que acompañe más allá del curso y que salga de los ropajes formales de la institución.

En cuanto habilitación, la transmisión supone un trabajo de elaboración del sujeto. No basta con lo que el Otro dice, el sujeto debe también autorizarse para hacer algo con ello. Así, teniendo en cuenta que sin transferencia no hay transmisión, lo que se pone en juego en los vínculos de estos jóvenes con las figuras de sus maestros –en cuanto autoridad que marca de manera especial su relación con la escritura–, es una habilitación de sí.

## Palabras de cierre

La pregunta por las representaciones subjetivas que sobre la escritura académica tienen algunos jóvenes universitarios que se forman como maestros de lengua y literatura me permite comprender que estas son tributarias de los vínculos pedagógicos y de la relación que estos jóvenes establecen con otras formas de escritura, en particular, escrituras creativas y literarias; y que en ellas subyace una pregunta por la autoridad, la autorización y la autoría.

Cada una de estas tres palabras deriva del latín *auctor*: “autor” es quien causa, origina o crea algo. Ser autor supone, entonces, autorizarse a firmar en nombre propio, lo que subjetivamente implica un tránsito que va de esperar un permiso a darse el derecho de hacer, decir, escribir, participar.

Si “apropiarse del discurso académico implica hablar la lengua del otro dominante” (Hernández, 2018, p. 775), también supone un proceso de diferencia respecto a esa lengua. Firmar en nombre propio es una operación compleja que precisa de un posicionamiento discursivo en la escritura académica y que demanda de cada estudiante una suerte de decisiones y posiciones frente al Otro,

frente a sí mismo y frente al saber. A propósito de la firma, dice Frigerio (2004):

El apellido se hereda, el nombre es adjudicado. Solo la firma tiene algo de lo propio. La firma es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrable e instalará el trabajo entre *marcado por* a la vez que *diferente a*. (p. 22)

La palabra de los jóvenes me permite comprender que lo que ellos esperan que se transmita en el vínculo pedagógico universitario es una habilitación “en donde la diferencia pueda ser pronunciada” (Diker, 2004, p. 230), que no prescinda de la palabra del maestro, pero que tampoco sancione un borramiento de su propia subjetividad. Ellos me enseñan que su escritura es más potente cuando se les permite reinterpretar, inventar, crear, pensar su contexto, sus realidades, sus preguntas. No se trataría de prescindir de la tradición académica, sino de ponerla en función de sus inquietudes y de su lectura del mundo.

Estos jóvenes me invitan a pensar el vínculo pedagógico desde la transmisión, como aquello que “reintroduce la ficción” (Hassoun, 1996) en oposición a la repetición referencial y reverencial; que permite las modificaciones al texto inaugural heredado desde las propias coordenadas del presente; que ofrece la continuidad e instaura la inauguración, que da lugar a la diferencia y a la singularidad, para leer o reescribir a su manera la tradición legada, en suma para hacer los propios pasos “siguiendo las huellas que el tiempo borra” (Hassoun, 1996, p. 169) o escribir los propios trazos siguiendo los tachones que la historia lega.

En sus representaciones palpita, tenue en unos casos, con más fuerza en otros, la pregunta por la autoridad, por la autoría, es decir, por su voz como autor o como autora. Esta pregunta está imbricada en una relación con los textos y con los autores que leen; en la adhesión, identificación, alienación o separación a estos autores; en unas prácticas

de citación que incomodan o tranquilizan; en un vínculo pedagógico que alienta o inhibe; habilita o restringe; en unos géneros discursivos que promueven la repetición, estimulan la comprensión, se asientan en la convención o estimulan la creatividad en la ficción y la reinterpretación. Cada joven asume en este tapiz una posición tributaria de sus representaciones subjetivas, que lo enfrenta con el deseo, la demanda o el temor, de firmar en nombre propio.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (2006). *El goce. Un concepto lacaniano*. 2a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cadilhe, A. y Rodrigues H. (2020) Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópio*, 18(2), 250-270. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 1, 16-27.
- Carvalho, J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para descolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas* (41), 131-147. Recuperado de: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/8-articulos/803-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41>
- Castro Gómez, S. (2007): Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes. En A. Escobar, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre. Recuperado de: <https://n9.cl/w34jt>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker y G. Frigerio (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Finkielkraut, A. (Productor); Lagarde, D. (Realizador). (2012, 8 de diciembre). L'école dans le monde qui vient. Intervenants Michel Serres. Répliques [Programa radial] En *France Culture*. Recuperado de <https://www.franceculture.fr/emissions/repliques/saison-27-08-2012-21-07-2013?p=3>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Diker y G. Frigerio (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad; aportes para un porvenir*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco).
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Gallo, H. (2007). *Afecciones contemporáneas del sujeto*. Medellín: La Carreta Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hernández Z., G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 771-798. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hernández Z., G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Lillis, T. (1999). Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (orgs.), *Students writing in the university: cultural and epistemological issues* (pp. 127-148 ). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.8.13lil>

- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis y L. Ariovich (eds.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). 3a. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejía, M. (2019). *El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Ortiz-Naranjo, M. N. (2013). *El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131029074349/-.pdf>
- Ortiz-Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 22, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.22.6076>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Salit, C. y Abrate, L. (2012). Entrevista a Graciela Frigerio. Acerca del concepto de transmisión. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(7), 23-36.
- Sito, L. (2016) *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico* [Tesis doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh83.acap>
- Soler, C. (2007). *De un trauma al otro*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la Universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <https://doi.org/10.14483/9789588782980>
- Street, B. (2010) Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, 28(2), 541-567. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p541>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 1, 14-46. Recuperado de [https://isfd36-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La\\_mediacion\\_del\\_maestro.pdf](https://isfd36-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf)
- 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). México: Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.



Artículo corto



ARTÍCULO CORTO

## Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos

### Abstract Nouns in Writing and Evaluating Academic Texts

Eva Margarita Godínez López\* , Luisa Josefina Alarcón Neve\*\* 

#### Resumen

Los estudiantes de bachillerato están expuestos a un discurso académico cada vez más complejo y se espera que adopten las convenciones de ese discurso en sus propios textos. Con el interés de conocer las habilidades que se asocian al dominio de la escritura académica, se analizó un corpus de textos producidos por estudiantes en un bachillerato del centro de México. Los textos fueron agrupados según el dominio de la escritura académica como fue percibido por cinco jueces expertos en el uso de rúbricas para valorar textos. Los sustantivos del corpus se categorizaron bajo criterios semánticos en concretos y abstractos, y se realizaron pruebas estadísticas para relacionar el uso de estas categorías con el nivel de dominio percibido (alto/bajo), con especial interés en los sustantivos abstractos, por la complejidad cognitiva que se les atribuye. El método fue cuantitativo correlacional y se emplearon herramientas de análisis léxico automatizado. Los resultados indican que el uso de sustantivos abstractos en los textos influye en la manera en que son calificados por los jueces: los textos mejor calificados tienen una alta proporción de sustantivos abstractos, especialmente de constructos teóricos y conceptos que, aunque de uso poco frecuente, marcan un diferente nivel percibido de dominio escritural. Esta información permite conocer mejor los usos del lenguaje que son valorados en el discurso académico y que se asocian con su escritura; a la vez, dan pie a reflexionar sobre la conveniencia de analizar críticamente esos patrones en la cultura discursiva académica, previamente a su incorporación en el aula.

**Palabras clave:** lingüística de corpus; discurso académico; escritura académica; sustantivos abstractos; evaluación de textos, educación media superior.

#### Abstract

High school students are exposed to an increasingly complex academic discourse, and they are expected to adopt the conventions of such discourse in their own texts. In the interest of knowing the skills associated with academic writing proficiency, a corpus of texts produced by high school students in central Mexico was analyzed. These texts were grouped according to academic writing proficiency as perceived by five judges, experts in the use of rubrics to evaluate writing. Nouns in the corpus were categorized under semantic criteria into concrete and abstract, and statistical tests were performed to correlate the use of these categories with the level of perceived proficiency (high/low), with special interest in abstract nouns, due to their attributed cognitive complexity. The method was quantitative correlational, and automated lexical analysis tools were used. The results indicate that the use of abstract nouns in the texts influences the way in which they are rated by the judges: the best rated texts have a high proportion of abstract nouns, especially of theoretical constructs and concepts, which, although rarely used, mark a different perceived level of writing proficiency. This information allows a better understanding of the uses of language that are valued in academic discourse and are associated with its writing; at the same time, they invite reflection on the convenience of critically analyzing these patterns in academic discursive culture, prior to their incorporation into the classroom.

**Keywords:** corpus linguistics, academic discourse, academic writing, abstract nouns, text evaluation, high school

\* Doctora en Lingüística. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (México). Correo electrónico: [em.godinezlopez@ensog.com.mx](mailto:em.godinezlopez@ensog.com.mx)

\*\* Doctora en Filología Española. Universidad Autónoma de Querétaro (México). Correo electrónico: [lalarcon@uaq.edu.mx](mailto:lalarcon@uaq.edu.mx)

**Cómo citar:** Godínez López, E. M. y Alarcón Neve, L. J. (2021). Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos. *Enunciación*, 26(1), 107-118. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16688>

Artículo recibido: 20 de julio de 2020; aprobado: 13 de noviembre de 2020



## Introducción

Desarrollar el tipo de conocimiento que se genera en el ámbito escolar requiere que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje de nuevas maneras (Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008), diferentes a las prácticas cotidianas. Dado que el conocimiento disciplinar y los contenidos escolares están constituidos y presentados lingüísticamente, el aprender una materia significa para los estudiantes leer textos producidos por miembros expertos de comunidades académicas, discursos que están organizados de acuerdo con convenciones disciplinares. Además, significa aprender a escribir textos por medio de los cuales serán evaluados (Jarpa, 2015; Navarro y Revel, 2013).

La escritura académica es problemática para los jóvenes que cursan el nivel medio superior a causa de una serie de rasgos del discurso académico con los que no han tenido suficientes oportunidades para familiarizarse en su formación previa, o, en definitiva, no han recibido una enseñanza formal al respecto. Los avances de investigación sobre este tema son considerables: el discurso académico es denso, complejo y abstracto en los niveles léxico, sintáctico y pragmático (Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012; entre otros), y en él se han resaltado funciones relevantes de los sustantivos, entre ellas la cohesiva, metadiscursiva, encapsuladora y constructora de significados disciplinares (Cademátori, Parodi y Venegas, 2007; Fang, Schleppegrell y Cox, 2006; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1994; Halliday y Martin, 1993; Hess, 2013; Jiang y Hyland, 2016; López-Samaniego, 2013, 2015, 2018; Ravid, 2006; Schmid, 2000, 2018; Zwiers, 2008).

Como mecanismo gramatical, la nominalización es la expresión como sustantivo o como frase nominal de significados que serían típicamente expresados con un verbo, un adjetivo o una cláusula completa. Este recurso contribuye tanto al empaquetamiento y la densidad informativa de la

cláusula, como a la cohesión, por lo que su dominio no es una habilidad menor (Fang, Schleppegrell y Cox, 2006).

En cuanto al uso de sustantivos abstractos y nominalizaciones en el discurso académico, algunos autores le atribuyen un potencial de ambigüedad y complejidad que puede constituir un obstáculo para los lectores inexpertos y un reto al ser incorporados en la producción propia (García-Negroni, Hall y Marín, 2004). Mientras que algunos académicos lo consideran un indicador de referencia para explicar, enseñar y aprender las prácticas lingüísticas de los aspirantes a insertarse en las disciplinas científicas (Bello, 2016; Fang, Schleppegrell y Cox, 2006; Halliday y Martin, 1983), otros señalan su uso excesivo como un rasgo que complejiza innecesariamente los textos académicos (Billig, 2013, 2015; Pinker, 2014a, 2014b) o fruto de un *prejuicio escolástico* (Bourdieu, 1999).

El presente estudio se propuso explorar lo sostenido desde una corriente lingüística acerca de que los sustantivos abstractos y las nominalizaciones cumplen un papel instrumental en la clasificación e interpretación del mundo por medio del lenguaje (Halliday y Martin, 2003; Zwiers, 2008), por lo que, al ser empleados en la construcción del discurso, le conceden a este un nivel de complejidad que puede ser percibida como indicador de dominio de la escritura académica.

## Marco teórico conceptual

En un estudio previo (Godínez-López y Alarcón-Neve, 2020), enfocado en determinar la utilidad de una serie de indicadores léxicos en la evaluación del dominio de la escritura académica en estudiantes de bachillerato, se encontró que la densidad nominal de los textos es uno de los rasgos que se asocian con la percepción del dominio de la escritura académica por parte de jueces expertos en el manejo de rúbricas para evaluar la escritura en el ámbito escolar. El presente trabajo se propuso profundizar en ese hallazgo mediante

el análisis de los sustantivos en los textos para determinar si el empleo de determinadas categorías y clases de sustantivos ayuda a predecir el nivel de dominio de la escritura académica, expresado como un promedio de calificaciones otorgadas por cinco jueces con base en una rúbrica de escritura adaptada para el estudio (McNamara, Crossley y McCarthy, 2009). Se orientó por una pregunta central: ¿La frecuencia con que se usan las categorías y de sustantivos y las clases de sustantivos abstractos puede predecir la ubicación de los textos en niveles alto o bajo de dominio con base en la calificación otorgada por los jueces?

La categorización de los sustantivos con que se operó en esta investigación tuvo una base semántica (Lyons, 1977; Schmid, 1999); se plantea que los sustantivos concretos etiquetan, categorizan, destacan, recortan y ponen en perspectiva referentes de la realidad extralingüística a los cuales la conciencia puede imaginar e individualizar. Este tipo de sustantivos pueden atribuirse a una clase, un individuo, un grupo o un rol. En contraparte, los sustantivos abstractos contribuyen a *construir* sus referentes al asignarles un nombre, pues los concretizan y objetivan como si fueran entidades

existentes, para poder operar con esas realidades complejas al condensarlas en una forma nominal.

El criterio básico enunciado permite separar entre sustantivos abstractos *stricto sensu* (nominales que hacen un recorte del flujo de la experiencia) y otros sustantivos que pueden remitir a realidades concretas. Los segundos se distinguen porque sus referentes son fácilmente imaginables por estar sujetos al espacio y al tiempo. El uso de un criterio semántico permite también poner entre paréntesis cualquier criterio morfológico en la clasificación, dando por sentada la posibilidad de que se incluyan sustantivos derivados de otras clases de palabras (lo cual caracteriza a las nominalizaciones) entre los sustantivos abstractos.

La caracterización de los sustantivos operante en este trabajo se resume y ejemplifica en la [tabla 1](#).

Con este marco de referencia, se planteó la hipótesis de que los textos mejor evaluados, y por tanto aquellos que los jueces consideraron evidencia de un mayor dominio de la escritura académica por parte de los estudiantes, habrían de manifestar un uso diferente de los sustantivos respecto de los textos con calificaciones bajas.

**Tabla 1.** Categorización semántica de los sustantivos empleada en esta investigación

Categorías	Clases	Ejemplos
<p><b>Concretos.</b> Sustantivos que nombran entidades de primer orden en la escala de Lyons (1977): clases generales como personas, animales, organismos y objetos físicos localizados en el espacio, con propiedades perceptuales constantes que permiten determinarlos como existentes en un tiempo dado. Se incluyen algunas entidades de segundo orden como las unidades temporales, espaciales y los roles sociales, que por su carácter partitivo y clasificatorio permiten individualizar lo que nombran.</p>	<p>NA</p>	<p>“este <b>autor</b> nació en 1905 en <b>París</b> y fue un <b>filósofo, escritor, novelista, dramaturgo, activista</b> político, <b>biógrafo</b> y <b>crítico</b> literario francés” (14M25).</p> <p>“el <b>viejo</b> lucha <b>días y días</b> por aquel <b>pez enorme</b>” (15M30).</p>

Continúa

Categorías	Clases	Ejemplos
<p><b>Abstractos.</b> Sustantivos que nombran entidades de segundo orden (Lyons, 1977) no individuados, constructos perceptuales que son concretizados como eventos o resultados de acciones por medio de la partición intencionada de sucesos continuos que por naturaleza no poseen bordes o límites. También entidades de tercer orden, constructos conceptuales que son objetivados por medio de un proceso de hipostatización constructora de referentes cargados ideológicamente, y cuyos contenidos tienen una realización más o menos duradera y estable, o bien efímera, según el contexto de la enunciación (Schmid, 1999).</p>	<p><b>Eventos del mundo físico y estados de cosas.</b> Sustantivos que refieren procesos, actividades y sus resultados; y también cualidades y estados de cosas perceptibles y localizados en el tiempo, con diversos grados de dinamismo y agentividad, de los cuales se dice que ocurren o suceden, más que existir.</p> <p><b>Procesos del mundo mental y estados afectivos.</b> Sustantivos que refieren procesos mentales y estados anímicos de un carácter más subjetivo que físico, los cuales pueden ser inferidos por las conductas de sujetos que los experimentan o que les son atribuidos.</p> <p><b>Constructos teóricos y conceptos:</b> dan nombre a entidades de tercer orden, proposiciones e ideas que no están sujetas al espacio y al tiempo, de las cuales se dice que pueden ser afirmadas, negadas, recordadas u olvidadas. Son categorías del pensamiento susceptibles de falsación; relaciones abstractas o haces de ideas con las que se opera tanto en la vida cotidiana como en las ciencias.</p> <p><b>Encapsuladores</b> (<i>shell nouns</i>): expresiones lingüísticas que requieren una realización léxica en su co-texto, por un proceso de especificación efímera. La porción de experiencia singularizada por ellos depende del contexto lingüístico y situacional. Vehiculan una representación mental modalizadora del hablante/escritor. Tienen funciones anafóricas y complementantes.</p>	<p>“Ernest Hemingway por su parte, realiza a través de Santiago la <b>lucha</b> del hombre contra la <b>adversidad</b>” (14M18).                  “la segunda guerra mundial está en su <b>apogeo</b>” (14H04). “cuando su carrera iba en <b>ascenso</b> el mismo Hemingway decide viajar a África” (15M06).</p> <p>“[El contexto] facilita la <b>clasificación</b> del texto y la <b>comprensión</b> de las <b>intenciones</b> y <b>motivaciones</b> del autor” (15M27).                  “Los Kowalski viven de <b>violencia, ebriedad, conflicto</b> y <b>desencanto</b>” (15H21).                  “esto destaca en el lector las <b>sensaciones</b> de <b>orgullo, desesperación, enojo, coraje, decepción</b> y <b>felicidad</b>” (15M13).</p> <p>“vale más para él la <b>verdad</b> que la <b>muerte</b> que le espera y la <b>vida</b> que está por perder.” (14M03).                  “la vida cruda del <b>ser</b> humano, la <b>existencia</b> misma, sin preocupaciones, ni miedos, es un tema del <b>existencialismo</b>” (14H16).                  “los <b>personajes</b> apenas y pueden comunicarse, creando un <b>diálogo</b> pobre y carente de <b>sentido</b>” (14M15).</p> <p>“Santiago de igual manera que el novio no conocían lo suficientemente bien a sus novias y futuras esposas y tuvieron que pagar por ello, por no conocer bien con quién trataban tuvieron que lidiar con diversos <b>asuntos</b> y <b>problemas</b>” (14H24).                  “Camus fue uno de estos artistas que crispados con la situación decidió manifestarse discretamente a través de sus obras, en este <b>caso</b>, a través de El Extranjero. Éste es un <b>dato</b> importante para comprender el significado dentro de esta obra” (15H30).</p>

Fuente: adaptado con base en Lyons (1977) y Schmid (1999, 2000, 2018).

## Metodología

Se analizó un corpus de 60 textos escritos por estudiantes del último semestre de bachillerato, igual número de hombres y mujeres de 17 a 18 años, de una escuela privada del centro de México dirigida

a un estrato socioeconómico medio y medio-alto<sup>1</sup>. Los textos fueron escritos en una clase de lengua y literatura con una pauta de escritura que requería

<sup>1</sup> El sistema educativo mexicano se compone por tres niveles: la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); la educación media superior (bachillerato) y el nivel superior (licenciatura, maestría y doctorado).

estructurar el texto en introducción-desarrollo-conclusión; comparar dos obras literarias con base en variables tomadas del libro de texto; usar un lenguaje académico variado, evitando repeticiones y ambigüedades; citar en estilo APA, cuidar la ortografía y evitar la personalización. No hubo una extensión mínima, por lo que difieren en cantidad de palabras.

Se normalizó la ortografía; se eliminaron citas textuales y epígrafes, referencias y bibliografía, y se conservaron los títulos. Ya normalizados, fueron evaluados por un grupo de expertos para obtener un indicador de dominio de la escritura académica de los estudiantes con el cual poner a prueba la hipótesis<sup>2</sup>.

Participaron como evaluadores cinco docentes de bachillerato con una rúbrica de seis niveles adaptada de McNamara, Crossley y McCarthy (2009), que previamente se piloteó con tres jueces no participantes y se centra en valorar el texto en tanto escritura académica, no en sus contenidos. La confiabilidad de las puntuaciones se validó con una prueba estadística<sup>3</sup>.

El promedio de calificaciones de los jueces se estableció como el indicador de dominio Promedio de Escritura Académica (PromEA), expresada en dos niveles: alto y bajo, y todos los textos fueron ubicados en uno de ellos a partir de la mediana observada (3,8 en una escala de 1 a 6). Las variables predictoras fueron las frecuencias de uso de las categorías de sustantivos y clases de abstractos.

La categorización y cuantificación de los sustantivos se hizo etiquetando sintácticamente el corpus con la herramienta *Freeling*<sup>4</sup>; y extrayendo las líneas de concordancia con ayuda de *AntConc*<sup>5</sup> en ellas, se analizó el contexto discursivo de cada

instancia<sup>6</sup> para determinar su estatus de los sustantivos dentro de las categorías *concreto* o *abstracto*, y las clases de abstractos indicadas en la [tabla 1](#). En resumen, los criterios de procedimiento fueron los siguientes: a) los sustantivos se contabilizaron en su forma lematizada; b) se desambiguó la clase sintáctica de cada etiqueta arrojada por el lematizador, con base en el *DRAE* y en criterios distribucionales (sintácticos) para analizar la función de la palabra en el contexto discursivo; c) no entraron al conteo latinismos, germanismos o anglicismos; d) tampoco marcadores del discurso que incluyen en su construcción sustantivos abstractos (*a continuación, por consecuente*). La aplicación de estos criterios se sometió a revisión mediante una muestra de líneas de concordancia, analizada por otro lingüista familiarizado con las categorías del estudio y con la perspectiva funcional y semántica adoptada en él, sin que hubiera discrepancias.

Se corrieron pruebas *t* para grupos independientes para verificar si las medias de cada categoría y clase de sustantivos en los textos de los dos niveles de dominio eran estadísticamente diferentes, y se graficaron los resultados con el programa *R*<sup>7</sup>.

## Resultados y análisis

En total fueron analizados 11 170 sustantivos en el corpus; 4135 concretos (60,83 %) y 2663 abstractos (39,17 %) en el grupo de textos de nivel alto, y 2653 concretos (60,68 %) y 1719 abstractos (39,32 %) en el grupo de textos de nivel bajo, lo cual se concentra en la [figura 1](#). Cuando se observa de manera general la distribución de los sustantivos en los dos grupos de textos, el hecho de que las proporciones sean las mismas en ambos grupos muestra que todos los textos del corpus son fruto de un intento de hacer textos académicos por

2 Este es un método validado por numerosos estudios de psicolingüística (Berman y Nir, 2009; Crossley, Salisbury, McNamara y Jarvis, 2010; Crossley, Salisbury y McNamara, 2011; Malvern, Richards, Chipere y Durán, 2004; McNamara, Crossley y McCarthy, 2009; Nippold, 2010).

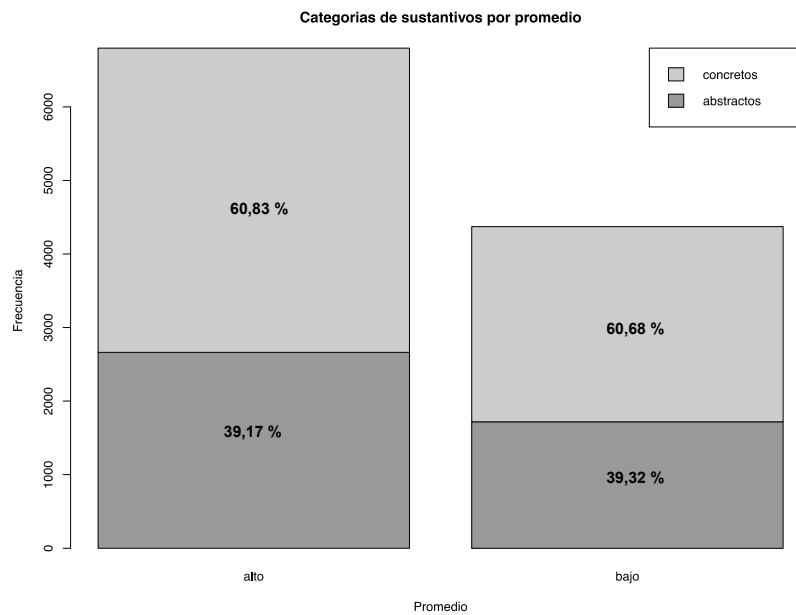
3 Se usó la prueba Intraclass Correlation Coefficient (Shrout y Fleiss, 1979) en *R*, con un resultado moderado de 72 % de confiabilidad (Koo y Li, 2016; McNamara, Crossley y McCarthy, 2009).

4 *Freeling* es un etiquetador sintáctico desarrollado por la Universitat Politècnica de Catalunya. El Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM desarrolló una interfaz para usar dicha herramienta vía web, disponible en: <http://www.corpus.unam.mx/servicio-freeling/>

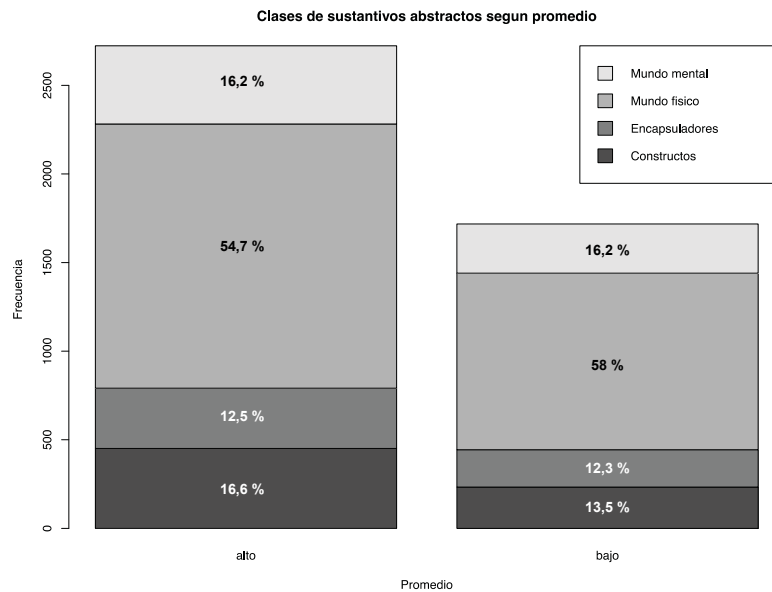
5 *AntConc* es una herramienta de uso libre desarrollada por Laurence Anthony para el análisis de textos, disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software.html>

6 Se da por sentado que la frecuencia de una palabra en un corpus es la medición de las instancias u ocurrencias de un constructo o fenómeno cuya relevancia siempre es relativa, pero que en ciertas condiciones puede ser elocuente acerca de la penetración de algún elemento léxico en un determinado tipo de discurso (Sinclair, 2004, pp. 28-29), lo cual puede observarse en el contexto de la concordancia.

7 *R* es un entorno de *software* libre para computación y graficación estadística disponible en <https://r-project.org>. Para esta investigación se usó el sistema iOS.



**Figura 1.** Categorías de sustantivos según el nivel de PromEA  
**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 2.** Clases de sustantivos abstractos según el nivel de PromEA  
**Fuente:** elaboración propia.

parte de los estudiantes que los produjeron. Es decir, que todos trataron de cumplir las convenciones de este discurso, aunque no todos lo hicieron de la misma manera, como se reflejará en el análisis de las frecuencias absolutas. La importancia de esta primera mirada global radica en confirmar

que lo que se está analizando cumple con el tipo de discurso esperado.

En cuanto a las clases de abstractos, se emplean con frecuencia distinta en los textos de los dos niveles de dominio, aunque sus proporciones son semejantes, como se constata en la [figura 2](#).

Como se observa, las diferencias están en la frecuencia de uso, no en relación con sus proporciones relativas.

La tabla 2 evidencia las medias de cada categoría y clase de sustantivos de acuerdo con el nivel de dominio.

**Tabla 2.** Medias de uso de los sustantivos en los textos según el nivel PromEA

Categoría/Clase	Nivel de PromEA	
	Nivel alto	Nivel bajo
Sustantivos en general	226,6	145,7
Sustantivos concretos	134,8	88,4
Sustantivos abstractos	88,8	57,3
Eventos del mundo físico y estados de cosas	49,7	33,2
Constructos teóricos y conceptos	15,0	8,2
Procesos del mundo mental y estados afectivos	14,4	9,3
Encapsuladores	11,3	6,6

**Fuente:** elaboración propia.

La primera diferencia que hay que destacar es que los sustantivos en general y sus dos categorías (abstracto/concreto) se emplean de modo más frecuente en los textos mejor evaluados. La segunda es que las clases de abstractos se ordenan de manera diferente por su uso, lo cual es notorio en los *constructos teóricos* y *conceptos*, que se usan más en los textos de nivel alto que en los de nivel bajo.

Para verificar si estas diferencias son estadísticamente significativas, y conocer el aporte de cada categoría y clase en la predicción de los niveles de dominio, se realizaron pruebas *t* de *Student*, que comparan las medias aritméticas de cada medición<sup>8</sup>. La tabla 3 presenta este análisis.

Con estos resultados, es posible jerarquizar las variables por su potencial para discriminar los dos niveles de la variable PromEA, que indica el dominio percibido de la escritura académica, tal como

**Tabla 3.** Estimación de los efectos de las categorías y clases de sustantivos sobre el nivel de PromEA de los textos

Variable	t	p
Sustantivos en general	5,53	***
Sustantivos abstractos	5,35	***
Sustantivos concretos	4,69	***
Eventos del mundo físico y estados de cosas	4,36	***
Constructos teóricos y conceptos	3,35	**
Encapsuladores	3,00	**
Procesos del mundo mental y estados afectivos	2,91	**

**Nota:** pruebas *t* de *Student* para grupos independientes con 58 grados de libertad,  $\alpha=0,05$ . Simbología: \*\*  $p<0,01$ , \*\*\*  $p<0,001$ .

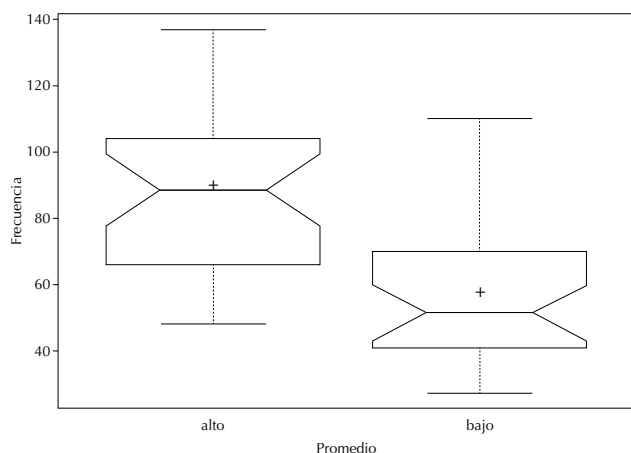
**Fuente:** elaboración propia.

fue calificada por jueces expertos. De entrada, tanto por la significancia estadística como por el valor del coeficiente de la prueba, la presencia misma de sustantivos resulta ser un factor de diferenciación entre los textos mejor y peor evaluados. Con una media de 226,6 sustantivos en los primeros y de 145,7 en los segundos, esta brecha predice con alta precisión el nivel de dominio percibido por los jueces, como se verificó en un estudio anterior (Godínez-López y Alarcón-Neve, 2020).

Enseguida, la frecuencia de uso de los sustantivos abstractos predice también con alta precisión la ubicación de un texto en uno de los dos niveles percibidos de dominio en cuanto a la escritura académica (88,8 en los textos de promedio alto, frente a 57,3 en los de promedio bajo), de lo cual se puede inferir que los evaluadores son sensibles a la presencia de este tipo de sustantivos en los textos, aun cuando los concretos son empleados en abundancia. Este dato se ajusta al carácter distintivo de la abstracción en el lenguaje académico por su potencial para encapsular significados, tal como se describió en la introducción de este trabajo. En la figura 3 se patentiza que los rangos, medianas y medias de esta categoría de sustantivos son diferentes en cada grupo de textos.

<sup>8</sup> Todas las variables bajo análisis cumplieron las condiciones de normalidad en la distribución y de homocedasticidad (pruebas Levene y Fligner-Killeen).





**Figura 3.** Uso de sustantivos abstractos en los textos según el nivel de PromEA

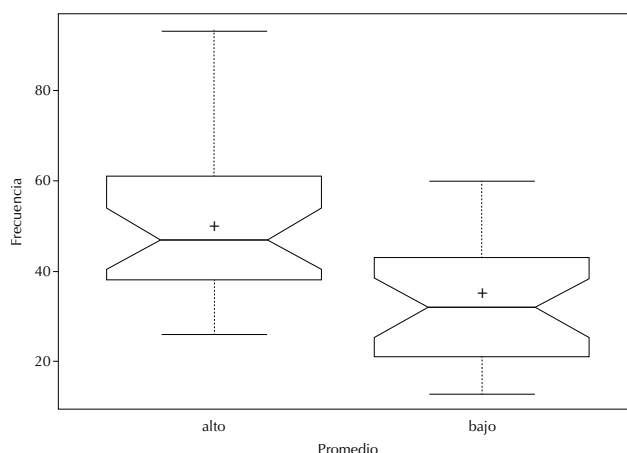
**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a las clases de sustantivos abstractos, estas se jerarquizan de la siguiente manera según su poder predictor del nivel de dominio adjudicado a un texto: primero, los abstractos de *Eventos del mundo físico* y *estados de cosas*, seguidos de *Constructos teóricos* y *conceptos*, luego los *Encapsuladores*, y finalmente los *Procesos del mundo mental* y *estados afectivos*.

Los *Eventos del mundo físico* y *estados de cosas* son muy frecuentes en ambos grupos de textos (con una media de 49,7 en el nivel alto frente a 33,2 en el nivel bajo), pero los rangos son diferentes, como se registra en la [figura 4](#).

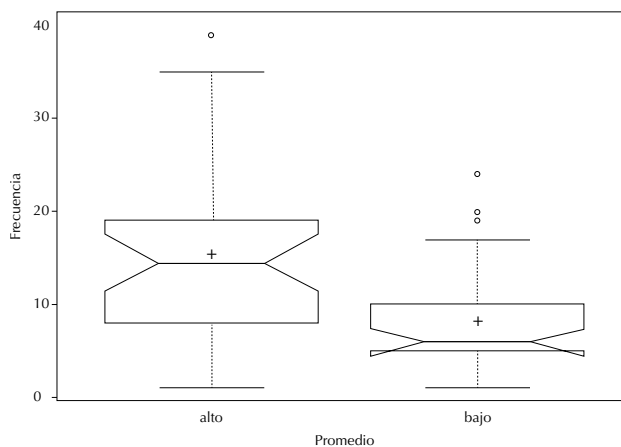
A partir de la clase *Constructos teóricos* y *conceptos*, la media de uso disminuye en ambos grupos de textos (15 frente a 8,2 en el mismo ordenamiento), pero nuevamente la diferencia en los rangos es el factor discriminante del nivel de dominio, como se ilustra en la [figura 5](#), según la cual en los textos de nivel alto la distribución va de 10 a 20 de estos abstractos, con al menos un caso extremo más allá de las 30 instancias, mientras que el uso en los textos de nivel bajo no rebasa los 12, con pocas excepciones.

La tercera clase en cuanto a su poder estadístico para discriminar un texto bien evaluado de uno mal evaluado es la de los *Encapsuladores*, aunque



**Figura 4.** Uso de *Eventos del mundo físico* y *estados de cosas* en los textos según el nivel de PromEA

**Fuente:** elaboración propia.



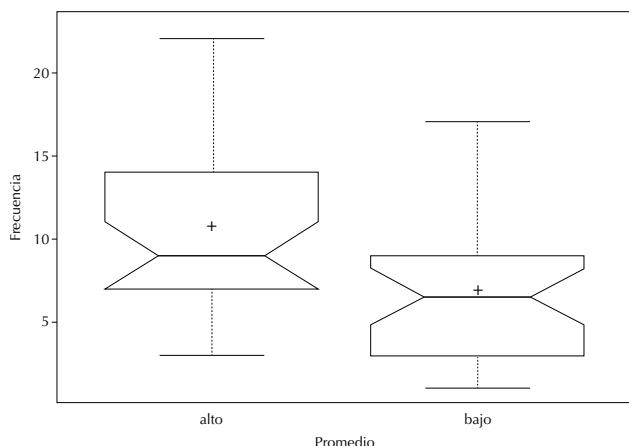
**Figura 5.** Uso de *Constructos teóricos* y *conceptos* en los textos según el nivel de PromEA

**Fuente:** elaboración propia.

el uso es poco frecuente en ambos grupos de textos (con medias de 11,3 y 6,6, respectivamente), como se verifica en la [figura 6](#).

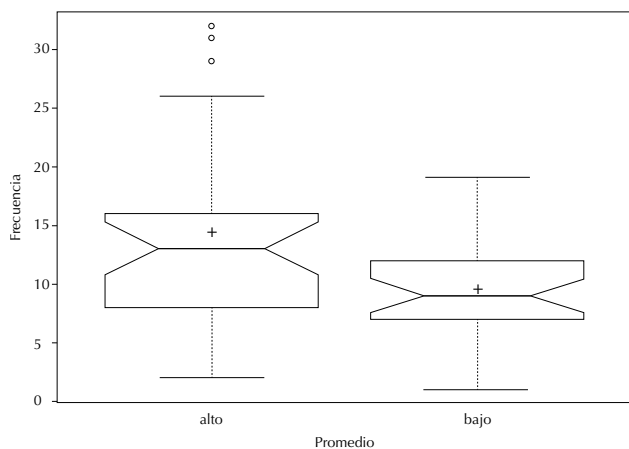
Finalmente, la clase *Procesos del mundo mental* y *estados afectivos*, con medias de 14,4 y 9,3, respectivamente, también contribuye a diferenciar la ubicación de un texto entre los mejor o peor evaluados.

La [figura 7](#) muestra rangos a punto de solaparse, aunque las medianas tienen diferencia estadística



**Figura 6.** Uso de *Encapsuladores* en los textos según el nivel de PromEA

**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 7.** Uso de *Procesos del mundo mental y estados afectivos* en los textos según el nivel de PromEA

**Fuente:** elaboración propia.

(ver [tabla 3](#)), de modo que todas las clases de abstractos se usan con mayor frecuencia en los textos de nivel de dominio alto.

## Conclusiones

Vistos en conjunto, queda claro que los de sustantivos en los textos escolares influyen en la valoración de la escritura académica, aunque los sustantivos abstractos y sus distintas clases muestran tener un

peso diferenciado en esa valoración. Ahora bien, es necesario matizar que esta percepción por parte de los jueces está también mediada por una tradición académica que es objeto de controversia desde algunas corrientes críticas de los procesos de aculturación dentro de los cuales queda inserto el manejo de un determinado lenguaje (Billig, 2013, 2015; Pinker, 2014a, 2014b), aunque su esclarecimiento escapa al alcance del presente trabajo.

En particular, por lo que toca a los constructos teóricos y los encapsuladores, no obstante su menor frecuencia, se observa que encapsulan tópicos disciplinares y cumplen funciones metadiscursivas en el texto, tal como es señalado en la teoría antecedente (Flowerdew y Forest, 2015); por ello, merecen un análisis de mayor profundidad y de enfoque cualitativo, pues no es su abundancia lo que se espera en la escritura académica, sino la precisión de su uso.

En este corpus, el empleo diferente de los sustantivos abstractos en los escritos cuya calificación fue distinta permite inferir una diferencia cualitativa en el lenguaje empleado en la construcción de los textos que puede reflejar una mayor abstracción conceptual en caso de verificarse la precisión funcional y semántica de su incorporación en el discurso. Por ello, esta investigación amplía el foco de interés hacia una necesaria profundización cualitativa en el plano discursivo (Godínez-López y Alarcón-Neve, 2019b) y una mirada sociopedagógica que integre las posiciones críticas sobre la abstracción en el lenguaje académico, que puede constituir una barrera innecesaria en la educación (Bourdieu, 1999).

Los resultados obtenidos en este trabajo, inserto en una investigación de mayor alcance orientada a analizar la importancia del léxico en la escritura académica (Godínez-López y Alarcón-Neve, 2019a, 2019b, 2020), apuntalan la necesidad de focalizar la adquisición de léxico especializado como una de las habilidades relevantes para el ingreso a la educación superior. Considerando que el discurso académico se caracteriza por un alto componente abstracto, sería útil analizar

críticamente su incorporación desde el bachillerato, donde los contenidos curriculares son mucho más complejos y la calidad de los textos producidos por los estudiantes comienza a ser evaluada con mayor grado de exigencia y rigor disciplinar en el manejo de conceptos.

## Reconocimientos

Esta investigación se desprende de la tesis doctoral de la autora, bajo la dirección de la coautora. Se realizó en el periodo 2015-2019 con el auspicio de la Beca Nacional del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), del Estado Mexicano.

## Referencias bibliográficas

- Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalization in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, 16(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/262921>
- Berman, R. A. y Nir, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. Global versus local? En V. Evans y S. Pourcel (eds.), *New directions in cognitive linguistics* (pp. 421-440). Ámsterdam: John Benjamins. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5\\_19-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_19-2)
- Billig, M. (2013). Learning to write badly. En *Learn to write badly: how to succeed in the social sciences* (pp. 40-66). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139208833.003>
- Billig, M. (2015). Big words in small circles. En A. Bammer y R. E. B. Joeres (eds.), *The future of scholarly writing* (pp. 169-175). Nueva York: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137505965\\_13](https://doi.org/10.1057/9781137505965_13)
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cademartori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2007). El discurso escrito y especializado: las nominalizaciones en manuales técnicos. En G. Parodi (ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 79-96). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Crossley, S. A., Salisbury, T. y McNamara, D. S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243-263. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532211419331>
- Crossley, S. A., Salisbury, T., McNamara, D. S. y Jarvis, S. (2010). Predicting lexical proficiency in language learner texts using computational indices. *Language Testing*, 28(4), 561-580. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532211419331>
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J. y Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1)
- Flowerdew, J. y Forest, R. (2015). *Signalling nouns in English. A corpus-based discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139135405>
- Francis, G. (1994). Labelling discourse. En M. Coulthard (coord.), *Advances in written text analysis* (pp. 83-101). Londres: Routledge.
- García-Negrón, M. M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos*, 38(57), 49-60. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>
- Godínez-López, E. M. y Alarcón-Neve, L. J. (2019a). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En Ch. Bazerman et al. (eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp. 155-179). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Writing Across the Curriculum Clearinghouse. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45542>
- Godínez-López, E. M. y Alarcón-Neve, L. J. (2019b). *La abstracción del léxico especializado en la valoración de textos académicos*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.

- “Escritura, lectura y comunicación oral en los ámbitos académicos y científicos. Redes hacia la interculturalidad, la inclusión y el multilingüismo”. ITESO, Departamento de Lenguas. Guadalajara, 23, 24 y 25 de octubre de 2019. Conferencia internacional cancelada por contingencia covid-19. [Memoria en prensa].
- Godínez-López, E. M. y Alarcón-Neve, L. J. (2020). El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos de literatura. *Lenguaje y Textos, [S.l.]*, 51(junio 2020), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11373>
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. (1993). *Writing science*. Londres: The Falmer Press.
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8316>
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En G. Parodi y G. Burdiles (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.
- Jiang, F. y Hyland, K. (2016). Nouns and academic interactions: a neglected feature of metadiscourse. *Applied Linguistics*, 23, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw023>
- Koo, T. K. y Li, M. Y. (2016). a guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- López-Samaniego, A. (2013). Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 27, 167-197. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA2013.27.07>
- López-Samaniego, A. (2015). Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial. *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 31(2), 435-462.
- López-Samaniego, A. (2018). La encapsulación nominal en el discurso académico-científico oral y escrito: patrones de aparición. *Caplletra*, 64, 129-152. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.64.11369>
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. 2. Nueva York: Cambridge University Press.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. y Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development. quantification and assessment*. Londres: Palgrave MacMillan. DOI: [https://doi.org/10.1057/9780230511804\\_9](https://doi.org/10.1057/9780230511804_9)
- McNamara, D. S., Crossley, S. A. y McCarthy, P. M. (2009). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088309351547>
- Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Nippold, M. A. (2010). Explaining complex matters: how knowledge of a domain drives language. En M. A. Nippold y C. M. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 41-61). Nueva York: Taylor & Francis. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203848821>
- Pinker, S. (2014a). The source of bad writing. The curse of knowledge leads writers to assume their readers know everything they know [en línea]. *The Wall Street Journal*. Recuperado de: [https://thescholar.d8.theopenscholar.com/files/pinker/files/the\\_source\\_of\\_bad\\_writing\\_-\\_wsj\\_0.pdf](https://thescholar.d8.theopenscholar.com/files/pinker/files/the_source_of_bad_writing_-_wsj_0.pdf)
- Pinker, S. (2014b). Why academics stink at writing. The chronicle of higher education [en línea]. *The Chronicle*. Recuperado de: <http://chronicle.com/article/Why-Academics-Writing-Stinks/148989/>
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000906007586>
- Schlepppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)

- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmid, H. J. (1999). Cognitive effects of shell nouns. En K. Van Hoek, A. Kibrik y L. Noordman (eds.), *Discourse studies in cognitive linguistics* (pp. 111-132). Berlín: Mouton de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1075/cilt.176>
- Schmid, H. J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: from corpus to cognition*. Berlín: Walter de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110808704>
- Schmid, H. J. (2018). Shell nouns in english. A personal roundup. *Caplletra*, 64, 109-128. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.64.11368>
- Shrout, P. E. y Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. Nueva York: Routledge.
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609664.008>
- Uccelli, P., Dobbs, C. L. y Scott, J. (2012). Mastering academic language: organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. DOI: <http://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco: Jossey-Bass/IRA.



*Autora invitada*





AUTORA INVITADA

## “Tú me quieres blanca”. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina\*

You Want Me Pale. The Myth of Linguistic Purity in Argentine Schooling

María López García\* 

### Resumen

Entre los mitos lingüísticos del español, el de la pureza es el que más pregnancia parece tener entre los hablantes argentinos y es la metáfora más productiva para generar representaciones sobre la posible existencia de una lengua común. El artículo repasa algunos tópicos vinculados con el mito de la pureza lingüística en la enseñanza escolar argentina desde la primera ley de educación (1884).

**Palabras clave:** lengua nacional argentina, enseñanza, variedad lingüística, glotopolítica, español.

### Abstract

Among the linguistic myths of the Spanish language, purity seems to be the most prevalent among Argentine speakers, as well as the most productive metaphor to generate representations about the possible existence of a common language. This article reviews some topics related to the myth of linguistic purity in Argentine schooling since the enactment of the first education law in 1884.

**Keywords:** Argentinean national language, teaching, linguistic diversity, glottopolitics, Spanish

\* Una versión anterior de este trabajo fue publicada en 2012, en *La Biblioteca*, vol. 12, n.º 1, pp 534-550. Biblioteca Nacional Mariano Moreno. [https://catalogo.bn.gov.ar/F/E1MBREUGDLB4GRPBS53JT6PGBPBA52SV6P6M2JGX7DMASKYHR5-64020?func=full-set-set&set\\_number=023510&set\\_entry=000001&format=999](https://catalogo.bn.gov.ar/F/E1MBREUGDLB4GRPBS53JT6PGBPBA52SV6P6M2JGX7DMASKYHR5-64020?func=full-set-set&set_number=023510&set_entry=000001&format=999)

\*\* Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y especialista principal en procesos de lectura y escritura por la Cátedra Unesco-Latinoamérica. Ha sido participante y directora de proyectos de investigación en distintas instituciones argentinas y extranjeras en el área de políticas lingüísticas. Actualmente, se desempeña como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: [maguilopezgarcia@yahoo.com.ar](mailto:maguilopezgarcia@yahoo.com.ar)

## Introducción

Las discusiones sobre la lengua nacional, suscitadas desde los inicios de la nación argentina entre intelectuales y aficionados, discurrieron entre el polo de la descripción dialectológica, con mayor o menor aplicación a métodos científicos, y una diletancia amparada en argumentos estéticos que calificaba la variedad lingüística argentina (si pudiéramos afirmar que hay solo una) como “bellezas que adornan la tierra”, “viruela”, “mancha del lenguaje”, “ignominiosa fealdad”, “bella pronunciación castellana”, “lenguaje original y pintoresco”, “desbarajuste lingüístico”, entre muchas otras apreciaciones; y el polo de los argumentos políticos, en general vinculados con el temor por la fragmentación lingüística del español.

El repaso de las querellas de la lengua en Argentina ha cobrado auge en los últimos tiempos acompañando el llamado *giro lingüístico* y las investigaciones que, desde la historiografía, analizan la construcción del ciudadano argentino a partir de discursos sobre la nacionalidad. En la actualidad, estos discursos, generados formalmente en los comienzos de la nación independiente con las discusiones de la generación de 1837, conforman un conglomerado de ideas sobre la lengua nacional que conviven en las representaciones de los hablantes. En este contexto, la unidad, la pureza, la homogeneidad y la defensa frente al contacto, por un lado, coexisten con la búsqueda de la soberanía lingüística a través del conocimiento de las variedades y la regulación regional de los usos lingüísticos, por otro. Este bloque discursivo tensionado se traslada al currículum escolar, que refleja inadvertidamente estas tensiones<sup>1</sup>.

Un atributo engarza los diversos mitos asociados con la construcción escolar de la lengua (nacional): la pureza. La preocupación por preservar los rasgos originales inafectados por el contacto representa una cualidad positiva en las operaciones atinentes a la lengua y es evocada frecuentemente

para contrarrestar el natural discurrir de la lengua española en Argentina. La pureza funciona como idealización de una lengua limpia de influencias extranjeras y, por tanto, capaz de mantener la homogeneidad y la cohesión, así como resistir el paso del tiempo y la extensión en el territorio. La pureza entonces es la propiedad que garantizaría la unidad (y, con ella, la pervivencia) del español.

## La lengua escolar

La escuela fue la encargada de hacer de los habitantes del suelo ciudadanos argentinos. Lo hizo formalmente desde 1884, año de promulgación de la Ley de Educación Común N.º 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1884) que sumió a los habitantes bajo el discurso histórico, geográfico, científico y lingüístico del Estado-nación argentino, todos ellos componentes centrales de la unidad nacional, es decir, conformadores modernos del sentimiento de comunidad. En los discursos iniciales sobre la construcción de la nación argentina se solaparon distintas tradiciones nacionalistas<sup>2</sup>; y, aunque en la escuela primó la preocupación por enseñar aquellas pautas de comportamiento común, subsistía la mirada espiritualista de la lengua.

Ernesto Quesada, representante de la tradición hispanizante finisecular, señala en la *Revista Nacional*

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un

<sup>1</sup> Aunque los maestros no obtienen en su proceso de formación herramientas para resolver o contextualizar esas tensiones (cfr. López-García, 2015).

<sup>2</sup> La definición clásica de Herder asocia la idea de nación a una comunidad que se mantiene cohesionada por medio de una lengua. Ese *sentimiento* (al que llamamos *representación* [cfr. Lasagabaster, 2008]) determina la pertenencia a una comunidad lingüística y cultural. Para Herder, y para la tradición alemana del XVIII, la definición de *nación* se apoya en la existencia de genio, un espíritu del conjunto que tiene expresión en la lengua y en la cultura, que se representa en la raza, es decir, se transmite con la sangre. Por otro lado, la tradición francesa expresada en el programa iluminista entiende la nación como la comunidad espiritual generada por la voluntad de hombres libres de vivir en atención a reglas acordadas. La libre posibilidad de participar en el destino de un mismo grupo humano es lo que transforma el presente de los individuos en un presente común.

problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria. (Quesada, 1899, p. 257)

Mientras que el educador Pablo Pizzurno, entonces Inspector Técnico General del Ministerio de Educación, preocupado por alentar el compromiso de los docentes en su labor de configurar al ciudadano desde la escuela, confía en las bondades del normalismo

La educación patriótica. Instrucciones al personal docente.

Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. [...] Implícitamente, digo, que cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra, aún cuando no nos ocupemos expresamente de enseñarlo con propósitos patrióticos. (Consejo Nacional de Educación 1907, s. p.)

El proyecto normalista implementado con la primera ley de educación se situó en una tensión que definió al campo educativo, desde los inicios de la nación, como resultado de las pujas de los diferentes sectores sociales. La encrucijada ocurría entre un impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyacía la intención de ajustar a derecho a los habitantes del territorio, y una retracción de ese impulso, motivado en el temor que infundió la realidad del proceso inmigratorio (1870-1930) de una intensificación de la lucha de clases, alentada en parte por las herramientas civilizatorias. Ese temor se vio reflejado, por ejemplo, en el diseño curricular: las ciencias se enmarcaban a rajatabla en el paradigma positivista (con ello, la clase patricia gestionaba las bases de una sociedad estamentada), y el tratamiento de la lengua se centró en el estudio de la gramática (a partir del modelo

peninsular) como estrategia de ordenamiento del comportamiento lingüístico.

En el siglo XXI esta escuela portadora de una concepción normalizadora y originalmente destinada a formar al ciudadano del Estado-nación, dejó paso a la aparición de un discurso pluralista y respetuoso de las diversidades. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) es un ejemplo de la coexistencia entre las representaciones de la escuela ligadas al origen de esa institución y las representaciones provenientes de las nuevas necesidades geopolíticas. En algunos de sus artículos señala:

Art. 3 – La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a, p. 9)

Art. 11 – Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: [...] d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a, p. 10)

La independencia nacional, la unión americana y la justicia social son idearios correspondientes a periodos en los cuales la formación de una representación de la identidad nacional unificadora era el cometido central del aparato educativo. Las nociones de regionalización e inserción internacional, así como la mención del desarrollo económico dentro de la política educativa, corresponden en cambio a las nuevas concepciones de los estados nacionales participantes del proceso globalizador del mercado. El artículo 3 expresa una mixtura de plataformas de construcción de la nación y fija, junto con las propuestas político-económico-educativas actuales, las representaciones de la escuela

configuradas a lo largo de todo el siglo XX. Esto es evidencia de que en la actualidad existe una tensión entre la propuesta del sistema educativo de fines del siglo XIX, todavía vigente en las representaciones de la población escolar, y los resultados de su evolución a lo largo de la historia nacional. Las representaciones actuales de la lengua, por lo tanto, estarán ligadas al desarrollo de los procesos identitarios que comienzan a fines del XIX entre los que, naturalmente, interviene la construcción de la identidad lingüística.

### La enseñanza de la lengua en la construcción de la ciudadanía

La persecución del sentimiento de comunidad y el deseo de homogeneidad como estrategia de adaptación al medio es el sino de la enseñanza de la lengua en Argentina. El ideal de lengua común se concibió únicamente como ejercicio de desprendimiento consciente de las marcas regionales y sociales. Para ese propósito, la pureza lingüística fue mito unificador y garantía de la igualdad. El decreto de creación de la Academia Argentina de Letras (AAL) se compromete en su artículo I a

a) Dar unidad y expresión al estudio de la lengua y de las producciones nacionales, para conservar y acrecentar el tesoro del idioma y las formas vivientes de nuestra cultura. [...] d) Velar por la corrección y pureza del idioma, interviniendo por sí o asesorando a todas las reparticiones nacionales, provinciales o particulares que lo soliciten. (AAL, 1931, p. 71)

Más tarde, el programa político lingüístico del primer peronismo (1946-1952), anclado en la dicotomía de la defensa de la tradición hispánica, y la valoración de cultura nacional, las lenguas originarias y las marcas de lo popular, acude al mismo mito unificador.

Se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron

en su formación: el conocimiento también de sus deformaciones a fin de poder mantener la pureza de la lengua. Incluso en lo que tiene de evolución propia y formación nacional. (Presidencia de la Nación, 1947, p. 166)

En efecto, desde mediados del XIX y hasta el primer cuarto del siglo XX, los acuerdos por forjar un destino común peligraban ante indios e inmigrantes. En ese marco, la presencia del otro entrañó el riesgo de “desnaturalizar al cuerpo nacional” (Floria, 1998, p. 19). Aquello que quedara por fuera del alcance disciplinador de la nación, aquel individuo que no se sometiera a su acción punitiva, quedaría relegado como parte de la barbarie, del extramuro, “la superficie lisa aún no estigmatizada por los signos de la escritura disciplinaria” (González-Stephan, 1995, p. 35). El proyecto literario de estetizar la lengua popular contribuyó entonces a configurar un imaginario para la nación. Ese mismo proyecto supuso civilizar al bárbaro, movimiento que colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía/debe ser “valorada”, frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía/debe ser enseñada en la escuela y erigirse en lengua nacional<sup>3</sup>. De este modo se circunscribió el espacio lingüístico a la letra escrita (por la clase dominante) de la Ley. El discurso de la gramática representó la frontera, el límite, la forma que debía adoptar lo dicho. La lengua nacional se acotó a esa forma homogeneizante en la cual la pureza representó un atributo idealizado de la lengua, desprovista de marcas de la diferencia, esa diferencia potencialmente aniquiladora de la lengua misma y del orden social.

<sup>3</sup> En el currículum escolar actual, las expresiones que incluyen la noción de *lengua* se apoyan en un presupuesto centenario: la lengua es la lengua española y por *diversidad lingüística* debe entenderse lenguas aborígenes (o, eventualmente, lenguas extranjeras no prestigiadas). Estas *otras* lenguas, aunque deben ser valoradas, no revisten importancia disciplinar, sino actitudinal. (Cfr. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006b). La lengua sobre y en la que se debe reflexionar es una sola, suponemos, la española. (Cfr. Bein [2004], donde el autor advierte en la Constitución Nacional de 1853 y la reforma de 1994 la oficialidad, por defecto, del castellano).

## Pureza y silencio

La metáfora vinculada con la impureza o la mancha deviene necesariamente de un arbitrario ordenador. Varios autores, entre ellos [Elvira Arnoux \(2001, 2008\)](#), [Mercedes Blanco \(1985\)](#) y [Ángela Di Tullio \(2003\)](#), sostienen en relación con los incipientes estados del siglo XIX que la gramatización de la lengua fue funcional para crear un estándar (en el caso de los estados americanos, el estándar revistió, en sus comienzos, la forma peninsular) que unificara las prácticas borrando las diferencias y les permitiera a los ciudadanos reconocerse en ese rasgo común<sup>4</sup>. Como mencionamos antes, en ese contexto, la lengua nacional subordinó las marcas de lo popular configurando los estratos sociales a través de la regulación lingüística. González-Stephan lo expone de un modo crudo: “Es más fácil normar lo que se ha homologado o controlar conjuntos previamente expurgados de cualquier contaminación étnica, lingüística, sexual o social” ([González-Stephan, 1995, p. 38](#)).

El control escolar de la lengua (y del territorio y del relato histórico) como garantía de homogeneidad nacional coarta la manifestación, silencia la voz; la gramática opera como símbolo del límite de lo correcto e impacta directamente sobre el cuerpo, silenciándolo.

En los Colegios Nacionales y Escuelas Normales no será promovido ningún alumno que no revele dicción, ortografía y expresión correcta.

Todo buen profesor dedica especial atención al ejercicio oral para corregir vicios de expresión [...]. El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante [...] pueden ser motivos [...] de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno. ([Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934, pp. 10-11](#))

Otra forma de resolver la existencia de lo impuro fue negarlo. La identidad argentina se asoció con la adopción de las formas lingüísticas (hispánicas) de lo nacional. Por su parte, en la metáfora que vincula la pureza lingüística con la higiene, la podredumbre y la pulverización es el destino ineludible de la suciedad, de las hablas extranjeras y las hablas territoriales no deseadas. Es allí, en la descomposición de la materia, donde la suciedad, lo contaminado, pierde el lazo con aquello de lo que provenía, pierde identidad y pasa a ser otra cosa, se funde en el crisol.

Actualmente, y aún en el marco de políticas lingüísticas que afirman valorar las variedades regionales, la lengua estándar (una lengua estándar regional que no tiene una forma concreta, porque no está descrita integralmente ni está codificada) delimita lo que es posible decir fuera del ámbito familiar, aprecia o deprecia las formas del español que se hablan en la escuela. Las distintas regiones argentinas muestran sobrados ejemplos de esta idea y no solo entre hablantes de otras lenguas argentinas preexistentes al español, o los hablantes extranjeros, sino también entre los hablantes nativos del español, e incluso los altamente escolarizados. Cantidad de investigaciones en el ámbito escolar ([Hecht, 2013](#); [Gandulfo, 2007](#); [Messineo y Hetch, 2007](#); [Santomero et al., 2015](#); entre muchos otros) comprueban los distintos valores asignados al continuo entre el silencio y el empleo del estándar regional. Dentro de ese espectro gradual y relativo, muchas veces la apelación al silencio es una estrategia de preservación hasta haber asegurado un dominio aceptable del estándar escolar. El “proceso de aculturación” (concepto que [Bourdieu y Passeron \[2000\]](#) toman de la antropología), especialmente en las clases bajas, supone desprenderse de las marcas lingüísticas identitarias para adquirir los rasgos lingüísticos deseados por el Estado para sus ciudadanos. En otras palabras, los alumnos permanecen en silencio porque la lengua hace visibles sus marcas de no pertenencia al grupo deseado. El control gramatical (desempeñado por la escuela) instaurado para favorecer la

4 La lengua vista desde la metáfora del cuerpo análoga la exposición al contacto con los orificios de entrada de las impurezas. En esa analogía, la gramática opera como profilaxis.



sobreadaptación de los extranjeros, los indios, los rurales a fines del XIX impacta todavía en la práctica escolar

Cada una en su especie, constituciones, gramáticas y manuales, son discursos fundacionales de fronteras. Su propio lenguaje está forjado a partir de la prohibición. Una cadena de compuertas que permiten y prohíben el ser o no ciudadano, el tener un cuerpo y ocultarlo, tener una lengua para modificarla o silenciarla. (González-Stephan, 1995, p. 34)

La escuela argentina da igualdad de oportunidades e igualdad en la obligación de acatar la ley. Esa igualdad deseada por las clases bajas y la inmigración es una igualdad que, por definición, excluye las marcas de la diferencia, las fuerza hacia la homogeneidad. Es decir que la igualdad se logra violentando las marcas del yo. La violencia en la lengua y en el relato histórico es necesaria e, incluso, buscada, en el camino hacia un futuro común e idealmente no conflictivo a partir de una construcción común heroica y homogénea. La aplicación de esta norma al medio escolar es lo que, según Arnoux y Bein (2004), generó, a comienzos del XX, inseguridad lingüística en los hijos de inmigrantes "que la contrastaban con la norma socialmente dominante, la variedad rioplatense culta, que reconocían fuera de la escuela pero que no adquirirían en la familia". Más avanzado el siglo XX, en la obra de Vidal de Battini (financiada por el Ministerio de Educación y desarrollada bajo la dirección del Instituto de Filología de la UBA, señora en los estudios dialectológicos argentinos y en la enseñanza de la lengua), la norma peninsular es considerada referente obligado al que los maestros deben atender para guiar las producciones de los alumnos y *corregir los regionalismos*.

En toda biblioteca debe haber un ejemplar del *Diccionario de la Real Academia Española*. [...] [los maestros deben] Imponer, en todo el país, el uso del *tú*, y desechar el *vos* que es una de las peculiaridades más vulgares del habla de los argentinos, y

de las más censurables, como lo hacen las naciones más cultas de Hispanoamérica y lo usaron nuestros antepasados hasta después de nuestra independencia política; solo la escuela podrá imponerlo, formando el hábito de su uso. (Vidal de Battini, 1964, p. 197)

## Escritura y homogeneidad

La escuela se ocupa primordialmente de la lengua escrita y le otorga valor simbólico al jerarquizarla por sobre la oralidad. La escritura de la lengua es, en efecto, la más eficaz operación de fijación y homogeneización (las manifestaciones actuales de las discusiones decimonónicas sobre la actualización de la ortografía del español son resabios de esa misma política unificadora). La mutabilidad del signo es la amenaza constante contra la que la escuela opone la escritura. En ese sentido, elude no solo la instantaneidad del signo hablado, sino que también conjura la muerte de la lengua misma, la disolución de una lengua a partir del contacto, que podría oradarla hasta transformarla en otra. El mito de la preservación de la pureza funciona así como conjuro contra la muerte. La Real Academia Española insiste con este tópico sin asidero en un contexto de más de 500 millones de hablantes, 22 naciones y multiplicidad de medios de comunicación ocupados por cohesionar la vía central de contacto entre todos ellos.

Es una obra criteriosa y coherente, en el sentido de que ha buscado, inicialmente, parámetros y criterios generales para el enfoque de los problemas (neologismos, extranjerismos, topónimos, acentuación) y se ha esforzado por mantenerlos en su aplicación a casos particulares, en tanto lo permita la vitalidad de la lengua y los diferentes usos regionales firmes y autorizados por la escritura. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

La escuela fue (y en la actualidad también lo es, aunque en menor medida, y coartada por la fuerte



acción del mercado) el aparato del Estado por antonomasia capaz de recompensar la adaptación y rechazar los desvíos. El maestro ocupa la función del castigo y garantiza unidad mediante la corrección de la escritura. Por otro, es capaz de gestionar una oralidad ejemplar (una oralidad artificial que distingue en el dictado la *v* y la *b*, la *z* y la *s*, los grupos cultos y la *s* final de palabra) a los fines de reforzar la pauta de escritura común a todo el ámbito hispánico.

Desde fines del XIX, el maestro sostenía una variedad ideal pura, que empleaba pretéritos compuestos y futuros simples, procuraba la pronunciación castellana, tuteaba (en lugar de vosear). El maestro del siglo XX callaba sus marcas lingüísticas en favor de sostener la representación de un todo deseable, recto, correcto. Los maestros fraguaban un español inexistente que permitiera al Estado sostener el mito de la igualdad lingüística.

En efecto, entre las recomendaciones que se hacía a los maestros desde comienzos del XX se prestaba especial atención a la potencial influencia de las lenguas de inmigración en la pronunciación del castellano: “convendría que los maestros procurasen que la lectura en alta voz se ajustara a la recta pronunciación” (Quesada, 1899, p. 127).

[Convendría] que las corporaciones docentes de América recomendaran á sus gobiernos y á las personas que en las repúblicas hispano americanas se dedican al profesorado normal, que se enviara á los alumnos distinguidos, por vía de recompensa, á las escuelas normales de España, á fin de que sigan algunos cursos de nuestra lengua. (Quesada, 1899, p. 128)

Entre los escasos ejemplos de prescripción explícita de los usos lingüísticos escolares de principio de siglo, el más atendible es la recomendación que la Academia Argentina de Letras hace en su Boletín, destacable no solo por el prestigio y el alcance que lo reviste, sino porque muestra la influencia que la RAE, a través de las academias

americanas, tenía en la gestión de representaciones sobre el español.

1° RECOMENDAR al personal docente de todas las escuelas dependientes del H. Consejo [Nacional de Educación], que procure empeñosamente impedir el voseo y toda inflexión verbal incorrecta.

2° RECOMENDAR a los Inspectores Seccionales y a los Visitadores que al calificar al personal hagan especial referencia al dominio del habla que muestren directores y maestros. (AAL, 1934, p. 319)

Los maestros, ejemplo vivo del habla deseada por el Estado, debían hacer propia la lengua modelo para así transmitir la lengua pura. El Estado silenciaba así no solo las marcas lingüísticas de los inmigrantes, sino de las variedades regionales argentinas. A través de estas operaciones se generó desde la práctica escolar una representación de las variedades argentinas del español como desvíos del español correcto, y se fomentó la conciencia en los hablantes argentinos (nativos y por opción) de que hablamos mal.

### Pureza como atributo de la homogeneidad

El *nosotros* de quienes hablamos español (con diferentes grados de pertenencia a esa lengua y a esa comunidad) supone un sentido de solidaridad, esto es, una representación de la existencia de un nosotros a partir de determinadas características constituyentes. En ese sentido, se torna central conocer en qué consiste el *nosotros* al que pertenecemos (o al que creemos/deseamos pertenecer) los que hablamos el español en la Argentina. Encuestas lingüísticas tomadas en Buenos Aires (cfr. López-García, 2013a, 2013b) indican que la actitud de los hablantes porteños frente a las variedades americanas y las lenguas de contacto sigue vinculada con la necesidad de controlar el ingreso de palabras extranjeras y mantener la homogeneidad. La penetración de este punto de vista aparece en respuestas a una pregunta de la encuesta (“¿por qué hablan mal [quienes hablan mal]?”): “mezclan

palabras del guaraní y el español”, “por bolivianos y paraguayos”, “no tienen nacionalidad”, “interferencias lingüísticas”, “no utilizan frases propias del lugar”. En los ejemplos, el (des)prestigio indexado a ciertas variedades como fenómeno relacionado con la corrección talla fuertemente en las representaciones del buen hablar.

Como hemos dicho, la pertenencia a una comunidad lingüística se define por la adopción de ciertos rasgos y el deprecio de otros. Por tanto, el deseo o la necesidad de pertenecer al conjunto va a condicionar cuáles serán las marcas del yo (o del nosotros menos abarcador o menos legitimado) que deberán ocultarse. Los discursos sobre la lengua española provenientes de las academias alienan la valoración de los rasgos de la diferencia, pero legislan a través de sus gramáticas, diccionarios, manuales y ortografías un español global, un español común, presuntamente desprovisto de peculiaridades. Bajo el argumento de la comunicación infalible y la proyección hispanoamericana (y la amortización eficaz de los instrumentos globales de comunicación que la RAE diseña y vende), las academias insisten en la existencia de una base común, de un molde único.

[se echaba de menos una obra] donde las Academias pudiesen, al mismo tiempo, adelantarse a ofrecer recomendaciones sobre los procesos que está experimentando el español en este mismo momento, en especial en lo que atañe a la adopción de neologismos y extranjerismos, para que todo ello ocurra dentro de los moldes propios de nuestra lengua y, sobre todo, de forma unitaria en todo el ámbito hispánico (RAE y ASALE, 2005, pp. XI-XII)

b) [el DPD] Se ocupa de las dudas y proble Academia Argentina de Letras Academia Argentina de Letras mas principales de todas las regiones lingüísticas del mundo de habla hispana, en busca de la unidad de criterios, preservando el respeto a las diferencias dialectales y modalidades lingüísticas diversas, siempre en el marco base de la unidad. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

Desde esta mirada, es lógico que la escuela argentina deje de lado la enseñanza y la reflexión sobre los rasgos específicos de las distintas regiones lingüísticas (operaciones que, sin embargo, están prescritas por el currículum nacional), e incluso marcas lingüísticas que abarcan gran parte de nuestro territorio, como el voseo, la acentuación de los imperativos voseantes y subjuntivos, la formación de futuros perifrásticos, la pronunciación de consonantes palatales, deleción de s y oclusivas de los grupos cultos, reflexión sobre el léxico lunfardo, de las lenguas originarias, de lenguas extranjeras vecinas y lejanas, etc.

La ausencia de estos (y otros) contenidos atinentes a las variedades de la Argentina se explica en el contexto de un *nosotros* mayor, ese nosotros hablante de un español común, cuya homogeneidad será posible a través de la limpieza de las marcas del otro<sup>5</sup>. La pureza, entonces, existe y está garantizada por el cuidado que ejercen las autoridades de la lengua. Actualmente se llama “base común”, “español estándar”, “código compartido” a la sección de la lengua española no afectada por los “particularismos regionales”

El español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común.

[...]

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se añaden los particularismos regionales. (RAE y AALE, 2004, p. 9)

5 Así, la enseñanza de la gramática en la escuela se limita a reproducir reglas abstractas de descripción de usos de una lengua modélica y no alienta la reflexión sobre la lengua que se habla. Los alumnos, entonces, hablantes nativos del español, fracasan en la conjugación de los verbos que emplean desde los cuatro años, fallan en la atribución del género en palabras que ya conocen, memorizan reglas de formación sintáctica que aplican desde su infancia. Por medio de infinidad de estrategias imperceptibles la escuela incumple la función de alentar la reflexión; por el contrario, genera sumisión a una autoridad lingüística mayor, aquella que conoce la lengua y la protege de las peligrosas influencias del uso y del contacto. De este modo, la *sprachbewusstsein* (seguridad, orgullo lingüístico) del argentino se forja dialécticamente por oposición a las lenguas expulsadas y por autoincriminación hacia la lengua ideal.

Es por ello la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección<sup>6</sup>. [...] Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad. (RAE y AALE, 2005, p. XIV) (cursiva del texto original)

Los discursos legitimantes de la RAE, acompañados por la escuela argentina (que no menciona, ni enseña, ni reflexiona sobre la variedad y sí menciona a la RAE como agente autorizado de control [cfr. López-García, 2015]), instalan el discurso de la pureza como garantía de intercomunicación iberoamericana y de pervivencia de la lengua común<sup>7</sup>. Los tutores de la lengua se apoyan en el discurso de la pureza como paso previo al de la homogeneidad, pero lo que básicamente instauran con esos discursos es la idea de que la pureza lingüística es posible si se la protege con los medios adecuados y, correlativamente, generan la representación de que hay custodios más calificados que otros para llevar a cabo la tarea de limpieza. Generar consenso sobre la autoridad legítima va de la mano de diseñar estrategias de selección y privilegio de unas marcas dialectales por sobre otras. La variedad seleccionada será el parámetro de lo correcto, más cercano a la “base común”.

6 El concepto de *corrección* es impuesto por la autoridad lingüística; por tanto, atender a lo que es considerado correcto es volver sobre las propias instancias de normalización y regulación de los usos lingüísticos. En otras palabras, regular apoyándose en el uso culto, supone una regulación previa que determinó cuáles eran los usos cultos. Por medio de este procedimiento circular, se convalida el ejercicio prescriptivo de las academias.

7 El viejo (y continuamente renovado; actualmente en el ideograma panhispánico) discurso colonialista sobre el que se quiere montar la insistencia en la homogeneidad y, con ella, la proyección del español, distrae el análisis de la ideología de mercado, que en la actualidad homologa y expande determinadas variedades de la lengua. La ideología de mercado oculta, en su calidad de *sentido común*, su condición de discurso *ideológico* y se instaura como una mera *idea* sobre la lengua (en tanto que representación desprovista de tendencia ideológica). Este recurso responde a la estrategia de ocultamiento, de *hacerse anónimo* (cfr. Woolard 2007) propia de los discursos del poder. Desproveer las prácticas de planificación lingüística de un propósito y explicarlas a partir del discurrir natural de los intereses espontáneos de los hablantes es un modo de construir una especie de sentido común que opaca la planificación lingüística.

## Pureza como cercanía del origen

La corrupción, el peligro del contacto con la impureza, es sustento de cantidad de metáforas hacia el peligro inmigrante. A tal punto las representaciones de la lengua nacional involucran la tónica del inmigrante que, no siendo tan acuciantemente representativos los números como en el cambio de siglo XIX al XX, en las encuestas tomadas a hablantes nativos se registran frecuentemente los discursos sobre el cuidado por la deformación<sup>8</sup>. Los prejuicios señaladores de inmigraciones pasadas alcanzan a las nuevas oleadas casi sin modificación. Las declaraciones del entonces presidente de la AAL confirman esta preocupación:

9. Es una **obra de avanzada** pues aborda cuestiones problemáticas no resueltas en otras fuentes, con propuestas de posibles soluciones; a la vez, avanza en terrenos conflictivos y en debate como es el caso de los topónimos o los extranjerismos, jugando su opinión. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

El problema que representa el extranjero proviene de una supuesta incapacidad para evitar el contacto/contacto. El *otro* expuso y expone al cuerpo nacional a la corrupción lingüística, moral, social, física.

Ha recibido las bendiciones de la instrucción en la forma habitual de inyecciones universitarias; pero es un mendicante de la cultura.

Por eso, aun cuando lo veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la lengua ese olorillo picante al establo y al asilo del guarango cuadrado, de los pies a la cabeza. Le veréis

8 Hacia 1895, la población argentina que vivía en centros urbanos alcanzaba el 42 % y para 1914 había superado la mitad de la población, llegando al 58 %, una tasa superior a la de cualquier país europeo con la excepción del Reino Unido y los Países Bajos. Esta relación se debía en buena medida a los inmigrantes: su presencia en la población total del país alcanzaba entonces un 30 %, en Buenos Aires representaban el 50 % –un millón de los dos con que contaba la Capital– y en otros núcleos urbanos llegaban a ser cuatro de cada cinco habitantes. Entre ellos predominaban los italianos (68,5 % de los cuales se afincó en Buenos Aires) y españoles. (Cfr. Fontanella de Weinberg [1987]. A comienzos del siglo XX los inmigrantes con residencia en la Argentina sumaban cerca de 5,2 millones de personas, el equivalente al 13,9 % de la población).

insinuarse en la mejor sociedad, ser socio de los mejores centros, miembro de asociaciones selectas y resistir como un héroe el cepillo. (José Ramos Mejía, 1899, *Las multitudes argentinas*, citado por Carricaburo, 1994, p. 5)

La cita de Ramos Mejía podría trasladarse al presente (con pocas modificaciones vinculadas con las nuevas tópicas que asume el prejuicio) a la inmigración china, coreana, paraguaya, peruana o boliviana. Erradicar lo impuro entraña la idea de que el ser lingüístico puede no modificarse en la historia social de la comunidad y permanecer inalterable<sup>9</sup>. En ese caso, la pureza se asocia a una representación de la identidad lingüística como ahistórica, ageográfica. La idea de nación como espíritu se plasma en el ideal de lengua incorruptible. Un ejemplo de esta concepción es el peculiar hecho de que la historia del español sea la misma para todos los hispanohablantes.

### Higiene y moral

En las primeras décadas del XX, los ampliamente revisitados enfoques de Américo Castro y Amado Alonso partían de la idea de que en Argentina se habla y se escribe defectuosamente. Atribuían los motivos a “la actitud recelosa de la masa ante los elementos cultos del habla” (Alonso, 1935, p. 69), al “aflojamiento de toda norma” (p. 92) y al “descontento íntimo, encrespamiento del alma al pensar en someterse a cualquier norma medianamente trabajosa, escapada, espantada vital so

cualquier pretexto” (Castro, 1941, p. 92). Américo Castro, por ejemplo, entendió que la marginalidad geográfica argentina era causante de la marginalidad social y que la caída del imperio hispánico unificador llevaría a la descomposición de la lengua en América. Incluso arriesgó que la falta de guía (y la conciencia de desorientación que tenían los mismos hablantes) era un rasgo desestructurante pero, a la vez, constitutivo del ser argentino. Acaso la metáfora a la que más se acude en relación a la pureza lingüística proviene de la higiene. El concepto de *higiene*, en tanto preservación de un orden físico (¿moral?), protege a la sociedad de un peligro.

El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante [...] pueden ser motivos que, bien aprovechados y dirigidos por el docente, produzcan efectos de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno y lo habitúen a ocuparse con seriedad de nobles cuestiones de vida espiritual. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934, pp. 10-11)

Es una **obra normativa** que aspira a acercar el uso del español a un ideal de la mayor corrección y decoro posibles. Es normativa porque propone normas, es decir que no solo describe los fenómenos y casos que incluye, sino que adopta frente a ellos criterios de tratamiento, orienta sobre la conveniencia preferente de una forma sobre otra, desaconseja voces y construcciones viciosas o incorrectas, de acuerdo con las normas más generalizadas, denuncia impropiedades, vulgarismos, inadecuaciones, etc. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

El buen español, que recreamos cada día, no es solo el que responde a los cánones de lo correcto, sino también el que revela preocupación de claridad y de concisión por respeto a los demás, ese olvidado respeto a los demás, que es falta de amor, pues –como bien decía Juan Ramón Jiménez– solo pensamos cuando amamos. [...] Escribió Pedro Henríquez Ureña que “nuestros enemigos [...] son

<sup>9</sup> Las prácticas tendientes a la “higiene lingüística” (cfr. Paffey, 2007), tanto las tradicionalmente empleadas por grandes instituciones como la RAE, como las aplicadas en instancias escolares acotadas, pueden ser consideradas como rituales en el sentido de que no responden a razones *naturales*, sino que cumplen la función social de frenar cierto desborde o evolución hacia lugares indeseados y, con ello, unificar a la comunidad en función de un tabú. En ese sentido, observar el *rito* de la purificación determina la pertenencia de un individuo a la comunidad en tanto es capaz de acatar las prohibiciones y la autoridad que las delimita. “El rito no necesariamente muestra creencia en la magia en el sentido de que bailar la danza de la lluvia hace llover, sino que es marca de deseo de, es confluencia en la mostración de un deseo común de una comunidad. [...] Más aún, Radcliffe-Brown se negó a separar el rito religioso del rito secular –otro adelante–. El brujo de Malinowski no era tan diferente de cualquier patriota que agita su bandera ni de cualquier echador de sal, y todos ellos fueron tratados del mismo modo que un católico romano que se abstiene de carne y un chino que ofrece arroz en una tumba” (Douglas, 1966, p. 219).



la falta de esfuerzo y la ausencia de disciplina, hijos de la pereza y la incultura, o la vida en perpetuo disturbio y mudanza”. Esfuerzo, respeto, disciplina, en fin, belleza. [...] Y aunque todos hablamos un español igual y, al mismo tiempo, diferente, a veces, creemos que, para muchas personas, esa mañana no existe por desidia o por impasibilidad, pues se comunican tristemente mediante despojos sintácticos y burdas invenciones léxicas. (Zorrilla, 2004, p. 6)

El mito de Babel sintetiza el temor de la disolución proveniente de las relaciones impuras, del contacto. Puesto que la idea de contaminación solo puede surgir en el contexto social, basta con señalar al portador de un valor indeseable para transformar al otro en peligroso. Ese movimiento de demarcación entre el adentro y el afuera contribuye a constituir un orden social. Ese orden social llevará un nombre y será aquella homogeneidad identificadora del adentro, del yo soy. El español puro, incorrupto, limpio, será la marca del *nosotros*. La posesión de la gramática del español será el trabajo que deberá asumir quien pretenda fundirse en el crisol. El inmigrante, el pobre, el no escolarizado deberá aculturarse, deberá negar las marcas del yo que lo designan como el otro<sup>10</sup>.

## Para finalizar

Aceptar las categorías lingüísticas impuestas como forma del ser nacional es uno de los ritos de pertenencia a la comunidad. Estas categorizaciones son arbitrarias e impuestas a través diversos instrumentos estatales y paraestatales (como libros de texto, gramáticas, diccionarios, doblajes, traducciones, artículos en medios de comunicación, etc.) por agentes que ejercen su poder discursivamente. La ciudadanización argentina y la comunión americana fueron concretadas invocando la lengua española, destacando su poder unificador a partir del cuidado de su pureza. Ese atributo ordenó y

ordena las pautas de control lingüístico y las representaciones de los hablantes.

Una forma de resolver la amenaza de la deformación de la lengua es poner un tutor que la guíe, o reformarla. La escuela (la gramática) se ocupó y, en menor medida, en la actualidad se ocupa de ambas tareas<sup>11</sup>. A lo largo de la historia argentina, la lengua española fue el instrumento que delimitó el espacio del otro, del indeseable. El modelo lingüístico contribuyó a moldear al ciudadano deseado. Para el Estado, la lengua nacional es lengua española desprovista de manchas: del indio, primero, luego del extranjero, y finalmente (cuando la escuela fue receptáculo de todas las capas sociales), del cabecita negra, del *grasa*.

## Referencias bibliográficas

- Academia Argentina de Letras (AAL) (1934). *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. 2a. ed. Tomo II. Buenos Aires.
- Academia Argentina de Letras. Decreto de creación (13 de agosto de 1931) <https://www.lettas.edu.ar/?q=node/131> consulta online octubre 2012.
- Alonso, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Arnoux, E. (2001). Disciplinar la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En E. Arnoux y Á. di Tullio (eds.), *Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 53-76). Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado*. Buenos Aires: Santiago/Arcos.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2004). Dar con su voz: discusiones en torno a “El idioma de los argentinos”, de Jorge Luis Borges. *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 3(26), 8-19.
- Barcia, P. L. (2006) “Donde dice...”. *Fundéu*, (2), 3-4.

10 Negar en la lengua la pertenencia al grupo tiene en el evangelio de San Marcos (26:69) el ejemplo más conspicuo: la tercera negación de Pedro responde a la acusación de hablar galileo.

11 El crisol que funde a fuego también es metáfora, como lo es el alimento cocido, del paso por los ritos civilizatorios. La cocción es la purificación de las extranjerías crudas. El crisol es el recipiente donde van a parar las diversidades que, fundidas, conformarán una identidad nueva. En la actualidad parecería que se tiende a la otra analogía, la del *melting pot*. El crisol es, en tal caso, el relato póstumo que armoniza la puja por preservar identidades y renunciar a otras.

- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born, *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (pp. 41-50). Viena: Praesens.
- Blanco, M. I. (1985). Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina. *Cuadernos del Sur*, 18, 131-149.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1986). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Carricaburo, N. (1994). Los clasificadores léxicos y la clase alta argentina. *Letras*, (29-30), 5-11.
- Castro, A. (1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.
- Consejo Nacional de Educación (8 de julio de 1884). *Ley 1420 de Educación Común*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Consejo Nacional del Educación (1907). *Textos de Lectura para la Escuela Primaria* (condiciones que debe reunir). Informe de la Comisión Especial. Concurso para 1907-1908-1909). Buenos Aires.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Douglas, M. (1966). *Pureza y peligro*. Madrid: Siglo XXI.
- Floria, C. (1998). *Pasiones nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- González Stephan, B. (1995). Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales. *Revista de Investigaciones Literarias*, 3(5), 19-46.
- Hetch, A. C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educação Pública*, 22(49/2), 405-419.
- Lasagabaster, D. (2008). Attitude / Einstellung. En U. Ammon et al. (eds.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (pp. 400-404). Berlín: De Gruyter Mouton.
- López García, M. (2013a). La lengua que somos. Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan. *Lenguas Vivas*, 10, 30-41.
- López García, M. (2013b). No sos vos, soy yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. En D. Lauria y M. Gluzman (eds.), *Lengua, historia y sociedad. Aportes desde diversas perspectivas de investigación lingüística* (pp. 77-91). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- López García, M. (2015) *Nosotros, vosotros, ellos. Representaciones del español rioplatense en libros de texto escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anales de la Educación Común*, 3(6), 138-143.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, 2do. y 3er. Ciclos Nivel Primario.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1934). *Conclusiones aprobadas en la Asamblea de profesores de castellano, historia y geografía argentinas e instrucción cívica*. Buenos Aires: Colegio Mariano Moreno.
- Paffey, D. (2007). Policing the spanish language debate: verbal hygiene and the spanish language academy (Real Academia Española). *Language Policy*, 6(3), 313-332. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9064-5>
- Presidencia de la Nación (1947). *Plan de Gobierno 1947-1951*. Tomo I. Buenos Aires: Secretaría Técnica.
- Quesada, E. (1899). El problema de la lengua en la América española. *Revista Nacional*, Tomos XXVIII, 54-63 y XXIX, 121-136.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE. Rosario, República Argentina.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) (2005).



*Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá: Santillana.

Santomero, L. *et al.* (2015). La lengua en el aula de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 6-26.

Vidal de Battini, B. E. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En J. del Valle (ed.), *La lengua ¿patria común?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. DOI: <https://doi.org/10.31819/9783865278999-008>

Zorrilla, A. (2004). *Normativa lingüística española y corrección de textos*. Buenos Aires: Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios (Litterae).



# enunciación

## GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

### 1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su (s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: que corresponden a resultados de estudios realizados por (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción
2. Tesis y argumentos
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta
4. Conclusiones
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

## 6. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. La estructura artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas. Los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo 50 referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: Este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o

tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción
2. Marco teórico o conceptual
3. Metodología
4. Resultados y análisis
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción
2. Fundamentación de la experiencia
3. Descripción de la experiencia
4. Sistematización y análisis de la experiencia
5. Conclusiones
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas

Nota: Este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

## 2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

## 3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo

(revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).

- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico, preferiblemente institucional, de contacto).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés. Dichas palabras se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabulary.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras (tablas y gráficas) deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, sexta edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Sugerimos utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA sexta edición

versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

#### 4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software [Turnitin](#). El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, quien decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación de pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los)

autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial se encargará de informar al autor o autores el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

## AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

### 1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references. The structure of a research article is as follows:
  1. Introduction
  2. Theoretical or conceptual framework
  3. Methodology
  4. Results and analysis
  5. Conclusions
  6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is

derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.

#### 7. Bibliographic references.

Note: The extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references.

Note: The extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:



1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: The extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: The extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: Documents about book reviews or events.

## 2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.

- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

### 3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".
- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection,

Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>

- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, Sixth Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA sixth edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

### 4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software [Turnitin](#). The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.

# enunciación

Volumen 26 número 1, enero/junio de 2021

ISSN: 0122-6339

ISSN-e 2248-6798

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

## Editorial

Ciudad educadora, lenguaje, sociedad y escuela

*Sandra Patricia Quitián Bernal y Mario Montoya Castillo*

## Artículo de investigación

Maestros y escuelas ante la violencia: resistencias desde el lenguaje como acontecimiento estético y sociocultural

*Erica Elexandra Ariza Pérez*

Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa

*Ana Gabriela Zaragoza Peralta, Melanie Elizabeth Montes Silva*

Reproducción y circulación de la máxima enunciativa paz territorial en la educación rural

*Juliana Angélica Molina Ríos*

Comunicación no verbal. las voces del cuerpo detrás de los cristales

*Evelyn Gabriela Buitrago Espitia*

El archivo audiovisual y la construcción de la memoria a través del formato documental para televisión

*Alberto Alejandro Alzate Giraldo, Veronica Heredia Ruiz, Claudia Maria Maya Franco*

## Artículo de reflexión

Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica

*Díela Bibiana Betancur*

## Artículo corto

Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos

*Eva Margarita Godínez López, Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve*

## Autora invitada

Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina

*María López García*

Indexada en  
Dialnet, Latindex, REDIB, DOAJ,  
Publindex - categoría C,  
ProQuest, Actualidad Iberoamericana y MLA.  
ESCI, EBSCO, Sherpa Romeo,  
Google Scholar, Erih Plus, MIAR.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004