

enunciación

VOL. 26 NUM. 2, 2021 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Pedagogías de la lengua



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 26 número 2, 2021

Pedagogías de la lengua

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

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. Laura Eisner
Universidad Nacional de Río Negro,
Argentina
Dra. Analía Gerbaudo, Universidad Nacional
del Litoral, Argentina,
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

Dra. Belén García-Delgado Giménez
Universidad Europea, España.
Dra. Lina Calle-Arango
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
Dra. Virginia González Santamaría
Universidad de Salamanca, España.
Dr. Lionel Tovar
Universidad del Valle, Colombia.
Dr. Marlucio de Souza Martins
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
Dra. Giovanna Yalile García Cardona
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Colombia.
Dra. Marta Gràcia
Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Dra. Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo
Universidad Nacional Autónoma de México,
México.

Dra. Constanza Villarroel
Universidad San Sebastián, Chile.
Dr. Jaime Ricardo Reyes Calderón
Academia de Historia de Norte de Santander,
Colombia.
Dr. Ramón Espejo
Universidad de Sevilla, España.
Dra. Ana Belén Fernández-Souto
Universidade de Vigo, España.
Dra. Ruth Gómez de Travesedo Rojas
Universidad de Málaga, España.
Dra. Lucía Mantilla Gutiérrez
Universidad de Guadalajara, México.
Dr. Juan Pablo Arancibia Carrizo
Universidad Santiago de Chile, Chile.
Mg. Diana Muñoz-Builes
Universidad de Antioquia, Colombia.
Mg. Julio Alexander Bernal-Chávez
Instituto Caro y Cuervo, Colombia.
Dr. Julián Sancha Vázquez
Universidad de Cádiz, España.
Dra. Susana Rodríguez Barcia
Universidade de Vigo, España.
Dra. Sultana Wahnón Bensusan
Universidad de Granada, España
Mg. Alba Clemencia Ardila de Robledo
Universidad EAFIT, Colombia.
Dr. Clara Fernández Díaz-Rincón
Colegio Fray Luis de León, España.
Dr. Alicia Villar Ezcurra
Universidad Pontificia Comillas, España.
Mg. Fabio Alberto Arismendi
Universidad de Antioquia, Colombia.
Mg. Ernesto Llerena García
Universidad de Córdoba, Colombia.
Dra. María Belén Alvarado Ortega
Universidad de Alicante, España.
Mg. Justo Raymundo Casas Navarro
Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Perú.
Mg. Rafael Areiza Londoño
Universidad de La Salle, Colombia.
Dra. Gladys Adriana Espinel Rubio
Universidad Francisco de Paula Santander,
Colombia.

Mg. Diana Patricia Gutiérrez Sastoque
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Mg. Sandra Isabel Arango Vásquez
Universidad de Medellín, Colombia.
Dra. Ana Atorresi
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
Dr. Fabio Jurado
Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
- CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive P.

GESTOR EDITORIAL

Carlos Andrés Caho Rodríguez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



In St Cloud Park (1866), 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 un autor](#), o [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#)) 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.

EDITORIAL

El sublime "encanto" de la lengua materna 152
Sandra Patricia Quitián Bernal,
Mario Montoya Castillo

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios 155
Argumentative Writing in Spanish as a Second Language by Indigenous Undergraduate Students
Erika Elizabeth Enríquez Díaz
Pedagogías de la lengua

Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior 172
Tutorial Strategies for Written Argumentation in Higher Education
Gloria Esperanza Mora-Monroy,
Miguel Ángel Fuerte-Blanco
Lenguaje, sociedad y escuela

La corona, la cruz y el corazón. Alianzas y rebeldías en cartas a San Antonio de Padua 188
The crown, the cross, and the heart. Alliances and rebellions in letters to San Antonio of Padua
Judith Kalman
Lenguaje, sociedad y escuela

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Acerca de las formas de tratamiento en los cumplidos 208
On Addressing Forms in Compliments
Sergio Alonso Lopera Medina
Pedagogías de la lengua

Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes 217
From Humor/Irony to Offense in the Classroom: Some Triggering Factors
Miguel Ángel Caro
Lenguaje, sociedad y escuela

Tres lecturas sobre trayectos comunicacionales experimentales 231
Three Approaches to Experimental Communication Trajectories
José Daniel Lencina

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías

Redes sociales virtuales: la interacción comunicativa humana devenida en técnica 244
Virtual social networks: Human Communicative Interaction turned into a technique
Daniel Ernesto Beltrán Riaño

Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías

Lenguaje inclusivo y lexicografía académica: ¿Quién quiere ser bachillera? 255
Inclusive Language and Academic Lexicography: Who Wants to Be a Bachillera?
Luis Barrera Linares
Lenguaje y conflicto

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte 270
Didactics of written Spanish as a second language for Deaf students: State of the Art
Rosalba Galvis Peñuela
Pedagogías de la lengua

ARTÍCULO CORTO

El método pedagógico en Amor y pedagogía de Miguel de Unamuno 293
The Pedagogical Method in Love and Pedagogy by Miguel de Unamuno
Marisel Adriana Somale
Pedagogías de la lengua

RESEÑA

Repensar las dinámicas sociales de la lectoescritura e investigación académica usando las TIC

Rethinking the social dynamics of literacy and academic research using ICTs

Lizeth Castillo Mise

300

AUTOR INVITADO

La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020

304

Pedagogy in Colombia: between knowledge, discourse, and discipline, 1982-2020

Absalón Jiménez

Pedagogías de la lengua

Editorial



EDITORIAL

El sublime "encanto" de la lengua materna

Estar en el mundo es habitar en el lenguaje, y nuestro primer *con-tacto* se da en el útero materno. Allí se funden y re-funden musicalidades, tonalidades, colores, sabores, formas, texturas, fonemas que nos permiten ser y, a la vez, nos transforman permanentemente. En gran medida, el sentido que le damos a nuestra existencia y la forma como habitamos el mundo dependen de la palabra, de nuestra lengua materna. Por esta razón, quizá, se ha dicho que el lenguaje nos habla, que juega con nosotros, que es la casa del ser, que es nuestra morada (Heidegger, 1987) y, seguramente, por esta razón, también, reconocemos en la acción política el comprender como una condición fundamental en la que, finalmente, lo que queda es la lengua materna, como lo indicó con honestidad y sinceridad Hannah Arendt (2005); una lengua materna que es posibilidad y potencia de la malla de relaciones que abren a la auténtica aventura, un “aventurarse [que] solo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en [...] lo humano de todos los seres humanos” (p. 40), pues, como ella también lo indica, “*la humanitas nunca se alcanza en soledad*” (p. 40).

Confianza en lo humano, aventurarse, comprender y la heteróclita malla de relaciones de lo humano dan cuenta, también, de lo que somos, pensamos, hacemos y sentimos; de la forma como habitamos y nos relacionamos con el mundo, con nosotros mismos y con los otros, pues como ya se dijo, lo humano no se alcanza en soledad y, más bien, por composición se va tejiendo una red de vínculos en la que emergen diversos y variados impulsos creadores y destructivos.

En esta editorial de *Enunciación*, queremos referir a una composición que teje una trama, una red de vínculos de lo que hemos sido, lo que somos y lo que podremos ser, como habitantes de una parcela del mundo que se llama Colombia; una composición que dice mucho de lo que significa ser colombiano, que amplifica la resonancia del sublime “encanto” de la lengua materna. Esta composición, esta minúscula pero potente máquina óptica se denomina *Encanto*, la película de Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios, dirigida por Byron Howard y Jared Bush, con la codirección de Charise Castro Smith y con la encantadora música de Lin-Manuel Miranda. Sin duda, la cinta es una comprensión de las formas de vida, de la espiritualidad de los colombianos, de lo que somos como país: diversos, habitantes de la diferencia, plurilingües, multiculturales; un país desmemoriado, enredado en añoranzas, muchas veces humillado; un país de migrantes, andariegos y desplazados en el que la tierra y sus luchas son siempre el nudo de la infamia; un país paraíso, con su belleza y riqueza natural y cultural, su arquitectura, su gastronomía, sus tradiciones, su historia. Esta es una película en la que se da una auténtica explosión de los sentidos que no dejan apagar el canto y pone de presente esa imagen educadora según la cual, ver una gota muy de cerca no deja ver nada, anula la visión, pero si la vemos en perspectiva y a cierta distancia, podemos ver el arcoíris (cf. Quetelet, 1968). Para la orientación argumentativa que se quiere, podríamos construir la siguiente serie que recoja en sentido y el sentir de *Encanto* como discurso cinematográfico asociado al sublime “encanto” de la lengua materna: *Colombia-país-encanto-sUBLIME-lengua-materna-arcoíris-paraíso*.

Este *arcoíris-paraíso* que es Colombia y nuestra lengua materna algunas veces se refunden, se olvidan y, en algunos casos, como consecuencia triste de la dependencia cultural, las despreciamos. Por esto, en los estudios del lenguaje, de la cultura y de lo social se insiste en el abordaje de prácticas de la memoria, en la identidad, en los imaginarios; en la necesidad de conocer nuestra tradición y conversar con los abuelos para saber de dónde venimos y para dónde vamos. Para no olvidar, que

[...] hace muchos años, esta vela bendijo a nuestra familia con un milagro: nuestra casa [...], [y todo] se llenó de magia. [...] con el tiempo cada miembro de nuestra familia recibió su propio don mágico [...] [pero] la magia está en peligro [...], hay que proteger nuestro hogar, hay que proteger nuestra familia. (Howard *et al.*, 2021)

Hay que cuidar nuestra morada, nuestra lengua materna para, algún día, poder habitar poéticamente esta realidad mágica del trópico, para reafirmar la vida y la fuerza creadora que

[...] durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. (García, 1997, p. 17)

Para no olvidar jamás, tal como lo enseñó el poeta Robledo (1997) que,

[...] hubo una [Colombia] grande y altanera, un pueblo de hombres libres, [...] hubo una [Colombia] sin genuflexiones, sin fondos ni declives, [...] un pueblo que miraba a las estrellas buscando sus raíces, [...] Hubo una tierra en que el pan era sin llanto y el calor de hogar sin cicatrices. [...] Un pueblo de patriarcas con poder en la voz, no en los fusiles, [...] una tierra en que el canto de la cuna adormecía también a los fusiles. [...] Hubo una [Colombia] donde la alegría retozaba en los ojos infantiles. Un pueblo que creía en las campanas de las torres humildes y respetaba el grito de la sangre y la virginidad de los aljibes. (p. 57)

Este “encanto” es una forma de hacer visible nuestra verdadera cultura, con voces y susurros de nuestra lengua materna que también encantan, por lo que podemos decir, siguiendo la trama de la película, que todos tenemos un encanto, un talento, un don para la comprensión que no es otro que *el sublime “encanto” de la lengua materna*. La película es la historia y la memoria de personas invisibles e imprescindibles para nuestro país. Los que cuidan, los que sanan, los desplazados, los que desde una actitud crítica son capaces de ver y hacer visibles las grietas de la casa, de la morada que es Colombia.

Ahora, curar las heridas, cerrar las grietas de la casa, requiere de sacrificio, esfuerzo, esperanza y reconciliación, si es que de verdad se quiere proteger a la comunidad. Y, nuevamente, *Encanto* convoca este *cuidado-proteger* desde la imagen del útero materno que le da vida al *arcoíris-paraíso* que es Colombia, donde el cuerpo, muchas veces imperceptible pero siempre imprescindible de la mujer, es una potencia. Sin duda, esta película es un reconocimiento a la mujer, a su papel en la sociedad y la cultura, a su vitalidad y esfuerzo para forjar el destino de la casa. Allí está Maribel Madrigal, Alma Madrigal, Julieta Madrigal, Isabela Madrigal, Luisa Madrigal, Pepa Madrigal, Dolores Madrigal... Ya sea para curar algunos males con la comida, para explotar una ráfaga de emociones que controlan el clima cambiante de la casa o para contar la historia de la infamia. En fin, para reconocer que la identidad en sí misma se ha problematizado, especialmente después de la publicación, en 1949, de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1987), texto que abre camino a los estudios antiesencialistas que han llevado al reconocimiento de lo femenino como lo polisémico, lo múltiple, lo plural, es decir, una identidad femenina abierta en la que es posible reivindicar las identidades de las mujeres a través de su lenguaje y a través de su cuerpo. En este plano, esta película también es un encanto.

Encanto encierra la ternura, el silencio y es, a la vez, una invitación política al diálogo; a establecer el *con-tacto* y la comunicación por encima de todo para erradicar la indiferencia; *Encanto* enseña que somos manada, que pertenecemos a un grupo desde siempre y que lo humano no se logra en soledad; que después de todo solo queda la lengua materna.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo
Editores

Referencias

- Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Conversaciones con Günter Gaus. En *Ensayos de comprensión 1930-1954* (pp. 17-40). Caparrós Editores.
- De Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Siglo XXI.
- García, M. G. (1997). Proclama. En *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Heidegger, M. (1987). La esencia del habla. En *De camino al habla* (pp. 143-194). Serbal.
- Howard, B., Bush, J. (directores) y Castro Smith, C. (codirectora). (2021). *Encanto* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Quetelet, A. L. (1968). *A Treatise on Man and the Development of His Faculties*. Philosophy Monograph Series. Burt Franklin.
- Robledo, O. J. (1997). *Cuadernillo de poesía*. Panamericana Editorial.

Artículos de investigación



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios

Argumentative Writing in Spanish as a Second Language by Indigenous Undergraduate Students

Érika Elizabeth Enríquez Díaz¹ 

Resumen

Esta investigación exploró el diseño e implementación de unidades didácticas en español como segunda lengua y con fines académicos, que respondieron a las necesidades de estudiantes indígenas de pregrado –de los pueblos macuna, uitoto, emberá y nasa– para escribir un ensayo argumentativo. Con este estudio se buscó poner en práctica estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, prácticas de pedagogía decolonial y postulados sobre la escritura provenientes de los nuevos estudios de literacidad (NEL). Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción que incluyó tres ciclos de intervención pedagógica registrados principalmente por medio de diarios de campo y contrastados con entrevistas semiestructuradas. Los resultados sugieren que la comunicación intercultural empodera e incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, ya que se motivan al poder escribir sobre sus intereses y cultura. Además, al valorar el proceso de escritura se encontró que las estrategias usadas fueron acertadas, y que el acompañamiento y asesoría constantes contribuyeron a mejorar la destreza para escribir y argumentar en español como segunda lengua en un ámbito académico.

Palabras clave: comunicación intercultural, educación intercultural, pedagogía, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de la escritura.

Abstract

This research explored the design and implementation of didactic units in Spanish with academic purposes, which responded to the needs of indigenous undergraduate students –from Macuna, Uitoto, Embera, and Nasa communities– when it comes to writing argumentative essays. This study sought to apply writing strategies for teaching and learning how to write argumentative texts from the perspective of critical interculturality, decolonial pedagogy practices, and postulates on writing from The New Literacy Studies (NLS). This research used a qualitative approach with an action research design that included three cycles of pedagogical intervention, which were recorded mainly through field diaries and compared with semi-structured interviews. The results suggest that intercultural communication empowers and positively influences indigenous students' learning, as they are motivated to write about their interests and their culture. In addition, when assessing the writing process, it was found that the strategies were successful, and that constant support and advice contributed to improving the ability to write and argue in Spanish as a second language in an academic environment.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, pedagogy, second language instruction, writing instruction.

1 Docente, investigadora y escritora vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico eenriquez@educacionbogota.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6955-0033>

Cómo citar: Enríquez, E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), 155-171.. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>

Artículo recibido: 5 de agosto de 2021; aprobado: 30 de noviembre de 2021

Introducción

La escritura es una práctica social y cultural (Zavala, 2008), como se concibe desde los nuevos estudios de literacidad (NEL), y como tal, escribir en la educación superior tiene particularidades que deben ser aprendidas, ya que no se escribe igual en el colegio que en la universidad. Sumado a lo anterior, los estudiantes que provienen de pueblos indígenas e ingresan a la educación universitaria tienen un reto más, debido a que la escritura académica no es una práctica usual para muchos de ellos; además, puede que en su cotidianidad y en sus territorios no requieran mucho de la producción escrita en su lengua materna (L1) ni en su segunda lengua (L2).

Estudios precedentes han mostrado que estudiantes indígenas universitarios tienen necesidades a atender para leer y escribir textos académicos en español (Bustamante, 2005; Pérez, 2016). Adicionalmente, la escritura es una de las razones por las cuales algunos estudiantes pueden llegar a desertar (Soler, 2013), al no contar con programas de apoyo, además de que se invisibiliza su cultura (Rico y Torres, 2011), por lo que se recomienda involucrar la interculturalidad para que no solo se tenga en cuenta la cultura hegemónica (Agray, 2014).

Asimismo, aportes de Mora (2016) y Santos (2016) fueron importantes porque en estas investigaciones encontraron que iniciar con textos narrativos puede ayudar para lograr una escritura académica de tipo argumentativo.

Así pues, esta investigación con un enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación-acción (Lewin, 1946, citado por Elliot, 2005) y con un alcance propositivo, se realizó para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua en el Instituto Caro y Cuervo. Los instrumentos para la recolección de información fueron los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas individuales y grupales; y se hizo un análisis *a priori* (Freeman, 1998) para abordar los datos.

La investigación tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar unidades didácticas para la

enseñanza/aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en español como segunda lengua. La propuesta didáctica tuvo en cuenta la escritura como proceso y la iniciación a la argumentación (Weston, 2009) para estudiantes indígenas que no estaban familiarizados con la producción de este tipo de textos.

Del mismo modo, la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) se involucró al propiciar el diálogo intercultural que, desde el marco de la pedagogía decolonial, incluyó la cultura de los estudiantes, en una comunicación que no solo tuviera como insumo la cultura de la L2; además, la argumentación fue la base para cuestionar las relaciones de desigualdad, producto de las prácticas coloniales que persisten.

Por tanto, se diseñaron unidades didácticas para promover la comunicación intercultural, desde un programa de español con fines académicos y centrado en la producción de un ensayo argumentativo. Se partió de los textos narrativos, la escritura académica y sus generalidades, para luego centrarse en secuencias argumentativas y el ensayo.

En consecuencia, luego de la implementación del programa y las estrategias de enseñanza/aprendizaje, como resultado, se evidenció una mejoría en la competencia discursiva, en la escritura de argumentos y en el desarrollo de la escritura como proceso, esto porque los estudiantes escribieron en la segunda lengua acerca de sus intereses y cultura; también, por la asesoría y acompañamiento constantes.

Marco teórico

A continuación, se presentan los referentes teóricos relacionados con la escritura académica y la interculturalidad que orientaron este estudio.

Escritura académica

La escritura en la educación superior tiene unos requerimientos diferentes a los de la escritura en otros contextos, tal como afirma Clerici (2013), quien nos recuerda que el ingreso a la universidad demanda el acceso a la literacidad propia de este contexto, al mismo tiempo que cada disciplina

tiene sus prácticas de lectura y escritura, a lo cual la autora denomina *alfabetización académica*.

Así, la literacidad, como plantea [Zavala \(2008\)](#), involucra la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales insertas en nuestra vida, por tanto, no puede reducirse a la codificación y decodificación lingüísticas. En ese sentido, cobra relevancia para qué se lee y se escribe.

Los NEL se ocupan de las prácticas discursivas en las que se evidencian las visiones de mundo de las instituciones de poder en una sociedad, instauradas para mantener el sistema económico y social ([Gee, 1986](#)). El problema es para aquellos que no pertenecen a la sociedad hegemónica, pues fracasan en el ámbito escolar al ser considerados menos avanzados tecnológicamente.

Adicionalmente, [Street \(1984, citado por Gee, 1986\)](#) plantea que la literacidad a la que se ha dado preferencia en la universidad es a la del texto tipo ensayo, la cual no es natural ni universal, sino una forma cultural de dar sentido a algo, no es la única, pero sí es una que obedece a intereses económicos y sociales de una sociedad, además de relacionarse con la tecnología occidental y su difusión por el mundo.

En el ámbito académico prevalece el pensamiento occidental, con el que se dejan de lado otras formas de ver y percibir la realidad que no correspondan a este paradigma. Esto ha generado que no se aproveche la diversidad desde una perspectiva epistémica. No obstante, la literacidad en español como segunda lengua puede llegar a ser una forma de empoderar a los pueblos indígenas y evitar la vulneración de sus derechos, que se da en parte por no tener acceso a la literacidad que predomina en nuestro país.

Enseñanza de la escritura académica y argumentativa en español como segunda lengua

Al abordarse la escritura académica desde el español como segunda lengua para estudiantes universitarios, [Pastor \(2010\)](#) propone que la alternativa en estos casos es la enseñanza con fines académicos

y por contenidos. De manera que, como elementos que influyen en la enseñanza/aprendizaje (por contenidos), encontramos el nivel de competencia académica y lingüística, y el papel del docente.

En cuanto al nivel de competencia lingüística, el alumno debe tener al menos un nivel B2 según [Pastor \(2010\)](#), para que la competencia comunicativa le permita interactuar en las clases. Por su parte, el docente debe considerar las condiciones y habilidades que pueda tener el estudiante debido a que el español no es su L1.

Ahora bien, los programas de fines específicos (en este caso académicos) se organizan en función de los contenidos; pero no aquellos relacionados con estructuras, vocabulario, funciones o a la enseñanza de la lengua en general, sino los que obedecen a las necesidades particulares de un grupo, generalmente en el ámbito académico o profesional ([García Santa-Cecilia, 2003](#)).

En consecuencia, el análisis de necesidades es importante en este enfoque. Así, según las necesidades individuales unas estrategias son útiles a unos estudiantes, más que a otros, lo ideal es que cada persona descubra su estilo para escribir y aprenda a tomar las estrategias y herramientas con las que se sienta más a gusto.

Adicionalmente, para trabajar la escritura como proceso, centrada en la composición, se muestra a los estudiantes los pasos y estrategias a seguir durante el proceso de creación y redacción, para obtener el texto final. De esta manera, el énfasis está en el escritor y no en el escrito. Por lo general, como describe [Cassany \(1990\)](#), en un curso de escritura desde este enfoque se tratan procesos cognitivos fundamentales al escribir: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, y evaluación.

A partir de estos aspectos, en las clases el docente orienta y asesora el trabajo de los estudiantes cuando escriben. Asimismo, para la retroalimentación del trabajo se tiene en cuenta el proceso, no solo el producto final. Además, el centro no es la corrección gramatical sino mejorar los hábitos y prácticas escriturales de los estudiantes.

Por otra parte, con relación a la argumentación, se partió de nociones básicas sobre argumentación, debido a que los cuatro estudiantes (de los pueblos originarios macuna, uitoto, emberá y nasa) eran principiantes en la producción de textos argumentativos. Uno de los referentes, usados por su sencillez, fue [Anthony Weston \(2009\)](#) quien expone una serie de reglas que se tuvieron en cuenta en la práctica pedagógica para abordar la argumentación con los estudiantes indígenas, ya que se ajustan a escritores que se inician en la argumentación, y fueron el fundamento para que estos produjeran un ensayo basado en argumentos.

Argumentar es “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” ([Weston, 2009, p. 10](#)). Los argumentos se usan para apoyar o sustentar una opinión con razones y reflejan diversos puntos de vista, asimismo con explicaciones bien sustentadas defendemos nuestra opinión.

Este autor menciona los tipos de argumentos: a) mediante ejemplos, b) por analogía, c) de autoridad, d) acerca de las causas y e) deductivos.

En cuanto a la elaboración de ensayos, [Weston \(2009\)](#) propone básicamente tres pasos a seguir: explorar la cuestión, tener en cuenta los puntos principales de un ensayo basado en argumentos y la escritura del ensayo. También se recurrió a [Bañales et al. \(2014\)](#) para las orientaciones acerca de la escritura del ensayo, quienes plantean que los docentes deben atender tres retos: entender los tipos de tareas y preguntas de indagación disciplinar relacionadas con la escritura argumentativa, reconocer las características de los argumentos escritos en los textos académicos y regular el proceso de composición de los textos argumentativos.

Además, para facilitar y acompañar el proceso de escritura, con relación a cómo evaluar el texto, [Clerici \(2013\)](#) propone unos aspectos básicos para la autocorrección: a) ortográficos; b) sintácticos, como la concordancia, tiempos verbales, conectores, referencia pronominal; c) semánticos, como evitar el uso de términos vagos, repetición innecesaria de palabras; y d) discursivos/textuales, como

la cohesión, la organización, la pertinencia o relevancia, y el registro.

Parte de los criterios planteados por [Clerici \(2013\)](#) se adaptaron para crear las rúbricas de revisión del ensayo; no obstante, por el propósito de la investigación se dio mayor importancia a los aspectos discursivos del texto, al igual que se tuvo en cuenta el proceso que se llevó a cabo para llegar al texto final.

Además de introducir fundamentos teóricos sobre la argumentación en español, también se buscó empoderar a los estudiantes indígenas para argumentar desde la lógica occidental y así debatir frente a diversos temas, desde una perspectiva decolonial, como se propone desde esta pedagogía.

La propuesta didáctica de la investigación se basó en el aprendizaje con fines académicos, con un enfoque basado en los contenidos que involucró las temáticas relacionadas con la escritura académica, y con las culturas de los estudiantes y la cultura de la lengua meta; aunque el programa fue flexible para atender las necesidades y requerimientos de escritura de los estudiantes que les ayudara a desarrollar las actividades de escritura solicitadas en sus programas de pregrado.

Estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la escritura y la argumentación

A partir de lo anterior, [Cassany et al. \(2000\)](#), citados por [Caldera, 2003](#) proponen algunas estrategias para la enseñanza aprendizaje de la escritura, teniendo en cuenta los subprocesos de la escritura: planificación, redacción y revisión.

Para la planificación: aplicar diferentes técnicas para organizar las ideas y hacer borradores. Con referencia a las técnicas, [Serafini \(1994\)](#) presenta tres técnicas para la generación de ideas: lista de ideas, racimo asociativo y flujo de escritura. Al redactar: plasmar las ideas en el papel, manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado y usar la sintaxis y vocabulario adecuados. En la revisión: contrastar el texto producido con el plan textual y leer el texto centrándose en diferentes aspectos (contenidos y forma).

Adicionalmente, como estrategias metacognitivas importantes para reconocer los aciertos y desaciertos, entendiendo por qué se dan para aprender, se puede recurrir a “construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos, identificar las dificultades que impiden expresar las ideas, seleccionar ideas principales y secundarias; y corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía” (Caldera, 2003, p. 367).

Por otra parte, y para complementar las estrategias ya mencionadas, si se tiene en cuenta el enfoque comunicativo, se deben usar materiales reales, el docente debe buscar temas interesantes para los estudiantes y se corrige la gramática solo si dificulta la comprensión y creando un ambiente de confianza (Cassany, 1990).

Asimismo, para evaluar el proceso se usaron rúbricas que condensaran las estrategias y aspectos esenciales de forma y contenido propuestos por Clerici (2013), requeridos en los textos producidos. Esto, porque si los estudiantes tienen claros los criterios y qué se espera de sus textos, podrán tenerlos en cuenta en la producción textual.

Interculturalidad

La educación intercultural ha sido vista en Latinoamérica como la educación para las etnias y no como una condición social para todos. Desde esta perspectiva y en concordancia con la pedagogía decolonial, Walsh (2009) propone la interculturalidad crítica como una alternativa para avanzar en la descolonización de la educación. Por consiguiente, la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de la jerarquización preestablecida en la que los no indígenas están arriba, y los indígenas y los afrodescendientes están abajo; por tanto, hay desigualdad y discriminación (Walsh, 2009).

Investigaciones precedentes encontraron que se invisibiliza la cultura de los estudiantes indígenas al llegar a la universidad (Rico y Torres, 2011); además, desde la investigación de Agray (2014) se recomienda involucrar la interculturalidad para

que el proceso de aprendizaje no se centre solo en la cultura hegemónica. Es así como el diálogo o comunicación intercultural cobran relevancia para que en el contexto académico se tengan en cuenta las diferentes culturas de quienes allí confluyen, y no se privilegie solo una, la de la cultura dominante.

En el caso de Colombia, la lengua dominante es el español, razón por la cual los estudiantes provenientes de pueblos indígenas y hablantes de lenguas indígenas deben dominar esta lengua para acceder a la educación superior en las ciudades. Bajo este panorama, la pedagogía decolonial se involucró en esta propuesta, como el referente para el reconocimiento de las relaciones de poder que se dan en el aula, e involucrar la cultura de los estudiantes indígenas.

Teniendo en cuenta esta realidad, y para buscar una experiencia pedagógica diferente, que se alejara de la tradición y pensamiento colonial que aún subyace en la educación (Walsh, 2013), se buscó propiciar un diálogo intercultural en el que se reconocieran las culturas como iguales, se hablara de las prácticas culturales de los estudiantes, se incluyeran temáticas y lecturas de su interés, además de hacer contrastes entre las culturas, no con el fin de que una pareciera mejor que la otra, sino para darle un espacio y lugar a cada una, y para no hacer el curso monocultural enfocado solo hacia el español, la lengua meta. El español fue la lengua usada para hablar y escribir de lo propio, manifestar sus opiniones y visión de mundo.

Metodología

Esta investigación para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua, en el Instituto Caro y Cuervo, se llevó a cabo en el marco del paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación-acción (Lewin, citado por Elliot, 2005) que expone ciclos y fases (figura 1), además de los instrumentos usados.



Figura 1. Ciclo y fases de la investigación-acción
Fuente: elaboración propia.

Se llevaron a cabo tres ciclos al trabajar las tres unidades didácticas, además de una unidad introductoria con la que se hizo el diagnóstico. Las fases se repitieron en cada ciclo, lo que permitió ajustes a la propuesta. La fase de planificación se dio con base en un programa prediseñado y en las entrevistas semiestructuradas grupales que se hicieron al finalizar cada unidad didáctica, así que se hicieron tres entrevistas. En la fase de acción, se trabajó con el material diseñado. En la fase de reflexión y evaluación se revisaron los instrumentos: los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas.

Para garantizar el acompañamiento y asesoría se diseñó un programa de 30 horas para estudiantes indígenas universitarios de primer semestre. La

intensidad horaria fue de 2 a 3 horas presenciales semanales, generalmente los sábados, y 2 horas de trabajo extraclase; así que se desarrolló por 10 semanas. Además, se diseñó un programa que incluyó contenidos interculturales, comunicativos, léxicos, discursivos y gramaticales para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en español como segunda lengua. La [tabla 1](#) muestra algunos de los contenidos incluidos.

De otra parte, el programa estuvo dirigido a cuatro estudiantes de primer semestre inscritos en programas de Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia:

- Estudiante del pueblo emberá eyabida quien llevaba seis meses en la ciudad al

Tabla 1. Contenidos incluidos en el programa

Comunicativos	Discursivos y gramaticales	Socioculturales e interculturales	Léxicos
Centrados en funciones como narrar y argumentar.	Centrados en la lectura y la escritura como proceso. La escritura de argumentos y normas APA.	Diálogos para indagar sobre la visión de la lectura y escritura desde las diferentes culturas. También se abordó el choque cultural, la cultura universitaria y la argumentación.	Especializado para la escritura de textos académicos.

Fuente: elaboración propia.

momento de iniciar su programa de pregrado: Sociología. Su lengua materna es emberá y aprendió español en el colegio.

- Estudiante murui-muina (uitoto) de 22 años que ingresó a estudiar Arqueología. Su lengua materna es minika y aprendió español a los 7 años en la escuela.
- Estudiante de 20 años del programa de Psicología. Proviene del pueblo nasa y su lengua materna es el nasa yuwe. Aprendió español a los 7 años con sus padres y en su comunidad.
- Estudiante de 27 años que proviene del pueblo macuna y su lengua materna es el macuna. Aprendió español a los 12 años en el colegio. Ingresó a estudiar Antropología.

Para el análisis de la información se recurrió al análisis *a priori* de datos (Freeman, 1998), partiendo de la información recolectada en el diario de campo, de las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales, de las actividades y las producciones escritas de los estudiantes; también, con base en los intereses investigativos y la fundamentación epistemológica del estudio se etiquetaron los datos, se

agruparon, se buscaron patrones, se discutieron y preestablecieron las categorías de análisis. No obstante, se dejó abierta la posibilidad de incluir subcategorías emergentes relevantes, ya que podían emerger al relacionar la información contenida en las categorías preestablecidas con los datos no previstos. Entonces, con las categorías iniciales se analizó la información recogida por medio la matriz descrita en la [tabla 2](#).

Finalmente, para el desarrollo de esta investigación los estudiantes indígenas involucrados fueron informados de los propósitos de esta, al ser convocados a participar en el curso y se firmó un consentimiento informado. También, se socializaron los resultados en el programa que los acogía en la Universidad Externado de Colombia.

Resultados

Luego del análisis de datos se presentan los resultados relacionados con las estrategias usadas para la enseñanza/aprendizaje de la escritura argumentativa a estudiantes indígenas universitarios al incluir el diálogo intercultural.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

Categorías	Subcategorías
Estrategias para la enseñanza/aprendizaje	Saberes previos
Escritura como proceso	Intereses de los estudiantes
	Planeación: técnicas de generación de ideas
	Redacción de argumentos
	Revisión y evaluación
Estrategias metacognitivas	Conocimientos previos
	El error como oportunidad de aprendizaje
	Identificación de argumentos y tesis
Español como L2	Aspectos lingüísticos del español como L2
Interculturalidad	Diálogo intercultural
	Choque cultural
	Empoderamiento

Fuente: elaboración propia.

Para iniciar, en cuanto a la escritura se encontró que a los estudiantes indígenas que participaron en la propuesta, tal como se sugirió en investigaciones precedentes (Mora, 2016; Santos, 2016), se les facilitaba producir textos narrativos. En la fase de diagnóstico, narraron su experiencia al llegar a la ciudad y expresaron que no fue fácil, lo cual evidencia el choque cultural, como se muestra en el siguiente fragmento escrito en las sesiones iniciales por el estudiante uitoto:

Territorio, cultura, habla, selva han de ausentar, veo rodearme montañas, cordilleras neblinas humos luciérnagas moviéndose bajo el suelo de norte a sur este-oeste. Pierdo el sentido cambia el pensamiento mío un río de carros solo navegan en mis ojos, la bulla no deja el silencio. El temor impide mi tranquilidad, pasan

los días; nada cambia, ahora me convierto en guerrero de la selva de ladrillos. (Aimema Urue, 2018)

Es importante tener en cuenta esta realidad desde la interculturalidad, la pedagogía decolonial y para la asesoría, así como el acompañamiento que se les dé a estos estudiantes que, como participantes de esta investigación, llegan a la ciudad por primera vez y enfrentan retos culturales. Por esta razón, este tema se incluyó en la unidad didáctica introductoria.

Por otro lado, otro de los textos solicitados en la fase diagnóstica fue la producción de un texto sobre las razones por las cuales escogieron sus programas de pregrado. La figura 2 contiene una muestra de un fragmento de uno de esos textos en el que una estudiante emberá explica las razones por las cuales escogió su programa de pregrado.

Carrera Sociología:

Córdoba un departamento azotado por la violencia. En medio de ella están los pueblos indígenas que han llevado la peor parte.

En el resguardo Quebrada Cañaveral Río San Jorge habita 1.500 Emberá, de los cuales hay 12 comunidades. Dopawará se llama la comunidad de donde vengo que mayoritariamente está conformada por mujeres, allí nace la idea de estudiar.

El principal motivo es porque constantemente las comunidades están siendo amenazadas por los paramilitares y otros actores armados. No solo es amenaza sino despojo de tierras, y las autoridades ya no saben cómo actuar frente a este tema, lo cual lleva a uno como joven pensar de qué manera podría contribuir a la solución de las problemáticas.

Como socióloga podría ayudar a las comunidades de muchas maneras. Una de ellas es, buscar las estrategias para mediar o mitigar o solucionar las problemáticas, orientar de cómo se debe actuar frente a diferentes temas.

Figura 2. Texto fase diagnóstica

Fuente: estudiante emberá.

Ahora bien, con relación a las estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la escritura se encontró lo que se expone a continuación.

Planificación

En la fase de diagnóstico, también se evidenció que los estudiantes iniciaban escribiendo el título, no planificaban su escrito y usaban el flujo de escritura como una técnica de redacción, mas no de planificación.

Luego, en los siguientes ciclos de la investigación, y en las fases de acción, se presentaron las estrategias de generación de ideas: lista de ideas, que es como la lluvia de ideas; el racimo asociativo, que se hace con un gráfico en el que se relacionan las ideas; y flujo de escritura, que consiste en escribir todo lo que se sepa sobre el tema. Así, los estudiantes prefirieron la técnica de lista de ideas para generarlas y los gráficos sencillos para la planificación, tal como se ve en la [figura 3](#), un ejemplo de una estudiante nasa.

Por añadidura, se usó un formato para la planeación del ensayo con elementos como tema, título, tesis, argumentos y contraargumentos, previos a la redacción del ensayo. La [figura 4](#) es un ejemplo del uso del formato por parte del estudiante uitoto.

Redacción

En el subproceso de la redacción, se halló que los estudiantes se motivaron al poder leer y escribir acerca de sus intereses y culturas, luego del diálogo intercultural promovido en las clases, en las que discutieron y contrastaron sus culturas, las de sus compañeros y la de la lengua meta, el español. Esto fue un paso desde la pedagogía decolonial y hacia la interculturalidad crítica que, como afirma [Walsh \(2009\)](#), está en construcción y es necesario que con acciones nos acerquemos a esta desde el aula. Además, esto incidió positivamente en un empoderamiento de los estudiantes al reconocer y dar cabida a sus saberes, experiencias, y poder escribir acerca de estos en su L2.

Así, se encontró que los temas de interés y recurrentes en las producciones escritas de los estudiantes fueron la educación propia, las narraciones de origen, la escritura en lengua propia (L1), oralidad/escritura, y el concepto de *territorio*.

Ahora bien, con respecto a la argumentación, en el desarrollo de las clases los estudiantes discutieron frente a diferentes temáticas, no solamente al momento de escribir las premisas y conclusiones para su ensayo, sino que también lo hicieron para prepararse para ejercicios argumentativos en clase, orales y escritos. Además, como insumos

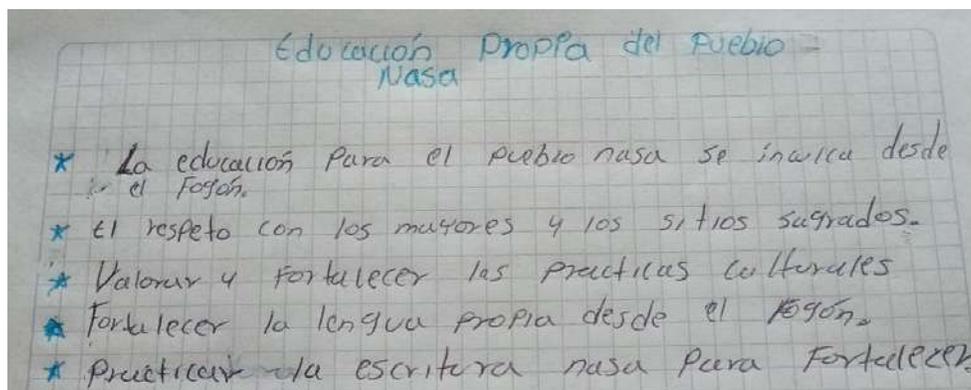


Figura 3. Técnica lista de ideas en la planificación del ensayo

Fuente: estudiante nasa.

Ahora, luego de generar las ideas hay que organizarlas. Recuerda que el ensayo es un texto argumentativo y por eso vamos a usar el siguiente formato. Ten en cuenta tus saberes y lo que has aprendido en las clases, además de los textos leídos.

INICIO

Tema: Origen del pueblo Muisca-Murui (Kogi Komuwa)

Título: El muisca-murui hijo del tabaco la coca y la yuca dulce (Digna, jama, yuca dulce, coca, yuca dulce)

Contexto:

Tesis: Las narraciones tradicionales del pueblo muisca-murui explican como origen el "Kantintata" como el mito del que proviene esta "cultura".

DESARROLLO

Conclusión	Argumentos	
	Premisas	Contraargumentos
1. El muisca-murui que son los dos primeros personajes que habitan del Kantintata.	La historia se originó en Muisca-Murui, que del Kantintata como un hecho real de los jorobados.	Existen otros contextos sociales y económicos donde se originó el mito (tradicionalista).
2. El Komi muja es considerado como el pueblo muisca-murui.	Es un territorio suceptivo, mente sagrado y conser. Vado.	
3. Este pueblo además es considerado hijo del tabaco (coca y yuca dulce (yuca)).	Somos hijo de coca, hay plantas porque eso es la coca y de ahí se originó la historia.	
4. Están organizados por distritos (clanes) por su territorio ancestral y cada uno con un "Jaka-pai".	Los clanes como de territorio ancestral son habitados por familias de un mismo origen ancestral (yuca).	La organización social, territorial y político, es diferente a los sistemas de cultivo.
5. "La Jaka-pai" el origen de la abundancia.	Aquí sembramos las semillas de yuca como el mito, personalmente de vida armonía con la naturaleza.	Sembrar grandes extensiones de cultivo, hay que producir la tierra. El comercio.

Figura 4. Esquema de planificación para el ensayo

Fuente: Estudiante uitoto.

para la redacción se trabajaron textos auténticos, académicos y no académicos, relacionados con los temas de interés para la producción del ensayo, y para el desarrollo de algunas actividades en clase, involucrando así el enfoque comunicativo (Cassany, 1990).

A propósito de tener en cuenta los saberes previos, los participantes mostraron tener conocimientos acerca de la argumentación, sus propósitos, y explicaron que se discute en sus comunidades y en su lengua, en espacios como la maloca y al enseñarles a los jóvenes. En contraste, y aunque no conocían el concepto de *contraargumento*, los estudiantes, a excepción de uno, lo interpretaron de forma acertada, luego de recibir asesoría al respecto.

Por otro lado, los estudiantes no tenían conocimiento sobre los tipos de argumentos y particularmente no conocían el concepto de *analogía*. Al

inicio fue un poco confuso para ellos hallar la relación que se establece en una analogía. A través de los ejemplos, fueron entendiendo las relaciones y la lógica de estas.

A su vez, los estudiantes trataron de desarrollar, principalmente, argumentos basados en causas (Weston, 2009), aunque faltó trabajar un poco más en las premisas para hacerlos más fuertes; pues, a pesar de que el programa fue intensivo, se requería de más tiempo para afianzar estos conceptos. Al poder hablar y redactar acerca de sus saberes, se empoderó a los estudiantes y se estableció la opción de cuestionar ideas y generar un diálogo que también tuviera en cuenta lo que saben y son, además de los textos consultados. De hecho, la elección de la argumentación se dio para dar cabida al debate y cuestionamientos que pudieran darse con respecto a las relaciones de poder que se dan entre las culturas y las lenguas, reconocerlas y buscar la

equidad, como se espera desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009)

En este sentido, en el proceso de redacción del ensayo y de otros textos (resumen, ejercicios de escritura de argumentos y de los textos diagnósticos) se evidenciaron algunos aspectos por potenciar; fue entonces cuando se aprovechó el error para promover la estrategia metacognitiva de identificar las dificultades para expresar las ideas (Caldera, 2003) y corregir cuando se interfiere en la comunicación (Cassany, 1990).

En consecuencia, a partir de las producciones escritas de los estudiantes se tomaron fragmentos de estos, para socializar los errores en algunas de las actividades del material diseñado, claro está, manteniendo el anonimato de los autores. Se reflexionó y se aprovecharon los errores para trabajar la concordancia, puntuación y acentuación. Esta fue una estrategia positiva, porque en un ambiente de confianza se reflexionaba sobre el uso de la lengua y cómo potenciar su efectividad al escribir.

Por lo anterior, surgió la necesidad de trabajar aspectos lingüísticos desde el español como L2; entonces, por ejemplo, se trabajó la concordancia de número entre sujeto y predicado, como se expone en los siguientes casos:

- “Estos son medicamentos naturales y con ello vivimos más sano”.
- “Los saberes de la cultura se basa en la oralidad”.
- “El letrado para las comunidades indígenas deben ir más allá de la escritura misma”.
- “Estos conocimientos poderosos fue entregado al hombre”.

Concordancia de número y género entre el sustantivo y el adjetivo:

- “Venía buscando personal preparada para aprender acerca de mi carrera”.

Además, surgió el cuestionamiento frente a la traducción; por ejemplo, la estudiante emberá planteó que en su lengua no existe la noción de *estado* y en español no la entienden (Diario de campo, 28 de julio de 2018). Entonces, en una

entrevista grupal, luego de que se preguntó sobre la pertinencia del programa, surgió el tema de la escritura en su lengua (L1) como una necesidad, porque en algunos momentos no es pertinente la traducción al español, pues esta podía afectar el significado; es el caso de la palabra *thê'wala*, que del nasayuwe se traduce al español como “médico tradicional”; no obstante, se planteó que esta traducción le quita la fuerza semántica que tiene la palabra, así lo explicó la estudiante nasa:

[...] “thê” es algo grande, mayor diré, y “wala” es grande, entonces ahí que está diciendo médico tradicional pues no se especifica lo que en nuestra lengua quiere decir como una palabra muy sagrada, y en español no se escucha así, como dice el taita como algo muy simple. (Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

A partir de estos planteamientos se les sugirió a los estudiantes usar palabras en su L1 y agregar notas al pie de página explicando su significado, cuando los estudiantes sintieran que la traducción al español no reflejaba el significado de la palabra en la L1.

Por otra parte, bajo las exigencias del contexto académico, los participantes de esta propuesta manifestaron que, en ocasiones, tardaban tiempo en organizar sus ideas en español por lo cual a veces no alcanzaban a hacerlo.

En consecuencia, y con relación a su nivel de dominio en la L2, en una de las clases, el estudiante macuna intervino y dijo que, al igual que la estudiante nasa, a veces, no podía expresar una idea en español, y también le sucedía cuando hablaba con sus compañeros. La estudiante emberá afirmó que le pasaba lo mismo, que como indígenas se les dificultaba expresarse porque no conocían las palabras y por eso se pensaba que no entendían o no sabían (Diario de campo, 28 de julio de 2018).

En la entrevista grupal se hizo mención nuevamente de las dificultades que tenían al expresarse en español, por ejemplo, para el estudiante emberá:

[...] porque como decía el compañero uitoto otra vez como que, no... cómo fue que dijiste se me olvidó que, no sé cómo expresarlo en palabras [risas] lo entiendo, pero no sé cómo decirlo, eh... confundimos como... la lengua de nosotros a la hora de escribir, como que será que lo escriban en mi lengua o... o no encuentro cómo traducirlo al español. (Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

Los anteriores testimonios sugieren la necesidad de tener clases de español como segunda lengua al ingresar a la universidad para que los estudiantes tengan un mejor dominio de esta, y así sientan más seguridad para interactuar de forma oral y escrita en esta lengua.

Ahora bien, continuando con el proceso de la escritura, se presentó la planificación y redacción de un argumento, producto de un ejercicio trabajado en las unidades didácticas por parte del estudiante macuna. A continuación, se muestra la construcción de la conclusión, las premisas y el contraargumento:

Conclusión: El conocimiento propio y lo científico más bien se busca es una relación, una unión de dos pensamientos distintos porque a partir de ahí el pensamiento se encaja como una unión de pensamientos del hombre hacia la existencia y a la naturaleza.

Premisas

El hombre es un ser pensante sobre la naturaleza y sus conocimientos.

El ser humano vive a través del conocimiento en su medio.

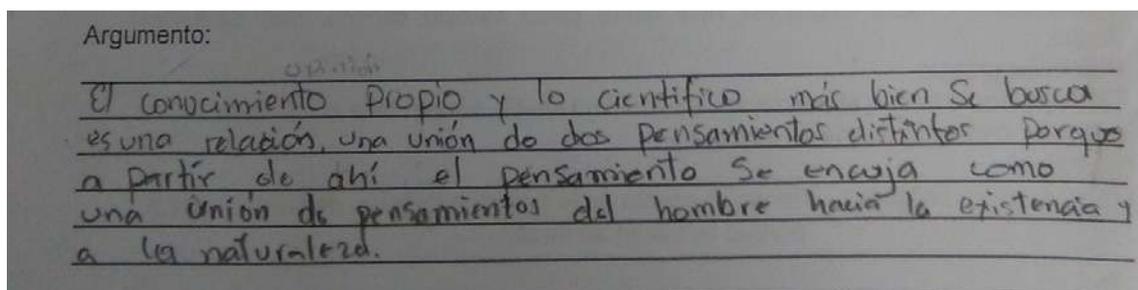
Finalmente los conocimientos requiere una dedicación y fortaleza de las culturas ya sea lo propio y lo científico.

Contraargumento

El ser humano vive a través del conocimiento y pensamiento en su medio, porque en el medio en que vivimos necesita del hombre a que se relacione con la naturaleza de buena forma.

La [figura 5](#) ilustra la redacción de un argumento por parte del estudiante macuna y muestra el proceso de la planificación a la redacción.

Por otra parte, el estudiante uitoto eligió como tema de su ensayo el origen de su pueblo, murui-muina, presentando y argumentando desde su cosmovisión murui-muina. Su tesis planteó que su pueblo surgió desde el *Kom+mafo*, “entendido como el lugar donde se originó la palabra de la vida, del conocimiento, la ciencia y los saberes para el cuidado del hombre y la naturaleza” (Registro de investigación, 2019). Y desde el origen se estableció su organización social, del territorio, que son hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce, que siguen hoy en día. El estudiante desarrolló argumentos de autoridad, para lo cual acudió a las autoridades de su pueblo y a un referente teórico para abordar la cosmovisión; también desarrolló argumentos de causa para explicar cómo se relacionan los elementos de su cultura con su origen. Este es un fragmento del ensayo:



Argumento:

El conocimiento propio y lo científico más bien se busca es una relación, una unión de dos pensamientos distintos porque a partir de ahí el pensamiento se encaja como una unión de pensamientos del hombre hacia la existencia y a la naturaleza.

Figura 5. Redacción de un argumento

Fuente: estudiante macuna.

El pueblo *Murui-Muina* más conocido como los Uitotos son originarios de La Chorrera Amazonas, un corregimiento que pertenece al resguardo Predio Putumayo. Este pueblo es conocido tradicionalmente como “hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce”. Nombre que fue bautizado por los mayores, ancianos y representantes de los cuatros pueblos y clanes que habitan el territorio, durante la construcción del plan de vida y plan de desarrollo. Estas son unas de las palabras mencionadas por el anciano del clan *Gema* (zarigüeya) Basillio Farekatde (2016):

“Nuestro plan de vida viene desde el principio de los tiempos, está dado por las leyes de la coca y del tabaco que son ley de vida. Nuestro plan de desarrollo es una herramienta para alcanzar y mantener nuestro plan de vida, que es un plan de abundancia”. (p. 2)

Nuestro plan de vida parte desde el origen de la creación como base principal de las cosmovisiones que integran el pensamiento y explicación de cada uno de los pueblos (boras, okainas, muinanes, uito-tos) que habitan en su territorio ancestral.

Revisión

Ya en el subproceso de revisión, se contrastó la rúbrica con el texto producido. Las rúbricas fueron el instrumento de revisión por parte de la docente y para que los estudiantes contrastaran los requerimientos del texto con la producción. La ventaja del uso de rúbricas para valorar un escrito es que ayudan al estudiante a entender la valoración y a identificar sus fortalezas y los aspectos a potenciar;

Tabla 3. Rúbrica para los textos en la fase diagnóstica

Momento	Ítem	Sí	Parcialmente	No
Planeación	Usa técnicas para organizar las ideas previamente al ejercicio de redacción.			
Redacción	Desarrolla un párrafo de introducción en el que presenta el tema del texto.			
	En cada párrafo del desarrollo del texto se presenta una idea de forma clara.			
	En todo el texto se ve un orden que permite entender las ideas que desarrolla el autor.			
	Escribe un párrafo de conclusión en el que cierra el tema.			
	Escribe un título que corresponde al tema del texto.			
	Hace uso de conectores lógicos para relacionar las ideas.			
	Los signos de puntuación ayudan a la comprensión del texto.			
	Presenta buena ortografía.			
Revisión	Hace revisión del texto antes de entregarlo y hace correcciones.			
Observaciones:				

Fuente: elaboración propia.

sin embargo, faltó mayor familiarización de los estudiantes con los instrumentos para que llegara a ser una estrategia más efectiva.

La [Tabla 3](#) detalla la rúbrica creada para la valoración de los textos en el diagnóstico y la única que no se compartió con los estudiantes antes de iniciar el proceso de escritura.

En consecuencia, luego de ver el proceso de los estudiantes se evidenciaron las fortalezas y aspectos a potenciar en los estudiantes ([tabla 4](#)), luego del proceso de acompañamiento y asesoría.

Interculturalidad

Al propiciar un diálogo intercultural desde las actividades propuestas en las unidades didácticas se involucraron los saberes de los estudiantes y reflexionamos acerca de las culturas de los estudiantes y sobre la cultura de la lengua meta, aprovechando la diversidad para aprender y cuestionar las dinámicas sociales actuales en las que se privilegia solo una mirada de la realidad.

Al respecto, una de las estudiantes manifestó: “también hicimos parte de la cultura porque también en ocasiones hablábamos de la cultura... me pareció muy interesante porque, eh casi nunca me había pasado eso” (estudiante nasa, Entrevista

Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018), expresando así que fue importante tener el espacio para abordar su cultura en las clases.

A propósito de las actividades propuestas en las unidades didácticas, fue un acierto abordar temas partiendo de lo que los estudiantes conocían y haciendo un contraste cultural que fuera la base para propiciar el diálogo intercultural. Cabe resaltar que desde la cultura de la lengua meta, se abordaron temas como la cultura universitaria, su experiencia al llegar a la ciudad, la elección de su carrera, la escritura académica y sus implicaciones, citación en APA, y estrategias básicas de lectura, pues debíamos partir de esta para escribir. Al respecto, estos temas fueron pertinentes para los estudiantes que inician su vida universitaria, y con relación a los intereses mencionados, es posible que surjan otros de acuerdo con el grupo de estudiantes con el que se trabaje, pero son un punto de partida.

Frente al empoderamiento, en algunas de las sesiones se discutió la necesidad de manifestar las dificultades en las clases, con los docentes y compañeros, bajo el reconocimiento de que el español era su L2 y bajo esa perspectiva, sus producciones orales y escritas tenían particularidades.

Lo anterior, porque manifestaron que, al participar en sus clases de pregrado, en ocasiones se

Tabla 4. Fortalezas y aspectos por potenciar en la escritura

Fortalezas	Aspectos por seguir potenciando
Seleccionan un título acorde con el texto. Muestran gran capacidad narrativa en español, que en ocasiones se acerca a la poesía, aunque escriben en prosa. Al escribir acerca de una experiencia personal se observa una redacción fluida por parte de los estudiantes. Al momento de argumentar, los estudiantes proponen conclusiones. Presentan potencial para argumentar especialmente frente a temas relacionados con sus comunidades, temas identitarios, sus intereses y planes. Usaron más conectores que contribuyeron a la cohesión textual y mejoraron al momento de citar según las normas APA. Se acogieron los tres subprocesos de la escritura, mostrando un avance en sus escritos en español como L2. Se mejoró en acentuación, puntuación y concordancia.	Falta el desarrollo de las premisas para apoyar la conclusión, por lo que no se desarrollan argumentos y contraargumentos sólidos. Usar otros tipos de argumentos para familiarizarse con su estructura. Familiarizarse más con los tipos de citas. Mejorar la revisión usando las rúbricas. Algunos aspectos de concordancia y uso de preposiciones.

Fuente: elaboración propia.

demoraban organizando el discurso para participar, y en ciertos momentos no alcanzaban a hacerlo. También, algunos expresaron que se sentían inseguros al hablar por temor a equivocarse en el uso de la lengua.

Por otro lado, el empoderamiento también se vio cuando uno de los estudiantes manifestó que también quería escribir los textos en su lengua materna. Su solicitud fue atendida y discutida. Aunque era muy válida y se reconoció que idealmente el proceso debía ser bilingüe, la docente/investigadora no tenía los conocimientos de las lenguas de los estudiantes para orientar y asesorar tal proceso. Además, tal como afirma Vigil (s. f.) en uno de los textos abordados en las unidades didácticas, la escritura en la L1 no solo debería tener el propósito de la traducción, habría que investigar si se hace necesaria para otros propósitos y así llegar a ser significativo su uso en la cotidianidad de los pueblos originarios.

Por añadidura, se evidenció el empoderamiento, porque, aunque los estudiantes desean aprender de la cultura de la lengua meta y cursar sus programas de pregrado, desean usar esos conocimientos para aportar en sus comunidades, no para dejarlas atrás:

[...] ya estamos en una universidad, ya que no es de nosotros sino del otro lado, entonces uno dice, bueno, hay que aprender lo otro también, lo de nosotros, pero con que uno aprenda lo de otros no quiere decir que lo de nosotros debamos dejarlo atrás y eso es lo que ha venido impartiendo ustedes acá, esos conocimientos y qué más... a mí me ha servido bastante [refiriéndose a las clases de escritura argumentativa]. (Estudiante emberá, Entrevista Semiestructurada Grupal 1, 21 de julio de 2018)

Finalmente, como se mencionó en estudios precedentes (Agray, 2014), es necesario y pertinente involucrar la interculturalidad, más en la enseñanza del español como L2, solo que en este estudio se dio un paso más, al hacer no solo una sugerencia, sino una propuesta para involucrar el

diálogo intercultural en el aula y en las estrategias en enseñanza y aprendizaje, y desde una perspectiva decolonial.

Conclusiones

El apoyo y acompañamiento desde esta propuesta incidió positivamente en el mejoramiento del proceso escritor de los estudiantes participantes. Además, abordar la escritura como proceso, mostró a los estudiantes que planificar, redactar y revisar, podía facilitar la producción escrita en español. Asimismo, escribir párrafos y argumentos acerca de temas identitarios facilita la producción escrita en español como segunda lengua.

Por otra parte, el reconocimiento y praxis de la interculturalidad crítica implican que el docente reconozca las relaciones de poder y desigualdad para que no las promueva, sea flexible, dispuesto a aprender de las culturas y saberes de sus estudiantes, especialmente en Colombia que contamos con una diversidad multicultural y plurilingüística.

A su vez, la mayoría de las estrategias implementadas fueron acertadas, aunque podrían explorarse otras. Además, factores como tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, su nivel de español y las necesidades lingüísticas y discursivas, permitieron diseñar un material flexible y mantener la permanencia en un programa no obligatorio que brindaba un apoyo para escribir. El material propuesto en esta investigación es flexible, ya que fue diseñado pensando en las necesidades, culturas e intereses de los estudiantes indígenas que participaron en las clases, y podría adaptarse a otro grupo.

En cuanto al nivel de español (L2) de los estudiantes indígenas con quienes se interactuó e implementó la propuesta, este incidió en su desempeño académico. Por consiguiente, además de un programa de español con fines académicos, es necesario contemplar el apoyo a los estudiantes con clases de español como segunda lengua desde que inician sus programas de pregrado, si hablan su lengua materna, debido a que pueden no tener

un nivel de dominio de la segunda lengua alto, necesario en el ámbito académico. También, el apoyo y la asesoría en la producción de otros tipos de textos académicos, diferentes al ensayo.

De otra parte, los participantes mostraron gran potencial para argumentar y, a través de este, se estableció un medio de empoderamiento que, desde la lógica occidental, pueda cuestionar la realidad.

Finalmente, la asesoría y apoyo para escribir al llegar a la universidad es necesaria y se evidenció en los avances, en el conocimiento y vivencia de la escritura como proceso y en la permanencia en el programa, el cual no era obligatorio y representaba un apoyo para guiar el proceso de escritura.

Reconocimientos

Esta investigación se derivó de la tesis de grado para optar por el título de Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua en el Instituto Caro y Cuervo.

Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2014). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En C. García, S. Moya, H. Ramírez, J. Reyes, W. Sánchez y N. Agray (coords.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 227-263). Siglo del Hombre Editores.
- Bañales, G., Vega, L., Reyna, A., Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociatam*, XXIV(2), 29-52.
- Bustamante, B. (2005). *La escritura en castellano y sus repercusiones en el estudiantado Nasa o Páez de la Universidad de Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7063>.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Clerici, C. (2013). *Manual de lectura y escritura de textos académicos y científicos*. https://www.researchgate.net/profile/Carolina_Clerici/publication/271133789_Lectura_y_escritura_de_textos_academicos_y_cientificos_Manual_2013/links/54be5f040cf218d4a16a5d68/Lectura-y-escritura-de-textos-academicos-y-cientificos-Manual-2013.pdf
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Gee, J. (1986). 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. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*, 29, 61-80.
- Pastor, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi linguaggi Università di Salerno*, 4, 71-88.
- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 847-879. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300847
- Rico, J. y Torres, N. (2011). *Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá*

- [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14731/RicoGilJennifferLucia2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29, 157-181. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60193>.
- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. Ediciones Paidós.
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, XXXII(62), 64-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&pageLabel=resultadosBusqueda&cx=017746900046189346808:x45mihjeqeu&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=interculturalidad%20cr%C3%ADtica
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Vigil, N. (s. f.). Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. *AulaIntercultural.org*. <https://aulaintercultural.org/2005/02/06/las-acciones-para-desarrollar-la-escritura-de-las-lenguas-indigenas/>
- 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. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior

Tutorial Strategies for Written Argumentation in Higher Education

Gloria Esperanza Mora-Monroy¹ , Miguel Ángel Fuerte-Blanco² 

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar y sistematizar las estrategias utilizadas por tutores para el desarrollo de la argumentación escrita de estudiantes de distintas carreras pertenecientes a los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura en la Universidad Nacional de Colombia. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de teoría fundamentada en los datos. La recolección de la información se ha realizado a través de registros de tutorías y sesiones de discusión llevadas a cabo con los tutores durante 2018, con el fin de reflexionar sobre su propia acción. Como resultados principales se identifican estrategias mayoritariamente de andamiaje cognitivo, y en menor medida, de carácter instructivo, clasificadas en estrategias para que el tutorado tome conciencia del carácter polémico de la argumentación, para la formulación de una tesis y para la búsqueda de argumentos pertinentes con la tesis.

Palabras clave: tutoría, estrategias tutoriales, argumentación escrita, enseñanza superior.

Abstract

This article aims to identify and systematize the strategies used by tutors for the development of written argumentation in students from different study programs in literacy leveling courses at Universidad Nacional de Colombia. This research is conducted from an approach based on Grounded Theory. Data collection was performed through recordings of tutoring and discussion sessions carried out with tutors during 2018 to reflect on their own performance. Strategies mostly involving cognitive scaffolding are identified as the main results, as well as instruction strategies to a lesser extent. Those strategies are classified into three groups depending on the tutor's purpose: awareness of the controversial nature of argumentation, formulation of a thesis, and search for appropriate arguments in relation to the thesis.

Keywords: tutoring, tutoring strategies, written argument, higher education.

1 Profesora asociada, departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: gemoram@unal.edu.co.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6485-0504>

2 Licenciado en español y filología clásica. Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la Licenciatura en Filología e Idiomas - Inglés. Correo electrónico: mafuerteb@unal.edu.co.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3856-6088>

Cómo citar: Mora-Monroy, G. E. y Fuerte-Blanco, M. A. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, 26(2), 172-187.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17776>

Artículo recibido: 24 de abril de 2021; aprobado: 13 de septiembre de 2021

Introducción

Para superar las dificultades en relación con la escritura académica universitaria han surgido alternativas como la creación de políticas institucionales alrededor de la alfabetización académica, el ofrecimiento de cursos de escritura al comienzo de la vida universitaria, y la creación de programas o centros de escritura, cuyo acompañamiento es brindado por tutores pares o docentes (Calle Álvarez, 2016; Cardozo-Ortiz, 2011; Núñez Cortés, 2013, 2020; Redlees, 2015). En la Universidad Nacional de Colombia se ofrecen los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE)¹, los cuales se han centrado en la lectura y escritura de textos argumentativos, por cuanto consideramos que la argumentación está estrechamente vinculada al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Cassany y Castellà, 2010; Rapanta, 2019; Schwarz, 2009; Sanders *et al.*, 2009), para desempeñarse en contextos universitarios, profesionales y cotidianos.

La escritura de este tipo de textos plantea varios retos para los estudiantes, como la formulación de preguntas y afirmaciones que impliquen un carácter polémico (Camps, 1995) o el planteamiento de argumentos pertinentes para defender una tesis. Igualmente, la enseñanza de la escritura argumentativa plantea desafíos para los docentes que pretendan apoyar el desarrollo de esta en sus estudiantes (Bañales Faz *et al.*, 2015), tanto en cursos introductorios a la escritura universitaria como en los cursos disciplinares. Estos desafíos están relacionados con el qué, cómo y cuándo enseñar la argumentación escrita, de modo que los estudiantes puedan superar las dificultades que enfrentan y ganar autonomía en el abordaje de estas actividades de escritura. Para ayudar en la superación de estos retos, en los

CNLE la actividad docente se ha apoyado en el trabajo de estudiantes de últimos semestres del área del lenguaje, quienes fungen como tutores pares de escritura para promover espacios de aprendizaje cooperativo (Azorín Abellán, 2018) y apoyar el proceso de escritura de un ensayo argumentativo de los estudiantes pertenecientes a estos cursos.

En relación con estrategias para la enseñanza de la escritura argumentativa desde la perspectiva del docente, se encuentran aportes en varios trabajos (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Bañales Faz *et al.*, 2015; Díaz, 2002; Rapanta, 2019; Serrano de Moreno, 2008; Schwarz, 2009). Sin embargo, encontramos menos literatura en relación con estrategias para acompañar la escritura de textos argumentativos desde la perspectiva del tutor, a excepción de dos trabajos de pregrado (Castillo, 2019; Restrepo, 2018) y de una guía de preguntas para que el tutor evalúe textos argumentativos (Quintana, 2004, p. 29), así como avances en relación con estrategias tutoriales para favorecer procesos de escritura sin ahondar en un tipo de texto en particular (Brown, 2008; Chois-Lenis y Guerrero, 2015; Mackiewicz y Thompson, 2015; Núñez Cortés, 2020; Roldán Morales y Arenas Hernández, 2016).

En tal sentido, el objetivo de este artículo es identificar y sistematizar las estrategias que usan tutores asignados a los CNLE para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que la escritura argumentativa les demanda. Esta sistematización puede constituir un aporte en relación con el vacío reportado en la revisión de literatura.

Referentes conceptuales y antecedentes

La enseñanza de la argumentación escrita en los CNLE

Dentro de los referentes teórico-pedagógicos que guían la labor de docentes y tutores en los CNLE, tenemos en cuenta el enfoque de la enseñanza estratégica (Monereo, 2008), la cual tiene como objetivo que los estudiantes “sean capaces de

¹ En las sedes andinas (Bogotá, Medellín, Manizales, Palmira) este curso se imparte a aproximadamente el 10 % de los estudiantes admitidos a primer semestre. En las sedes de presencia nacional (Amazonia, Caribe, Orinoquia, Tumaco) se ofrece a la totalidad de estudiantes que ingresan a primer semestre. En este artículo, se incluye información sobre lo que se ha hecho en el campo de la tutoría con estudiantes de la sede Bogotá. En esta sede cada uno de los grupos suele tener entre 25 y 30 estudiantes y se ofrecen entre seis y diez grupos cada semestre.

autorregular sus acciones para aprender, [...] hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar estas dificultades” (p. 12). Esto se logra a través de procedimientos como la presentación y análisis de modelos que favorezcan procesos de metacognición, la construcción de preguntas, la práctica guiada y autónoma, así como el aprendizaje cooperativo (Azorín Abellán, 2018; Monereo, 2008). En los CNLE se analizan de manera conjunta y luego autónoma argumentaciones de la vida cotidiana y textos argumentativos en cuanto a su carácter polémico, el contexto de tal polémica, las posiciones de locutores e interlocutores y los argumentos planteados. El análisis de estos textos sirve como modelo para los propios procesos de escritura de los estudiantes, los cuales suelen girar en torno a temas de coyuntura nacional.

Como parte de la enseñanza estratégica de la escritura, en los CNLE también se tiene en cuenta el enfoque de escritura como proceso basado en la regulación que implica subprocesos de planeación, textualización y revisión (Castelló *et al.*, 2010; Sala-Bubaré y Castelló, 2018). En cada uno de estos subprocesos el estudiante es guiado por los docentes y por los tutores. Estos últimos acompañan el proceso de manera más personalizada y se convierten en los primeros lectores de los textos de los estudiantes. Este espacio de lectura y revisión de pares, así como la posibilidad de publicar en la revista *Prima Exagia*², se dan en consonancia con el principio de que la lectura y la escritura son actividades discursivas contextualizadas (Camps, 2004; Carlino, 2002, 2006, 2013).

En nuestra práctica también cobra relevancia la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje dialógicos en la que docentes y tutores aprenden formas de enseñar y los estudiantes enseñan formas de aprender (Aubert *et al.*, 2009; Freire, 2002). En

conexión con este, adoptamos la noción de argumentación colaborativa (Nussbaum, 2021) en la que docentes, tutores y estudiantes trabajan juntos para construir y refutar argumentos más que para ganar las disputas (Nussbaum, 2021; Van Eemeren y Grootendorst, 2004). La argumentación colaborativa da relevancia a la construcción de andamiajes a través de preguntas para evaluar la validez de los argumentos y del uso de esquemas gráficos para sopesar argumentos y contraargumentos (Nussbaum, 2021).

En cuanto a la conceptualización de argumentación, tenemos en cuenta la argumentación como proceso de indagación (Bañales Faz *et al.*, 2015; Sampson *et al.*, 2011) y como instrumento para promover procesos de aprendizaje (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Molina y Carlino, 2013; Nussbaum, 2021; Rosales y Vázquez, 2011; Schwarz, 2009). También tomamos en consideración el modelo argumentativo de Toulmin (Toulmin *et al.*, 1984) y los tipos de argumentos al igual que los errores y falacias argumentativas propuestas por Weston (2006).

Dado el interés de centrarnos en las estrategias que usan los tutores pares en su proceso de acompañamiento personalizado a la escritura del ensayo argumentativo, presentamos enseguida la conceptualización sobre la tutoría entre pares.

La tutoría entre pares (*peer tutoring*)

La tutoría entre pares es una modalidad de aprendizaje cooperativo personalizado, caracterizada por la relación asimétrica entre sus participantes: un estudiante con un nivel de competencia mayor en el área de interés apoya el proceso de otro menos experto (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Chois-Lenis *et al.*, 2017; Duran *et al.*, 2014; Molina, 2017; Topping, 1996). Con esta, el tutor orienta el proceso formativo de un estudiante tutorado, con miras a promover su autonomía y el fortalecimiento de aspectos académicos, emocionales y profesionales (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010), así como el favorecimiento de la integración del tutorado a la universidad (Gallego

² La revista *Prima Exagia* es una publicación de carácter semestral coordinada por los tutores, quienes conforman el Grupo de Apoyo a los CNLE. Esta publicación recoge los mejores textos producidos en el marco de los CNLE (ver http://bienestar.bogota.unal.edu.co/pgp/Publicaciones/prima_exagia/prima_exagia.html).

y Sánchez, 2016), a través del acompañamiento personalizado, el cual es mediado por el docente (Durán et al., 2014), quien le ayuda al tutor a adquirir las bases requeridas para su labor pedagógica (Cardozo-Ortiz, 2011). De esta manera, la tutoría entre pares no se restringe al ámbito académico, sino que propende por el desarrollo integral y la adaptación del estudiante (Arbizu et al., 2005). De acuerdo con Barberá (2006), desde una perspectiva socioconstructivista, el tutor es un participante importante en la construcción significativa de conocimientos por parte del tutorado, por cuanto favorece la generación de autonomía (Monereo, 2008) y el aprendizaje significativo a partir de la ayuda pedagógica que ofrece. En este proceso, tanto el tutor como el tutorado reportan la construcción de aprendizajes de carácter recíproco dada la relación establecida entre ambos (Durán y Flores, 2014; Villagra-Bravo y Valdebenito-Zambrano, 2019).

La tutoría entre pares como estrategia facilita la apropiación de las convenciones epistemológicas y discursivas de determinada disciplina por parte del tutorado, en tanto el estudiante tutor, debido a sus experiencias en escritura, puede aproximarse de manera más individual y cercana al estudiante, así como reconocer en este las confusiones que atraviesa (Moust y Schmidt, citados por Chois-Lenis et al., 2017; O'Neill, 2008). Por este motivo, el objetivo de la tutoría es el desarrollo de estrategias de fortalecimiento de los procesos metacognitivos asociados a la escritura a través del diálogo y la construcción colectiva, los cuales forman parte de la enseñanza estratégica (Monereo, 2008).

Estrategias tutoriales

Con miras a facilitar el aprendizaje del tutorado acerca de la argumentación escrita, los tutores emplean diferentes estrategias didácticas, entendidas como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Tebar, 2003, p. 7). Para esta investigación,

establecemos diálogo con el marco elaborado por Mackiewicz y Thompson (2015), cuyas bases teóricas se encuentran en la zona de desarrollo próximo de Vygotski (2009) y el andamiaje (*scaffolding*) (Wood et al., 1976). Estas autoras dividen las estrategias en tres grupos: instrucción (*instruction*), andamiaje cognitivo (*cognitive scaffolding*) y andamiaje motivacional (*motivational scaffolding*).

Las estrategias de instrucción son aquellas en las cuales el tutor propone opciones o plantea soluciones de manera directiva, en lugar de crear las condiciones para que el estudiante llegue a la solución o a la respuesta por sí mismo. En este grupo, Mackiewicz y Thompson (2015) proponen tres estrategias: decir, sugerir y explicar, y dar ejemplos. En las dos primeras, el tutor se dirige al estudiante para informar, realizar sugerencias o brindar consejos. La diferencia radica en la directividad del discurso: mientras que en la primera hay nula o poca mitigación de esta directividad, en la segunda sí la hay. La tercera, por su parte, hace referencia a la elaboración e ilustración por parte del tutor acerca de un tema determinado.

En segundo lugar, las estrategias de andamiaje cognitivo son aquellas en las que el tutor ayuda al estudiante a determinar una respuesta, corregir un error o ejecutar una tarea a través del diálogo y la pregunta, sin hacerlo por él. En este grupo se incluyen ocho estrategias tutoriales: formular preguntas, leer en voz alta, responder como lector u oyente, referirse a un tema presentado anteriormente, forzar una elección, incitar, insinuar y demostrar.

En tercer lugar, Mackiewicz y Thompson (2015) proponen las estrategias de andamiaje motivacional, que buscan crear una relación de afinidad, solidaridad y confianza en la que el tutorado se sienta seguro y participe de manera activa en su proceso de aprendizaje. Las cinco estrategias que componen ese grupo son: mostrar interés, elogiar (retroalimentación positiva y recompensas verbales), reforzar la apropiación y control del estudiante sobre su proceso, ser optimista o utilizar humor, y mostrar simpatía o empatía.

Tabla 1. Estrategias tutoriales de [Mackiewicz y Thompson \(2015\)](#)

Tipo de estrategia	Estrategia
Instrucción	Decir
	Sugerir
	Explicar y dar ejemplos
Andamiaje cognitivo	Formular preguntas
	Leer en voz alta
	Responder como lector u oyente
	Referirse a un tema presentado anteriormente
	Forzar una elección
	Incitar
	Insinuar
Andamiaje motivacional	Mostrar interés
	Elogiar
	Reforzar la apropiación y control del estudiante sobre su proceso
	Ser optimista o utilizar humor
	Mostrar simpatía o empatía

Fuente: elaboración propia.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde la teoría fundamentada en los datos, en la que el interés se centra en tratar de “comprender el significado o naturaleza de la experiencia de las personas” ([Strauss y Corbin, 2002, p. 20](#)). En nuestro caso, nos interesan las significaciones que los tutores de los CNLE dan a su propia actividad de tutoría, con el ánimo no solo de comprenderla, sino también de poder evaluarla para su eventual transformación ([Camps, 2004](#)). Además, recurrimos a la teoría fundamentada en los datos ante la escasa literatura relacionada con estrategias para favorecer procesos de argumentación escrita desde la perspectiva del tutor en particular. Buscamos hacer un ordenamiento conceptual por el cual organizamos y clasificamos, como lo proponen [Strauss y Corbin \(2002\)](#), las estrategias usadas por los tutores como parte de la construcción de andamiajes para apoyar los procesos de escritura de textos argumentativos de los estudiantes. Los resultados de la identificación de estas estrategias pueden convertirse en un apoyo para la acción social ([Strauss y Corbin, 2002](#)) de otros tutores que apoyan este mismo tipo de procesos.

Participantes y tipos de datos

Los participantes en esta investigación son estudiantes de últimos semestres de programas del área del lenguaje, quienes fungen como tutores de los estudiantes que toman los cursos. Estos tutores disponen de espacios externos al horario de clase para realizar acompañamiento personalizado o en pequeños grupos a los estudiantes. Además, asisten a las clases y apoyan a los tutorados dependiendo de las dinámicas y actividades de los docentes.

El lapso sobre el que se realizan los análisis corresponde a dos periodos académicos de 2018, a saber: 2018-01, en el que participaron cuatro tutores que apoyaron ocho cursos, y 2018-02, con cuatro tutores para siete cursos³. Para identificar las estrategias utilizadas por los tutores en el acompañamiento a los procesos de escritura de textos argumentativos, hemos tenido en cuenta: a) registros de tutorías a través de formularios de Google⁴: trece

³ Cuando un tutor apoya un solo curso cumple también con las labores de coordinar a los demás tutores y liderar la publicación de la revista *Prima Exagia*.

⁴ En estos formularios, los tutores indican fecha, nombres de los tutorados, semestre que cursan, carrera, grupo al que pertenecen; si el estudiante acude por su cuenta o por sugerencia del (de la) docente, propósito de la tutoría, contenidos desarrollados (procedimentales, conceptuales,

documentadas en el 2018-01 y 43 en el 2018-02⁵; b) doce sesiones de discusión llevadas a cabo entre los tutores, moderadas por la coordinadora de los CNLE durante los dos periodos académicos. Estas sesiones, de carácter semiestructurado, se realizaron con el objetivo de conversar y reflexionar sobre la propia práctica tutorial, teniendo en cuenta que, como se afirma desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), las intenciones y acciones de los tutores se pueden definir y redefinir por la interacción entre unos y otros. Estas sesiones de discusión tuvieron un carácter natural, por cuanto no surgen por iniciativa del investigador (Galeano, 2004) para realizar esta investigación particular, sino que se han venido realizando desde antes de 2018. Tanto los registros de tutorías analizados como las sesiones de discusión corresponden a una muestra por conveniencia, basada en la proximidad de los participantes con los investigadores (Mendieta Izquierdo, 2015).

Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se llevó a cabo con el programa NVIVO y con procedimientos como la codificación de información a través de palabras clave para identificar estrategias comunes o patrones, guiados siempre por la pregunta acerca de cómo se relacionan estos datos con los anteriores (Freeman, 1998) y qué tan recurrentes son de modo que se puedan convertir en categorías. Así surgió la clasificación de estrategias a partir de las fases más importantes en la planeación de los textos argumentativos. Este análisis implicó procesos de codificación abierta, en el que identificamos categorías recurrentes y de codificación axial (ver “Tendencias en las estrategias encontradas”), en el que establecimos relaciones entre las categorías (Strauss y Corbin, 2002). Partir de los datos no significa que no establecimos interacciones con la teoría construida anteriormente, pues las clasificaciones hechas por Mackiewicz y Thompson (2015)

también nos permitieron llegar a generalizaciones importantes en relación con la clasificación de las estrategias.

Resultados y discusión

En relación con la tarea comunicativa a la que apuntan estos cursos a lo largo del semestre, la elaboración de un texto argumentativo, los tutores reportan múltiples dificultades por parte de los estudiantes⁶. Centramos nuestra presentación en tres categorías que han surgido del análisis de los datos, especialmente para las etapas de planeación y organización de la información del texto argumentativo: a) las estrategias para ayudar a superar las dificultades relacionadas con entender el carácter polémico de la argumentación, b) para ayudar en la construcción de una tesis y c) para la búsqueda de argumentos en favor de una tesis.

Como ya señalamos, para la agrupación de las estrategias tutoriales también fue útil la clasificación hecha por Mackiewicz y Thompson (2015) en estrategias de carácter directivo/instructivo, de andamiaje cognitivo y de andamiaje motivacional. No obstante, en nuestro análisis encontramos nuevas estrategias que las autoras no incluyen dentro de estas categorías, por cuanto nos concentramos en estrategias para favorecer procesos de argumentación.

Estrategias tutoriales para ayudar a tomar conciencia sobre el carácter polémico de la argumentación

Una de las principales dificultades que los tutores reportan en relación con la construcción de textos argumentativos es formular preguntas y afirmaciones que efectivamente impliquen un carácter polémico o de debate. Este tipo de dificultades también

actitudinales), desarrollo metodológico, acuerdos con el estudiante y si hay uso de materiales didácticos estos se deben adjuntar.

5 En el primer semestre, los tutores hicieron pocos registros de tutorías, posiblemente porque esta fue una labor que se comenzó a realizar por primera vez en ese semestre.

6 Estas van desde los niveles más microestructurales, como la ortografía, la construcción de oraciones, el uso de signos de puntuación, la selección léxica, el manejo de fuentes y de citas textuales, hasta problemas relacionados con los procesos de planeación de la argumentación como tal. Aquí nos centramos en las estrategias para este tipo de dificultades más globales relacionadas con la formulación y organización de las ideas en el texto argumentativo.

ha sido planteado por autores como [Camps \(1995\)](#) y [Bañales Faz et al. \(2015\)](#). Mostramos a continuación cinco estrategias identificadas en orden de mayor a menor frecuencia de aparición, de acuerdo con el análisis hecho en *NVIVO*. En la [tabla 2](#) se resumen las frecuencias de aparición.

1. La primera consiste en discutir sobre la pregunta que el estudiante toma como punto de partida para la planeación y escritura de su texto, y sobre el tipo de texto que se proyecta a partir de ella, esto es, argumentativo o expositivo: “entonces, claro, a veces pregunta... a veces dentro de sus preguntas había un ‘¿Cómo es que tal y cual y cual?’. Y yo: ‘Me dices un ‘cómo’, ya no, ya no estás haciendo un texto argumentativo, ya va a ser explicativo, informativo, pero no va a ser argumentativo’” (Elementos internos\\Reuniones\\Monitores 1-23/02/18).
2. La segunda estrategia es proponer debates en los que el estudiante se enfrente a un público real para tratar de convencerlo de una postura, estrategia común utilizada por las docentes y también por los tutores a través de la implementación de talleres en clase:

[...] eso es lo que pasa en el taller de falacias, precisamente, que se le pone al estudiante a defender ante todos una posición polémica, generalmente llegando ya al absurdo, ¿no? Y ahí se dan cuenta de que efectivamente la tesis tiene que ser algo controversial y que se encuentran con un público que va a buscar todas las herramientas posibles para desvirtuar sus argumentos. (Elementos internos\\Reuniones\\Monitores 1-23/02/18)

3. La tercera estrategia para familiarizar al estudiante con el carácter polémico de la argumentación es identificar si el planteamiento formulado inicialmente como tesis puede contraponerse con otras posturas o no, para lo cual los tutores proponen imaginarse un público posible al que se debe convencer de una postura o determinar si de lo propuesto como tesis es posible decir: “estoy o no estoy de acuerdo con

ello”. Así lo vemos en el siguiente caso en el que interactúan dos tutores:

Tutor 1: Entonces yo les decía: “bueno, dame una aseveración de cualquier cosa, que no sea de esto” y me decía: “el vino puede emborrachar”, ¿no? Así, como de pronto, y yo: “entonces, dímelo, dime, dime una afirmación cualquiera, es para <ininteligible>. Di una afirmación cualquiera, la que sea”.

Tutor 2: Ehhh, no sé, el sistema de transporte bogotano es un asco.

Tutor 1: No estoy de acuerdo.

Tutor 2: Sí, ese es el punto.

Tutor 1: No estoy de acuerdo, y entonces, y entonces claro...

<Cruce de voces>

Tutor 1: No estoy de acuerdo y dices algo que no estás de acuerdo, te lo voy a demostrar y te voy a poner todos los argumentos, eso, y yo les ejemplificaba así, entonces ellos ya “ahhh, claro”. Eso es lo que tienes que... (Elementos internos\\Reuniones\\Monitores 1-23/02/18)

Consideramos que la mayoría de estas estrategias pueden ser de andamiaje cognitivo o de tipo directivo en tanto menor o mayor sea la intervención por parte del tutor; esto es, en tanto el tutor promueva más el trabajo activo por parte del estudiante, menor nivel directivo tendrá la tutoría y más carácter de andamiaje cognitivo. Sin embargo, la estrategia de involucrar a los estudiantes en debates es claramente de andamiaje cognitivo.

En la [tabla 2](#) se resumen las estrategias para favorecer la concientización por parte del estudiante sobre el carácter polémico de la argumentación.

Estrategias tutoriales para la construcción de tesis

La tesis constituye la columna vertebral de cualquier texto argumentativo, por lo cual es importante construir estrategias que permitan a los estudiantes entender mejor en qué consiste su formulación. A partir del análisis se han identificado

Tabla 2. Estrategias tutoriales para concientización sobre el carácter polémico de la argumentación

Propósito de la estrategia	Estrategia	Clasificación según categorías de Mackiewicz y Thompson (2015)	Frecuencia
Carácter polémico	Discusión pregunta y texto que se proyecta	Andamiaje cognitivo/Instruccional	5
	Debates	Andamiaje cognitivo	3
	Encontrar posturas contrarias	Andamiaje cognitivo/Instruccional	3

Fuente: elaboración propia.

cinco estrategias al respecto, las cuales también se presentan de acuerdo con su frecuencia en los registros de tutorías e intervenciones de los tutores (ver [tabla 3](#)).

1. Uno de los aspectos más relevantes para que los estudiantes entiendan en qué consiste la formulación de una tesis es que esta no surge por sí sola, sino en relación con ciertos problemas o situaciones problemáticas que le dan contexto ([Baquero y Pardo, 1997](#)). Los tutores también reportan que los estudiantes tienen dificultades para distinguir entre una tesis y un tema. Por tanto, una estrategia que varios de ellos reportan consiste en contrastar el tema, el problema, la tesis y la pregunta, lo cual puede ser de tipo directivo cuando el tutor mismo proporciona ejemplos al respecto, o de andamiaje cognitivo cuando las respuestas se van construyendo entre juntos. En el siguiente ejemplo, encontramos una interacción entre lo directivo y el andamiaje cognitivo:

De manera que iniciamos con la importancia de tener clara la problemática, de ahí surgirían dos o más posturas de las cuales el estudiante debía defender una. Él tenía clara su postura, pero no tenía plena claridad de en qué punto se ligaba a una problemática o cómo defenderla de ahí en adelante. (Archivos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2).

2. Una segunda estrategia es verificar la intención del estudiante invitándolo a revisar la redacción de la tesis o a que parafrasee su tesis en los

términos más coloquiales posibles, estrategia de andamiaje cognitivo:

Para solucionar este problema, intenté que me explicase con sus propias palabras aquello que realmente quería defender en su ensayo, de la forma más sencilla y coloquial posible. Una vez lo hizo, y yo quedé seguro de qué era realmente lo que deseaba para su ensayo, le orienté para que fuese capaz de crear una tesis de acuerdo a sus intenciones discursivas. (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2)

Este tipo de estrategias están relacionadas con actividades que desde los inicios de la perspectiva de escribir para aprender fueron propuestas para alentar a los estudiantes a pensar sobre el papel a través de los usos más expresivos de la escritura, entre ellos poder conversar en relación con las temáticas sobre las que después se solicita escribir ([Vacca y Linek, 1992](#)).

3. Una tercera estrategia es ayudar al estudiante a establecer conexiones entre la temática propuesta por su docente y sus intereses personales, estrategia que ubicamos como andamiaje motivacional:

Un aspecto que considero muy importante en la construcción de la tesis es el interés del estudiante. Si bien en los cursos que acompañé había un tema al que se debían ceñir los estudiantes (memoria), en esta tutoría y en otras, procuré ayudarlos a encontrar primero su tema de interés con la convicción personal de que cualquier tema se podía articular con el

tema de memoria. Este estudiante empezó diciendo que no sabía nada del tema de memoria y que por eso se le dificultaba, pero luego encontró que este se podía relacionar con la comunidad LGBT, tema que le apasionaba y del cual sabía bastante. (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-1)

Si bien [Mackiewicz y Thompson \(2015\)](#) definen las estrategias de andamiaje motivacional como aquellas que se utilizan para generar confianza entre tutor y tutorado, también creemos que estas se pueden orientar hacia la motivación del estudiante con respecto a los temas sobre los cuales se le propone trabajar. Este tipo de estrategias resulta coincidente con lo señalado por [Quintana \(2004\)](#), en el sentido de que también es responsabilidad del tutor hacer que el estudiante disfrute del proceso de redacción, aprecie su importancia y adquiera estrategias.

4. La siguiente estrategia tiene que ver con que algunos estudiantes llegan a la tutoría sin la claridad suficiente sobre el concepto mismo de tesis y algunos criterios para su construcción. Por ello, es necesario reforzar este concepto a través de la explicación, estrategia de tipo instruccional: “Cuando lo logré, y no me quedaron dudas de que lo había entendido, le ofrecí indicaciones sobre cómo crear una buena tesis y cómo esta podía ser apoyada por argumentos” (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2).
5. La última estrategia identificada para apoyar la construcción de la tesis es formular preguntas, por ejemplo, para indagar qué sabe el estudiante del tema sobre el que pretende escribir, y eventualmente invitarlo a profundizar sobre la temática:

El problema es que cuando llegan los estudiantes, digamos por ejemplo, en ese, en ese tema puntual de la tesis, llegan a tutoría, la tutoría sí es un poco, cómo explicarlo, como un poco ahondar en qué sabe el estudiante del tema, porque como lo

decían aquí en uno de los manuales, es muy difícil que alguien empiece a escribir de algo que no sabe, entonces mi primer, mi primer acercamiento a los estudiantes es realmente “sabes del tema, has leído, entiendes que para que puedas formular una tesis debes tener unas lecturas...” (Elementos internos\\Reuniones\\Monitores 8-01/10/18)

Este tipo de estrategias coincide con uno de los principios que guía la práctica de los CNLE: escribir textos argumentativos implica indagar sobre las distintas posturas en relación con el tema que al estudiante le interesa para poner a prueba sus propios puntos de vista ([Weston, 2006](#)) y tomar posturas mejor informadas al respecto. En otros términos, argumentar también es una oportunidad de usar la escritura para aprender ([Andrews, 2010](#); [Andriessen y Baker, 2014](#); [Molina y Carlino, 2013](#); [Nussbaum, 2021](#); [Rapanta, 2019](#); [Rosales y Vázquez, 2011](#)). Al respecto, [Schwarz \(2009\)](#) explica cómo al tiempo que se puede aprender a argumentar, el argumentar mismo es una oportunidad para aprender.

Una tendencia que se evidencia en las estrategias orientadas a guiar el proceso de construcción de la tesis es la búsqueda de claridad tanto en la conceptualización acerca de las características de una tesis como en las ideas que desarrolla el tutorado en relación con su temática de interés. Para el primer efecto los tutores pueden recurrir a estrategias instructivas tales como reforzar el concepto, mientras que para el segundo usan estrategias de andamiaje cognitivo, de modo que el estudiante vaya ganando claridad sobre el tema y la postura que desea sustentar en su texto.

En la [tabla 3](#) se resumen las estrategias identificadas para apoyar a los estudiantes en la construcción de sus tesis.

Estrategias tutoriales para la búsqueda de argumentos

Una vez los estudiantes logran tener más clara una tesis para sustentar, la siguiente tarea en el proceso es que puedan encontrar argumentos realmente pertinentes para dar soporte a sus posturas. Las

Tabla 3. Estrategias tutoriales para la construcción de la tesis

Propósito de la estrategia	Estrategia	Clasificación según categorías de Mackiewicz y Thompson (2015)	Frecuencia
Construcción de la tesis	Contrastar tema-tesis-pregunta problema	Andamiaje cognitivo/Instruccional	14
	Parafrasear/revisar redacción tesis con lenguaje coloquial	Andamiaje cognitivo	9
	Conectar temática con interés particular	Andamiaje motivacional	4
	Reforzar concepto	Andamiaje instruccional	4
	Formular preguntas Indagación temática	Andamiaje cognitivo	2

Fuente: elaboración propia.

siguientes son las estrategias reportadas para apoyar esta parte del proceso.

1. La estrategia mayormente señalada es invitar a reelaborar los argumentos de acuerdo con criterios como la claridad de cada uno, las relaciones entre uno y otro, y especialmente la relación entre estos y la tesis. Una de las estrategias al respecto es identificar los garantes (Toulmin *et al.*, 1984), marcos conceptuales o creencias (Pardo y Baquero, 2001) que están a la base de la relación entre tesis y argumentos:

Se le solicitó al estudiante identificar sus argumentos, señalando la conclusión de cada uno de sus argumentos, sus datos y garantes. A partir de esto, se pudo determinar que dos de sus argumentos terminaban con conclusiones que no eran el resultado de los datos y garantías con los que se contaba. Por ende, esto afectaba la coherencia de sus ideas. (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2)

2. La segunda estrategia mayormente reportada es volver a la tesis y eventualmente replantearla, de modo que haya coherencia entre esta y los argumentos planteados:

También me percaté de que sus argumentos no apoyaban plenamente la tesis. No obstante, tras debatirlo con él, nos dimos cuenta de que en realidad el problema no eran los argumentos, sino que no había sabido utilizar bien las palabras en la tesis para

expresar lo que realmente quería. (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2)

3. La tercera estrategia mencionada por los tutores es representar la estructura argumentativa a través de organizadores gráficos, como por ejemplo la red argumentativa (Pardo y Baquero, 2001), los cuales pueden facilitar una rápida visualización de los contenidos, su interiorización y recordación:

Se acuerda revisar la información que ya se tiene para poder seleccionar la más relevante y replantear los argumentos señalando cada una de las partes, según el modelo de Toulmin. Aunque esta última parte se encuentra en el formato, los estudiantes la omiten o la completan de una forma inadecuada. Sin embargo, cuando se les recuerda el esquema gráfico de la red y se les pide ubicar cada elemento, se ven forzados a revisar sus apuntes o a hacer preguntas frente a lo que no tienen claro, de modo que es más fácil irles explicando el modelo y, a su vez, encontrar las debilidades argumentativas. En consecuencia, se le pide revisar de la misma manera los demás argumentos y graficarlos en la red argumentativa que plantea el modelo. (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2)

Cabe aclarar que en este fragmento se presenta una interacción de estrategias, pues si bien el tutorado es quien grafica la estructura

detallada de uno de sus argumentos (andamiaje cognitivo), parece haber una explicación previa de la gráfica (estrategia directiva), seguida de una sugerencia para revisar los otros argumentos con la misma estrategia.

4. Otra estrategia es formular preguntas clave, bien para que el estudiante cualifique los argumentos y su conexión con la tesis, o bien para que identifique la necesidad de continuar indagando sobre el tema para fortalecer la argumentación presentada:

Al identificar que los argumentos que trae la estudiante no están realmente argumentando su tesis, puesto que no tienen garantías, se le pide a la estudiante leer su argumento y responder lo siguiente: ¿En qué se soporta tal aseveración?, ¿en qué información se basa?, ¿esos soportes realmente sustentan el tema o podrían llegar a ser irrelevantes para el contexto?, ¿por qué?, ¿cómo, partiendo de esa idea, llegamos a tal conclusión?, y ¿cuál es la información general que está detrás que nos permite llegar a tal punto? (Elementos internos\\Registro tutorías\\Registro tutorías 2018-2)

Como se evidencia en las estrategias encontradas para la búsqueda de argumentos, el tutor propende por que el tutorado genere y reconozca las relaciones entre los componentes internos del argumento (aserción, evidencias y garantes) y entre cada uno de los argumentos y la tesis que pretende

defender. La tendencia por parte del tutor es utilizar estrategias de andamiaje cognitivo para que el estudiante tome un rol activo y se apropie de su proceso de aprendizaje. Esto se corresponde con la función del tutor en un contexto de tutoría entre pares, ya que funge como una audiencia preliminar, crítica y atenta, que favorece el desarrollo metacognitivo y metalingüístico del estudiante, así como el uso de estrategias de mejoramiento que distan de la mera corrección autoritaria del texto (Carlino, 2002).

A continuación, presentamos la tabla que resume las estrategias tutoriales encontradas para acompañar a los estudiantes en la definición de los argumentos para sus tesis.

Tendencias en las estrategias encontradas

Hasta aquí hemos presentado lo correspondiente a la codificación de primer nivel de los datos encontrados. En cuanto a la codificación axial, la comparación entre las estrategias presentadas en las secciones anteriores muestra una mayor tendencia de parte de los tutores a utilizar estrategias de andamiaje cognitivo. El predominio de estas estrategias resulta consistente con un escenario de tutoría en el que el estudiante debe ser el centro del proceso de aprendizaje y el acompañamiento debe estar orientado a brindarle herramientas que le permitan reconocerse como aprendiz, ser autónomo en su proceso y participar de manera activa

Tabla 4. Estrategias didácticas para la búsqueda de argumentos

Propósito de la estrategia	Estrategia	Clasificación según categorías de Mackiewicz y Thompson (2015)	Frecuencia
Búsqueda de argumentos	Reescribir argumentos e identificar garantes	Andamiaje cognitivo	8
	Replantear tesis	Andamiaje cognitivo	6
	Graficar estructura argumentativa	Andamiaje cognitivo	4
	Formular preguntas. Invitar indagación temática	Andamiaje cognitivo	4

Fuente: elaboración propia.

en este (Duran *et al.*, 2014). En dicho escenario de tutoría se busca que el estudiante vea la escritura como un proceso y que fortalezca su confianza frente a esta práctica, y no que se convierta en un espacio en el que el tutor corrige la producción escrita del tutorado (Bell, citado por Topping, 1996; Carlino, 2006; Harris, 1995; Molina, 2017; Quintana, 2004).

La comparación entre las estrategias para la formulación de la tesis y para la búsqueda de argumentos muestra que en ocasiones los estudiantes requieren refuerzos en su comprensión sobre las características propias de la argumentación. Para este efecto, los tutores pueden recurrir a estrategias directivas, a través de la explicación de cómo se construye una tesis, u ofrecer ejemplos que ilustren las diferencias entre argumentos y garantías. En tal sentido, Mackiewicz y Thompson (2015), respecto a la estrategia instructiva de explicar, sugieren que esta les permite a los estudiantes entender el porqué de determinada sugerencia u observación, más que solo el cómo seguirla, con lo que finalmente las estrategias directivas también contribuyen para favorecer la autonomía del tutorado.

Por otra parte, en el proceso de planear y construir sus textos argumentativos, los estudiantes necesitan ir ganando claridad sobre los contenidos mismos de su texto, es decir, sobre la temática particular que van a trabajar, la tesis que van a sustentar y los argumentos que van a utilizar. Para este efecto, los tutores usan estrategias de andamiaje cognitivo. En estos contextos específicos, la participación del tutorado es activa, en tanto la tutoría es un escenario de diálogo y confrontación de ideas en el que las subjetividades de ambos participantes “establecen negociaciones para definir el objetivo que se construirá de manera colaborativa” (Molina, 2017, p.18). Así, en esta situación comunicativa, es importante tanto la comprensión del estudiante como la del tutor para guiar de manera adecuada el proceso de planeación en concordancia con el propósito que persigue el estudiante con su texto.

Las estrategias encontradas, que parten de dificultades percibidas por el tutor tanto en la etapa de planeación como de escritura del primer borrador, sitúan a este como una figura mediadora que orienta el desarrollo de capacidades metacognitivas (Carlino, 2002) en el estudiante: evaluar los resultados del proceso, comparar el resultado con la planeación realizada y analizar los componentes del esquema argumentativo con miras a establecer relaciones coherentes.

Adicionalmente, la comparación entre las estrategias para la construcción de la tesis y la búsqueda de argumentos muestra que en ambas fases del proceso los tutores invitan a los estudiantes a reescribir y a graficar relaciones. En tal sentido, se promueve el uso de la escritura para que los estudiantes mejoren su comprensión en relación con la temática y subtemáticas sobre las que desean escribir, con lo cual la escritura adquiere el valor epistémico que debe tener (Carlino, 2013). Además, la reescritura en ambas etapas del proceso promueve que el tutorado sea claro consigo mismo y con el tutor, con quien forma una relación basada en el diálogo, para dar cuenta de sus ideas, lo cual resulta coincidente con los resultados de Chois-Lenis *et al.* (2017) sobre los beneficios que reporta la tutoría para los estudiantes.

Para finalizar, queremos señalar que la sistematización de las estrategias que los tutores de los CNLE usan en el acompañamiento a los estudiantes contribuye a la caracterización del papel que aquellos cumplen para favorecer el desarrollo de las competencias de argumentación escrita de los estudiantes. Sin embargo, esta investigación también nos ha permitido reflexionar sobre la práctica pedagógica de los mismos docentes por dos razones.

En primer lugar, porque nos permite identificar la distancia entre nuestros objetivos de enseñanza –la zona de desarrollo potencial de Vygotski (2009)– y el nivel en el que se encuentran los estudiantes –su zona de desarrollo efectivo–, debido a la mayor cercanía que los tutores tienen con los procesos particulares de los estudiantes y los

diversos tipos de dificultades que se les pueden presentar en los niveles cognitivo y afectivo-emocional. Tal cercanía y relación intermedia ha sido reportada ya por varios autores. Así, por ejemplo, [Topping \(1996\)](#) señala que la relación entre tutor y tutorado se diferencia notablemente de la relación entre profesor y estudiante, en la medida en que la tutoría no consiste en la transmisión de conocimiento de una persona más hábil a otra menos hábil. Asimismo, [Harris \(1995\)](#) menciona que el tutor es una figura intermedia entre el profesor y el estudiante, lo que le permite acercarse a este último y trabajar de maneras que el profesor no puede.

En segundo lugar, el trabajo de los tutores también puede ayudar a enriquecer y mejorar la práctica de los docentes gracias a la identificación de la rica variedad de estrategias utilizadas por ellos en sus procesos de acompañamiento con los estudiantes. Adicionalmente, estas estrategias han surgido de la identificación de las principales dificultades por las que atraviesan los estudiantes, las cuales no siempre podemos distinguir los docentes al tener que orientar nuestra acción hacia los grupos completos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan que en la práctica de los tutores de los CNLE para favorecer procesos de argumentación escrita predominan estrategias de andamiaje cognitivo, situación consistente con la creación de espacios en que se favorezca la autonomía por parte de los tutorados ([Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010](#); [Gallego y Sánchez, 2016](#)) y con procesos pedagógicos de carácter (socio)constructivista. No obstante, las dificultades reportadas en relación con nociones como tesis o distinción entre tipos de argumentos, o entre argumentos y garantías, hacen necesaria la implementación de estrategias de tipo instruccional como el reforzamiento de ciertos conceptos o la presentación de ejemplos o analogías por parte de los tutores, útiles para los estudiantes con más dificultades.

Así mismo, los resultados de esta investigación constituyen un aporte en el campo de las estrategias tutoriales para favorecer procesos de escritura en la universidad, específicamente de textos argumentativos. La sistematización de las estrategias de andamiaje cognitivo y de carácter directivo en las distintas etapas de la argumentación, a saber: la identificación de temas polémicos, la construcción de tesis y la búsqueda de argumentos, se pueden convertir en un apoyo tanto para la formación de tutores de cursos introductorios a la lectura y escritura en la universidad, como de tutores ubicados en centros de escritura. Queda pendiente la identificación de estrategias de andamiaje motivacional, que también reportan los tutores, pero que por razones de espacio no pudieron ser desarrolladas en este artículo.

Reconocimientos

En este artículo se presentan resultados parciales de la investigación “Naturaleza de las propuestas didácticas en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE), sede Bogotá, y su impacto en el desarrollo de la argumentación escrita”, financiada por la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Convocatoria Orlando Fals Borda 2017, código 39018. Los autores agradecen a Johanna Acosta, Natalia Alejandra Leiton, Cristian Leonardo Murillo y Juan Alonso Mejías, quienes fungieron como tutores de los CNLE durante 2018. A partir de su trabajo y reflexiones se construyó este artículo.

Referencias bibliográficas

- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123–138.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>

- Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. Routledge.
- Andriessen, J. y Baker, M. (2014). Arguing to learn. En R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 439-460). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.027>
- Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/367>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL(161), 181-194. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-pere-40-161-181.pdf>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. <https://bit.ly/2LLGzeu>
- Baquero, J. y Pardo, J. F. (1997). *La argumentación en el texto jurídico: un instrumento para su comprensión*. Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Barberá, E. (2006). Fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socioconstructivista [En línea]. *Educación en Red y Tutoría En Línea*, 161-180. https://nanopdf.com/download/los-fundamentos-teoricos-de-la-tutoria-presencial-y-en-linea_pdf
- Brown, K. (2008). *Breaking into the tutor's toolbox: an investigation into strategies used in writing center tutorials*. University of Louisville. <https://bit.ly/2M6CtwR>
- Calle Álvarez, G. (2016). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, (28), 145-172. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v14n28/1794-3841-hall-14-28-00145.pdf>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 51-63. <https://doi.org/10.1174/021470395321340439>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, (32), 7-27. <https://bit.ly/3277LJe>
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 1-10. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf>
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia en el Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. <https://www.academica.org/paula.carlino/146>
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23(41), 157-186. <https://www.academica.org/paula.carlino/193>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. (7.ª ed.). Fondo de Cultura Académica. <https://www.academica.org/paula.carlino/3>
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Castillo, M. (2019). *Informe de pasantía: los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura*. Inédito. Universidad Nacional de Colombia.
- Chois-Lenis, P. y Guerrero, H. (2015). Los aportes de un tutor par de escritura académica. En V. Molina (ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 53-163). Pontificia Universidad Javeriana. https://www.researchgate.net/publication/308948779_Los_aportes_de_un_tutor_par_de_escritura_academica

- Chois-Lenis, P., Casas Bustillo, A., López Higuera, A., Prado Mosquera, D. M. y Cajas Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.ptpe>
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Durán, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2796/3011>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39. https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta.
- Gallego, Ó. M. y Sánchez, D. L. (2016). Las estrategias tutoriales en los programas de acompañamiento académico en la educación superior: consideraciones generales. En E. Aguirre (ed.), *Diálogos 5: discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 70-90). Universidad Nacional de Colombia. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/extension/application/files/9115/3607/8269/dialogos2017.pdf>
- Harris, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English*, 57(1), 27-42. <https://doi.org/10.2307/378348>
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2015). *Talk about writing: The tutoring strategies of experienced writing center tutors*. Routledge.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62.pdf>
- Molina, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatológica. *Folios*, (45), 17-28. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios17.28>
- Monereo, C. (2008). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO* (pp. 11-27). Graó. <https://www.researchgate.net/publication/314136312>
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 64-102. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642/4411>
- Núñez Cortés, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Nussbaum, E. M. (2021). Critical integrative argumentation: Toward complexity in students' thinking. *Educational Psychologist*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1845173>
- O'Neill, P. (2008). Using peer writing fellows in British universities: Complexities and possibilities. *Across the Disciplines*, (5), 1-14. doi: <https://doi.org/10.37514/atd-j.2008.5.2.06>
- Pardo, J. F. y Baquero, J. (2001). La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Forma y Función*, (14), 98-118. <https://bit.ly/2AYzmk1>
- Quintana, H. (2004). *Manual de tutores*. Universidad Interamericana de Puerto Rico. <https://bit.ly/2M1KbrW>
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees). (2015). Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en

- educación superior. En: B. González, A. Salazar-Sierra y L. Peña (comp.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* (pp. 307-396). Pontificia Universidad Javeriana.
- Restrepo, M. (2018). *Informe de pasantía como estudiante auxiliar del Programa LEA en la UN*. Universidad Nacional de Colombia.
- Roldán Morales, C. A. y Arenas Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100-114.
<https://doi.org/10.26564/16926250.658>
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. *Contextos de Educación*, 11(11), 1-13. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777.
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Sampson, V., Grooms, J. y Walker, J. P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
<https://doi.org/10.1002/sce.20421>
- Sanders, J., Wiseman, R. y Gass, R. (2009). Does teaching argumentation facilitate critical thinking? *Communication Reports*, 7, 27-35.
<https://doi.org/10.1080/08934219409367580>
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller Mirza y A. N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91-126). Springer Science y Business Media B.V.
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. <https://bit.ly/2M1subZ>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3277LJe>
- Tebar, L. (2003). *El papel del profesor mediador*. Santillana.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
<https://doi.org/10.1007/bf00138870>
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. McMillan Publishing Company.
- Vacca, R. y Linek, W. (1992). Escribir para aprender. En J. Irwin y M. A. Doyle (comp.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (pp. 195-214). Aique.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389>
- Villagra-Bravo, C. y Valdebenito-Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 161-176.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3.ª ed.). Editorial Crítica.
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. (10.ª ed.). Ariel. <https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentacion-weston.pdf>
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN. LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

La corona, la cruz y el corazón. Alianzas y rebeldías en cartas a san Antonio de Padua

The crown, the cross and the heart.
Alliances and rebellions in letters to San Antonio de Padua

Judith Kalman² 

Resumen

En un restaurante en el centro de México, los dueños colocaron una figura de san Antonio de Padua, parado de cabeza. Al poco tiempo de inaugurarse, en apego al culto tradicional a san Antonio, los propietarios empezaron a encontrar cartas adheridas a la superficie del santo, por lo que decidieron ubicar un atril con un libro de actas donde comensales podrían escribirle una carta al santo. El contexto de un espacio con motivos religiosos en un restaurante creó un espacio híbrido de lo sagrado y lo profano, un contraste que se observa en las cartas que las comensales allí escribieron. La finalidad de este artículo es examinar algunas de estas cartas y explorar las semejanzas y diferencias entre ellas en su estructura, tono, uso de lenguaje y discurso. Se ilustra cómo las diferencias se explican por la coexistencia de posibles posicionamientos y prácticas sociales presentes en el mundo social de las autoras.

Palabras claves: escritura, México, prácticas sociales, catolicismo, parodia, oración.

Abstract

The owners of a restaurant in central Mexico placed a figure of Saint Anthony of Padua, standing on its head. Shortly after the establishment's inauguration, the owners began to find letters taped to the surface of the saint. Writing letters to Saint Anthony is a popular custom among his followers, so the proprietors decided to place a lectern with a hardcover oversized notebook where diners could write their messages. This space is loaded with religious motifs and joyous mockery, and it provides an extraordinary context where the sacred and the profane meet, a contrast the guests' letters readily reveal. The purpose of this article is to examine a selection of letters and explore the similarities and differences between them in their structure, tone, use of language, and speech. A fundamental part of the analysis includes the insertion of the letters in their socio-historical context. The findings illustrate how the differences can be explained by the coexistence of diverse social positions and practices present in the current world of the authors.

Keywords: Writing, Mexico, social practices, Catholicism, parody, prayer.

1 Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Correo electrónico: jkalman@cinvestav.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0930-5121>

Cómo citar: Kalman, J. (2021). La corona, la cruz y el corazón. Alianzas y rebeldías en cartas a san Antonio de Padua. *Enunciación*, 26(2), 188-206. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18780>

Artículo recibido: 23 de noviembre de 2021; aprobado: 15 de diciembre de 2021

Uno de los santos más populares en América Latina es san Antonio de Padua, conocido como el protector de los niños, el interventor de los asuntos románticos y el encargado de encontrar los objetos perdidos. Especialmente venerado entre las mujeres solteras que buscan encontrar pareja, este santo es objeto de todo tipo de súplicas y rituales: sus devotas lo paran de cabeza para obligarlo a cumplir, lo entierran, le quitan el niño Jesús que trae abrazado y se lo sumergen en agua.

Conscientes de su presencia y popularidad en las prácticas católicas locales, los dueños de un restaurante en México crearon un escenario en el interior de su establecimiento alrededor de la figura y popularidad de san Antonio. A esta sección del restaurante le dieron el nombre de El Rincón de las Solteronas, y en ella pusieron de cabeza una estatua del santo de más de dos metros de alto y también colocaron más de 500 figuras de san Antonio de Padua –también de cabeza– de materiales, tamaños y apariencias diversas y llamativas.

Al poco tiempo de inaugurarse, los propietarios empezaron a encontrar numerosas cartas pegadas al santo, por lo que decidieron situar un libro de actas frente a la estatua, en un atril, donde los comensales podrían escribir una carta o pegar un escrito previamente elaborado. Actualmente existe una vasta colección de escritos elaborados por comensales del restaurante durante más de 15 años; hay cerca de 20 000 cartas repartidas en aproximadamente 18 tomos y se siguen coleccionando.

Al conocer esta compilación, me pareció que su valor para conocer usos espontáneos de la escritura vernácula era incalculable. A primera vista, las cartas se parecían mucho y rápidamente su lectura se me hizo un tanto repetitiva y monótona, un atributo descrito previamente por Alber-Llorca (1993) en su estudio de cartas escritas a varios santos en Francia. Sin embargo, los escritos de todas maneras me atraían, pues una segunda mirada revelaba una diversidad importante de estilos, diseños y discursos que me plantearon importantes preguntas acerca de las evidentes diferencias y disonancias profundas que se descubren entre ellos.

La finalidad de este artículo es buscar explicaciones a estas diferencias mediante el análisis de las cartas desde su contexto sociohistórico. Para ello, presento una revisión de seis cartas seleccionadas, las dos primeras para mostrar algunas consideraciones metodológicas y las cuatro restantes para examinar las diferencias entre unas y otras. En esta revisión, mi argumento principal será que las divergencias en los textos, sus tonos y matices se deben a los posicionamientos intencionados de sus autoras (Kress, 2003; Blommaert, 2005, 2008). Aun cuando el ambiente es polivalente –un espacio donde la piedad religiosa y lo festivo se encuentran–, pretendo ilustrar cómo las diferencias se explican por la coexistencia de posibles posicionamientos sociales presentes en el mundo actual de las autoras. Rodeados por oraciones y textos bromistas, iconografía católica e imágenes cómicas, artefactos sagrados y profanos, las personas que conviven en este lugar se persignan, rezan, realizan rituales, al mismo tiempo que consumen bebidas alcohólicas, comen y echan relajo (Farr, 1994). De hecho, habría que preguntarse por qué en un país predominantemente católico, en donde la Iglesia todavía ejerce un fuerte poder ideológico en la vida política, social y cultural, los dueños del restaurante se permitieron crear un espacio donde lo sagrado y lo profano coexisten y se fusionan.

Introducción: la escritura vernácula, poderes mágicos y los seres invisibles

Existen antecedentes históricos de la estrecha relación entre lo sagrado y lo profano en la cultura católica. Ya en el Medievo, en los pueblos se construían templos y tabernas, muchas veces en los polos opuestos de la aldea, marcando la esfera divina de los primeros y lo mundano de los segundos. Los primeros se dedicaban al sacramento y los segundos a hospedar viajeros, vender alimentos y bebidas embriagantes y proveer un espacio para las celebraciones y fiestas (Kümin, 2005). Si bien en muchos lugares estas dos funciones se mantenían claramente separadas, hay abundante evidencia de que en un

número importante de sitios lo sagrado y lo profano convivían estrechamente: por un lado, se han documentado casos de monjes y sacerdotes que producían y vendían cerveza y vino en parroquias, y por el otro, posadas que recibían permisos para ofrecer misas o albergar capillas privadas en sus interiores (ver [Kümin, 2005](#)). La relación entre los contextos religiosos y los impíos tiene una larga y complicada historia de yuxtaposiciones y traslapes donde las diferencias entre el uno y el otro se marcan más por la actividad que por una clara división del espacio mismo o distancia física. A veces, los límites entre ellos eran borrosos y permeables.

Según [Brown \(1981\)](#), esta situación híbrida tiene una larga historia dentro del catolicismo, lo solemne y lo jubiloso han coexistido durante siglos: desde la Edad Media en las fiestas de los santos patronos se exhibían actos de penitencia y oración simultáneamente con magia, acrobacias, baile y música. Este mismo autor describe la importancia en la Edad Media de las fiestas de los santos y las peregrinaciones como un lugar en donde los participantes vivían el encuentro de lo sagrado y lo profano. Las peregrinaciones eran, por ejemplo, una de las situaciones en que la estricta separación de las mujeres y los hombres se perdía. Se permitían también la risa, la mezcla de cantos y formas de oración y los excesos en la bebida y la comida. Las fiestas de los santos representaban una especie de segunda vida, alejada del dogma religioso y la vigilancia eclesiástica. Más aún, en estas festividades, no había espectadores, todos los asistentes participaban en la celebración y los que asistían vivían la fiesta ([Morris, 1994](#))

Mediante el concepto de *carnaval*, [Bakhtin \(1984\)](#) teoriza el encuentro de la autoridad con la cultura popular y explora formas de expresión en las cuales el pueblo manifestaba rebeldía y resistencia frente a fuerzas sociales centralizadoras y dominantes. El humor y el caos son el espacio de lo no oficial donde se puede cuestionar la autoridad y debilitar lo hegemónico ([Morris, 1994](#)). Es también un ejemplo de cómo se encuentran el discurso sagrado con el profano: en la parodia hay

una especie de doblaje de lo irreverente sobre lo piadoso mediante la risa, la burla y la imitación.

El interés en las cartas a san Antonio está en la posibilidad de conocer el uso de la escritura para comunicaciones y registros cotidianos, de entender estos escritos como un testimonio *de la cultura que se escribe*, y de comprender algunas de las expresiones de cambio que estamos viviendo en la relación de la mujer con la Iglesia. En este sentido, estas misivas pueden ser analizadas desde diferentes ángulos: como una forma particular de contacto del ser humano con seres invisibles, como evidencia de prácticas de escritura y religiosidad popular, como manifestación de la diseminación de lo escrito en la sociedad y como portadoras de tendencias sociales del siglo XXI, y retratos de la situación de la mujer en México y su relación con la Iglesia y sus doctrinas. Aun cuando la mayoría de las personas que comían en el restaurante pertenecían a la clase media o más alta, los restaurantes también permitían la entrada de visitas para conocer El Rincón de las Solteronas y dejar sus cartas al santo, aun cuando no consumían, situación que amplía el espectro del perfil de mujeres que vierten su escritura en el lugar.

La historia del uso de la escritura como un medio de comunicación con seres invisibles sobrenaturales data de la antigüedad: se han localizado textos de este tipo inscritos en superficies de materiales ubicados en diferentes lugares considerados sagrados –en tumbas, iglesias o conventos–. En algunos casos, los escritos a los seres supernaturales son mal intencionados, hay manifestaciones populares que unen lo divino con lo diabólico, lo sagrado con lo profano ([Brown, 1981](#)). Un buen ejemplo son las maldiciones romanas escritas en placas metálicas y enterradas en un hoyo para acercar a los maldicientes con los demonios ([Tekavčić, 1982](#); [Rodríguez, 1998](#)).

Asimismo, a la escritura se le han atribuido poderes mágicos y supernaturales por lo que es posible encontrar palabras inscritas en amuletos y hechizos. En Brasil, durante la Colonia, se escribían *las cartas de tocar* donde se apuntaba el nombre de la persona a quien se pretendía enamorar. De acuerdo con [Rodríguez \(1998\)](#),

[...] en Minas Gerais, aún en el siglo XVIII, María Águeda portaba en su pecho un papel con unas cruces, del que decía que servía para atraer a los hombres a tener tratos ilícitos. En Recife, Antonio José Barreto cargaba un papel con el signo de Salomón y un credo invertido, que afirmaba le protegía el cuerpo y volvía fáciles a las mujeres. (p. 3)

Un antecedente histórico a las cartas a los santos son los exvotos, un tipo de ofrenda que los creyentes practicaban en distintas culturas antiguas. Aunque en el continente americano existían las ofrendas antes de la llegada de los españoles, la tradición cristiana de apelar y obsequiar a entidades superiores la introdujeron los europeos con la evangelización y el adoctrinamiento católico (Hernández y Monterrubio, 2016). Los exvotos son objetos que los fieles ofrendan a Dios mismo, a la Virgen o a los santos, generalmente para agradecer los favores recibidos y “se cuelgan de los altares de ermitas, santuarios e iglesias” (Rodríguez-Becerra, 1985, p. 5). En México, existe entre los católicos la costumbre de ofrecer pequeñas medallas o dijes metálicos con diversas formas: un automóvil, un libro, un miembro del cuerpo –una mano, una pierna, un corazón– que se prenden a las vestimentas de la figura de un santo o de una virgen para pedir un milagro. En la práctica del catolicismo, el exvoto también es un objeto de ofrenda dejado por los fieles que solicitan una intervención divina o en agradecimiento por un favor concedido.

El obsequio de una carta o plegaria a un santo se puede considerar un tipo de exvoto y la tradición de crear un obsequio escrito se ha documentado no solo en el caso de san Antonio, sino que es una práctica ampliamente difundida para fines del siglo XX (Alber-Llorca, 1993). Algunos casos particulares incluyen a la Virgen María, san Ramón, san Charbel –quien recibe listones de colores llamativos con mensajes escritos en su superficie–. El origen de esta práctica no es claro, apenas he encontrado algunas pistas acerca de sus inicios. La fecha del siglo XVII coincide con la costumbre de dejar plegarias escritas en el muro occidental del

templo de Jerusalén (Telushkin, 2001) y también con el volumen intitulado *Recetas y memorias para guisados, confituras, aguas y aceites, adobos de guantes, ungüentos y medicinas para muchas enfermedades*, que data de los siglos XVI y XVII, y cuya intención es un poco distinta a los exvotos. Escrito en portugués y en español, incluye una colección de textos populares aparentemente escritos por varias mujeres. Entre las recetas, consejos de belleza y remedios caseros se encuentran oraciones milagrosas y “la práctica oración dirigida a san Antonio contra las lombrices” (Mantecón, 2008). Aunque en este caso no se trata necesariamente de una misiva dirigida al santo, es clara evidencia de la diseminación de la cultura escrita entre las mujeres y de su uso para fines cotidianos. Su escritura sugiere que es una oración importante y deja testimonio de las preocupaciones de la época.

Otro ejemplo es el de Frei Galvao, un santo brasileño que vivió en el siglo XIX (De Souza, 2008), y cuyo caso está documentado en una fuente en internet (Santopedia.com, 2020). La nota en su página web narra lo siguiente:

Quando no pudo asistir a los enfermos, Frei Galvao comenzó a escribir en un papel una oración a la Virgen María en latín que, enrollado en forma de píldora, se colocaba en la lengua de enfermos y mujeres embarazadas para lograr la curación o para ayudar en el parto.

Lo que estos testimonios sugieren es que, ya para el siglo XVII, la lengua escrita se diseminaba hacia las clases populares y su uso se encontraba entre las opciones culturales y comunicativas de un creciente sector. Aún cuando la escritura y la elaboración de documentos seguían en manos de una élite y de la burocracia naciente, ya desde la Edad Media la lectura y la escritura de documentos oficiales afectaban directamente la vida cotidiana de las personas: la lectura pública de los decretos reales se traducían, por ejemplo, en obligaciones fiscales y en el pago de tributos a los señores feudales (Kalman, 1999).

El restaurante puede verse como un espacio híbrido donde su cara sagrada llama a la devoción y al acercamiento con lo divino. El entorno invita a las comensales a la oración y a escribir una petición solemne a san Antonio. En este espacio la religiosidad se representa a través de artefactos e íconos portadores de profundos significados religiosos para los mexicanos (en su mayoría católicos) como la cruz, la figura del sagrado corazón, los textos hagiográficos, las oraciones escritas y el rosario. En las paredes hay exvotos, veneraciones y oraciones de agradecimiento y fe donde se da testimonio de los enamoramientos y matrimonios logrados gracias a la intervención del santo. Allí, al visitarlo, muchas escritoras se posicionan con seriedad frente a lo católico y su doctrina, y llegan para rezar y meditar como si estuvieran en una iglesia y no en un restaurante. Esto se observó durante varias visitas al restaurante donde algunas comensales hicieron el ritual de darle trece vueltas a la figura de San Antonio, colocarle trece monedas y prenderle una vela. Algunas bajaron su mirada y rezaron.

A la vez, hay varios objetos y textos que contienen también un carácter festivo que promueve la convivencia, la fiesta y lo carnavalesco, expresado en “composiciones verbales cómicas, parodias orales y escritos” (Morris, 1994, p. 196). Coplas, sátiras, y expresiones pictográficas burlescas se exhiben junto a las imágenes sagradas. Se observa en los cuadros bromistas al santo de cabeza con su hábito caído y sus prendas íntimas visibles, los exvotos con textos con insinuaciones sexuales, y al centro, el santo gigante parado de cabeza. El nombre que los dueños del restaurante le dieron al espacio –El Rincón de las Solteronas– simplemente invita a su clientela a divertirse y a hacer bromas mientras consumen bebidas y alimentos. En las cartas hay quienes hacen juegos de palabras y escriben plegarias irreverentes en el contexto de una relación festiva y burlona con el santo y el dogma religioso. En este sentido, convergen cuando menos dos posibles contextos en el mismo espacio y los visitantes construyen (Mier, 2017) cómo posicionarse al acudir el restaurante: lo divino

y sagrado coexiste con lo profano y cotidiano. Estas dos posturas, representadas en los objetos y las imágenes, las retoman las escritoras en la construcción de su posicionamiento plasmada en sus escritos. Algunas se posicionan desde la fe religiosa, otras desde la fiesta y otras ensamblan las dos posibilidades en textos híbridos.

Marco teórico: lo escrito, el contexto y la parodia

Los nuevos estudios de literacidad (*new literacy studies*, NLS) postulan que leer y escribir son actividades situadas complejas y que ocurren dentro de prácticas sociales más amplias. Brian Street (1984) argumentó en contra de la neutralidad de lo escrito y conceptualizó el carácter contextual e ideológico de la lectura y la escritura; llevó los propósitos de los lectores y escritores al centro del debate sobre la alfabetización, los discursos y las relaciones de poder (Collins y Blot, 2003; Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995). NLS representa un giro social en la investigación sobre alfabetización y pone en la mira lo que las personas hacen con y a través del lenguaje escrito y en concierto con otros (Bloome et al., 2019). Como aseguran Barton y Hamilton (1998), “este enfoque mira más allá de los textos mismos y mira lo que la gente hace con ellos, con quién, dónde y cómo” (p. xvii).

En sus escritos posteriores, Street (2016) señaló que “el término ‘alfabetización como práctica social’ (*literacy as social practice*, LSP, por sus siglas en inglés) ha reemplazado, hasta cierto punto, al término anterior ‘nuevos estudios de literacidad’” (p. 336). El concepto de LSP se refiere a la lectoescritura en uso. La lectoescritura y su contexto de uso son inseparables, su análisis requiere ver uno a través del otro: el contexto a través de las prácticas lectoescritoras y las prácticas a través del contexto (Lave, 2017). Necesariamente, LSP reconoce la pluralidad de literacidades, que existen diferentes prácticas lectura y escritura con diferentes valores y posibilidades.

Blommaert (2008, p. 50) señaló que los investigadores trabajando desde esta perspectiva dirigen sus

esfuerzos hacia la comprensión del papel de lo escrito en la vida social y los tipos de géneros y eventos comunicativos donde se encuentran (Méndez-Arreola y Kalman, 2019). Propuso que los textos no tienen una existencia aislada: están firmemente anclados en actividades situadas más amplias. Un texto siempre está conectado a su proceso de producción, circulación, recepción, reutilización, etc.

Esto plantea interesantes cuestiones teóricas (y metodológicas) a la hora de analizar un corpus de documentos escritos cuando el investigador no tiene acceso a los escritores, como es el caso de las cartas a san Antonio. Si bien la escritura deja una huella material de contextos y eventos sociales, se ha establecido desde hace mucho tiempo que su significado solo está parcialmente codificado en el texto, los lectores aportan conocimiento y experiencia a su comprensión (Rosenblatt, 1993). En el caso de las cartas, hay creencias y posturas presentes que no están codificadas en el texto. Por ejemplo, hay algunas que se sostienen sobre la creencia de que una mujer puede tener varias parejas, que lo material importa y no solo lo espiritual, o que una mujer puede disfrutar su sexualidad. Estas premisas se vuelven *creencias practicadas* (Lave, 2017) cuando piden al santo “nuevos modelos” (figura 4), “que tenga lana” (figura 2) o “un hombre papucho, guapo... y sensual” (figura 6).

La pregunta es, entonces, ¿qué aportamos desde nuestra lectura de estas cartas?

Como lectora de ellas, intento ver qué caracteriza a unas y qué caracteriza las otras. Cuando las leo, ¿qué es lo que me imagino? ¿Un reclinatorio o una mesa con copas y platos, con los amigos bromeando y conviviendo? Trato de ver también los claroscuros, el relajo de la fiesta, las bromas y chistes y la creencia religiosa.

En este artículo, examino el contexto donde se escriben las cartas como una articulación compleja donde se encuentran la tradición católica piadosa, la fiesta, y la tensión entre lo sagrado y lo profano. Los artefactos contrastantes que llenan el espacio físico contribuyen a la construcción de un ambiente inmediato en el restaurante donde conviven el

orden y el caos, y un contexto sociohistórico complejo donde se observan la continuidad de costumbres religiosas tradicionales y el surgimiento de nuevos comportamientos para la mujer en el siglo XX. Escribir a los santos está ligado a la religiosidad popular y a los principios católicos de *passio* (pasión) y *praesentia* (presencia) —pasión saca a la luz los hechos milagrosos de los santos y presencia trae las hazañas del pasado al presente (Brown, 1981)—. Los escritores movilizan figuras retóricas conocidas y formas discursivas de oraciones en contraste con las formas locales de humor, insinuaciones sexuales, y participan en lo que Brown (1981, p. 43) llama la *sociabilidad no regulada* en las peregrinaciones y festividades relacionadas con el santo durante la Edad Media, creando prácticas actuales que también dan continuidad a las de la Edad Media. De esta manera, Brown (1981) sostiene que las conductas públicas irreverentes, formas profanas, las parodias y el humor siempre coexistieron con las plegarias, las súplicas piadosas y las conductas religiosas vigiladas por la Iglesia.

Bakhtin (1982) rechaza la idea de la singularidad del hablante (Puig, 2013). Propone que la parodia es una forma discursiva a dos voces: en este caso, la palabra sagrada y reguladora de la iglesia y la palabra interna, donde la voz propia se emancipa del habla autoritaria. En la parodia, el autor habla a partir de la voz de la autoridad e introduce al discurso una intención semántica que contradice o distorsiona la intención original, creando una disputa entre las dos voces. En la tensión entre la voz autoritaria y la paródica, emergen la risa, el humor, la ironía y la burla a ciertas formas discursivas establecidas (Morris, 1994).

Metodología: la lectura y análisis de las cartas

El corpus de las cartas a san Antonio rebasa los 18 000 textos repartidos en 14 tomos (Kalman, 2009). Debido a la inmensidad de esta colección de escritos espontáneos, fue necesario seleccionar de primera intención algunas de ellas para después realizar un

Tabla 1. Cartas incluidas en la base de datos

Volumen	Número de textos	Fechas
Tomo I	395 peticiones	Noviembre de 1997
Tomo IV	867 peticiones	Del 16 de abril de 2000 al 18 de septiembre de 2000
Tomo VIII	1149 peticiones	De septiembre de 2002 a mayo de 2003
Tomo XII	1751 peticiones	Del 30 de diciembre de 2004 al 10 de noviembre de 2005
Tomo XIV	69 peticiones	13 de junio 07 (<i>field work</i>)
Total	4231 peticiones	

Fuente: datos propios.

análisis detallado. Para lograr este fin, se seleccionaron los tomos I, IV, VIII y XII de manera aleatoria.

Con mis colaboradoras, armamos una primera base de datos que incluye la transcripción de 4231 cartas y una tabla de 25 descriptores¹. Así mismo, vistamos El Rincón de las Solteronas del 10 al 14 junio de 2007; entrevistamos unos 30 visitantes y recogimos 69 cartas más.

Para el análisis de estas fue necesario organizarlas y clasificarlas de alguna manera, ya que el corpus era extenso y heterogéneo. De las 4231 cartas en los tomos I, IV, VIII y XII, revisamos 3652, de estas 3338 estaban firmadas por mujeres y 314 por hombres. Dado que la mayoría de las cartas fueron escritas por mujeres, de aquí en adelante se usa la forma plural en femenino (las autoras, las escritoras, las devotas) para hablar de las escribientes en su conjunto. Para su análisis, creamos una serie de colecciones, agrupamientos intuitivos (más que sistemáticos) a partir de una primera lectura que realzan alguna de sus características principales: cartas piadosas, híbridas, profanas, infantiles, interactivas, ilustradas o de literatura popular (p. ej., coplas, rimas, refranes). De estas colecciones seleccionamos

cartas utilizando algunos criterios específicos con la finalidad de poder contrastarlas: cartas claramente religiosas, cartas claramente bromistas, cartas que mantenían algunas líneas piadosas pero que, a la vez, tenían representaciones festivas. Las transcripciones de las cartas analizadas en este artículo buscan respetar el formato, diseño, ortografía y sintaxis de las autoras.

Para analizar las cartas, hice varias lecturas de ellas. Hace algunas líneas describí cómo las clasifiqué a partir de algunas características sobresalientes y formé “colecciones”. Después analicé las cartas, línea por línea (Gee, 2011a, 2011b) en una colección, identificando los usos de lenguaje que dan idea de la relación de la escritora con el santo (“San Toñito, ya sabes quien soy”). Busqué algunos aspectos reiterados, por ejemplo, el uso del diminutivo que es muy común en el español de México y señala cariño o cercanía en el caso de las personas, mientras que en el caso de los objetos indica gusto por este². También identifiqué otros rasgos que indicaban posicionamiento, como la presencia de figuras religiosas. “Poderoso abogado”, por ejemplo, se refiere a la creencia de que los santos son los intermediarios ante Dios que abogan por sus devotos. También noté presencia de representaciones multimodales en el uso de grafías distintas, distribución del espacio, colores, dibujos, la inclusión de una fotografía, etc. Posteriormente, comparé entre colecciones, especialmente las cartas muy piadosas y las muy bromistas. Finalmente analicé de manera similar las cartas híbridas, aquellas que contienen rasgos de lo sagrado y lo profano.

En cada una de estas expresiones, mi intención fue identificar y comprender cómo, a través de las cartas, las escritoras se posicionan frente a lo religioso y su papel como una expresión de la vida social. Esta búsqueda la fundamento sobre la premisa de que la producción de las cartas es una actividad

¹ Los descriptores incluyen página, fecha, nombre, lugar de origen, idioma, si el texto incluye dibujos o fotografías, número telefónico, posdata; si la carta se inscribió directamente al libro de actas o si se pegó a una página, el inicio, tipo de letra, tipo de texto, temas, comentarios, género, información sobre escolaridad si la incluye la carta.

² Vale la pena señalar dos aspectos del español de México y su uso para fines religiosos. Primero, aquí el uso del pronombre “tú” es muy común para la segunda persona, es una forma de familiaridad y cercanía. Lo segundo es que, en las plegarias, los devotos se dirigen a los santos de “tú” porque representa proximidad y confianza.

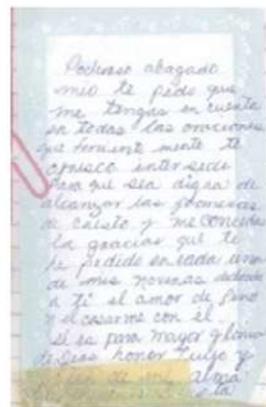
situada, sostenida en diversas relaciones sociales e históricas con ideologías, materialidades e instituciones. Parto de que los detalles analíticos pueden revelar fenómenos más amplios, que “podemos explorar macroestructuras mediante microdetalles” (Blommaert, 2008, p. 13). Asimismo, asumo que el análisis e interpretaciones que realizo siempre cargan con mis propios prejuicios e inclinaciones. Por esta razón, lo que aquí ofrezco es mi lectura y construcción de las cartas, y reconozco que puede haber otras (Blommaert, 2008). En mi comprensión de ellas, entiendo que las cartas religiosas se vinculan con prácticas de devoción y fe, y las bromistas con ciertos contextos, probablemente urbanos, donde la mujer se siente libre de varias restricciones de las tradiciones católicas. Al estar dentro del restaurante se añade un elemento más, el ambiente festivo del lugar y lo cómico de muchos de los adornos en las paredes.

En un artículo previo (Kalman, 2010) examiné cómo la carta (figura 1) ilustra la manera en que una escritora produce una carta piadosa a san Antonio en El Rincón de las Solteronas, aun cuando el espacio está pleno de señales que sugieren la profanidad.

En la solicitud solemne de la carta 1, la escritora se posiciona como una persona religiosa y

respetuosa de la doctrina católica. Ruega por el amor de Pino, pero “solo si es para mayor gloria de Dios”, reconociendo la doctrina de que la vida depende de la voluntad divina. Una parte importante de las cartas son similares a esta; los escritos tienden a ser repetitivos tanto en su organización como en su contenido (Alber-Llorca, 1993). Estructuralmente cuentan con partes claras identificables, pueden contener todos o algunos de los siguientes segmentos: un saludo, una solicitud, una muestra de fe, una promesa, un agradecimiento y un cierre. Se insertan en una práctica de lenguaje religiosa que tiene modalidades orales y escritas. Las plegarias orales suelen realizarse tanto de manera individual como colectiva, y hay versiones estandarizadas que se encuentran escritas y en libros de oraciones (ver Cancino, 2021). Asimismo, los creyentes también escriben sus rezos.

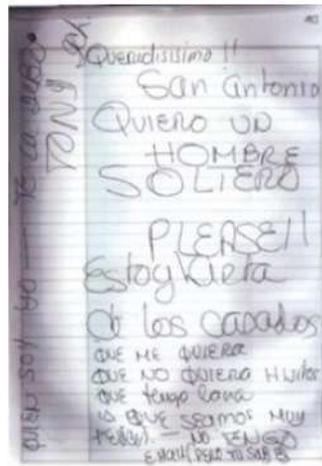
En la misma línea, algunas de las autoras se ubican en El Rincón de manera profana, y sus cartas son intrépidas, atrevidas e, inclusive, escandalosas (Kalman, 2009). Si bien muchas de ellas reproducen una estructura parecida a la plegaria, el discurso –expresado en el diseño del texto, el uso del espacio, el contenido y sus características lingüísticas– es otro.



Poderoso abogado
 mio, te pido que
 me tengas en cuenta
 en todas las oraciones
 que ferviente mente te
 ofresco inter sede
 Para que sea digna de
 alcanzar las promesas
 de cristo y me concedas
 la gracias que te
 he pedido en cada una
 de mis novenas dedicadas
 a ti el amor de Pino
 y casarme con él
 si es para mayor gloria
 de Dios honor tuyo y
 el bien de mi alma tu ferveriente Devota

Figura 1. Carta 1: plegaria piadosa

Fuente: datos propios.



QU SCH	Queridísimo!!
I	San Antonio
EN	Quiero un
SO	HOMBRE
Y	SOLTERO
YO	Please ¡!
TE	Estoy harta
LA	De los casados
DE	QUE ME QUIERA
BO	QUE NO QUIERA HIJITOS
	QUE TENGA LANA
	Y QUE SEAMOS MUY
	FELICES.—NO TENGO
	E MAIL (PERO TU SABES

Figura 2. Carta 2: petición burlona

Fuente: datos propios.

Aún cuando la carta de la [figura 2](#) se asemeja a la primera en su formulación, su discurso se aleja de la súplica piadosa y de su uso esperado. Es claramente una parodia, un texto donde la escritora *entextualiza* la voz religiosa de la súplica ([Blommaert, 2008](#)). [Blommaert \(2005\)](#) define entextualización como “un proceso mediante el cual los discursos se descontextualizan sucesiva o simultáneamente y son recontextualizados en un nuevo discurso, convirtiéndose en un nuevo discurso”³ (p. 48). Dos ejemplos ayudarán comprender este desplazamiento: cuando tomamos las palabras de una persona, un participante en una investigación, por ejemplo, las transcribimos y las utilizamos en un análisis de una actividad situada, estas palabras involucran “cambios de significados referenciales e indexicales” ([Blommaert, 2008, p. 47](#)). En el ejemplo de la transcripción del habla, esto ocurre con discurso producido en la lengua oral y se mueve a un texto escrito. También puede ocurrir con un texto escrito a otro texto escrito. En *97 Orchard: An edible history of five immigrant families in one New York tenement* ([Ziegelman, 2010](#)), una historia de inmigrantes a Nueva York, los capítulos incluyen

recetas de cocina para ilustrar diferentes aspectos de la vida cotidiana de las familias y sus tradiciones. En este texto histórico, la receta se desvincula de la cocina y la preparación de alimentos y se inserta en un discurso de narrativa histórica. Los tres casos (la carta comentada aquí, los datos transcritos y la historia de cinco familias en Nueva York) incluyen textos que se desplazan de un espacio a otro, se redefine su intencionalidad, se desprende de un metadiscurso y se vincula con otro. Entextualización implica necesariamente también recontextualización y resignificación.

La escritora de la carta 2 toma la estructura y forma de súplica (“Que me quiera... Que tenga lana”) y la coloca en un contexto nuevo que le da un sentido distinto de acuerdo con sus propias intenciones y orientaciones ([Crapanzano, 1991](#)). Como resultado, la escritora coloca en primer plano que ella ha tenido relaciones con hombres casados y ahora desea un hombre soltero; le importa lo material y explícitamente plantea que no quiere tener hijos. Esto no es una súplica seria, es ahora un comentario sobre los atributos deseables de un hombre y la forma en que la escritora desea vivir su vida. Es lo que Bakhtin llamaba un desplazamiento intertextual, donde un texto evoca

³ Esta y todas las traducciones de las citas del inglés son de la autora.

otro (Morris, 1994). La intertextualidad es una cualidad del texto que indica que “siempre que hablamos producimos las palabras de los demás, citamos constantemente y recitamos expresiones y recitamos significados que ya están disponibles. Así, cada enunciado tiene una historia de (ab)uso, interpretación y evaluación, y esta historia se adhiere al enunciado” (Blommaert, 2005, p. 46). Al utilizar una estructura y sintaxis sugerentes de lo piadoso con frases y vocablos cotidianos y a veces atrevidos, la escritora resignifica la forma textual con una intencionalidad distinta, opuesta a su uso común. Cambia su intencionalidad, lo esperado es encontrar una plegaria y no un texto bromista.

La autora del segundo ejemplo supone una cercanía con el santo desde su saludo y en la forma de dirigirse a san Antonio (“tu sabes quien soy”), revela aspectos de su pasado (“estoy harta de los casados”) y violenta preceptos de la religión (“que no quiera hijitos”). También es de notarse que, a diferencia del primer ejemplo, el tamaño de las letras varía: utiliza indiscriminadamente mayúsculas, no sigue las líneas impresas, y hay frases en dirección vertical o que dan vuelta a la página. La autora manipula varios recursos de la escritura y, a la vez, transgrede un número importante de convenciones: direccionalidad, ortografía y presentación. El resultado de esta combinación de recursos contribuye al significado de la carta y a la creación de un documento aparentemente desordenado, cómico y llamativo.

Aunque estas dos cartas fueron escritas en el mismo lugar, en la misma época, por mujeres en situaciones similares en cuanto a su interés en casarse, los escritos son, sin embargo, portadores de mensajes sociales encontrados. Sus autoras se posicionan de maneras diferentes –casi antagónicas– frente a lo religioso y a las expectativas sociales dominantes para la mujer en la sociedad mexicana contemporánea.

Dado lo anterior, una lectura detenida de las peticiones escritas a san Antonio requiere de la identificación y comprensión de los elementos que permiten articular las cartas específicas con

un contexto sociocultural e histórico más amplio, ya que el significado de un texto nunca se reduce a lo estrictamente escrito y los documentos pueden revelar alianzas sociales, autoridad institucional y formas de representación en las que se dejan ver cuestiones de identidad y poder (Collins y Blot, 2003). En este artículo, *contexto* expresa simultáneamente varias ideas: el evento situado en el restaurante, el contexto sociohistórico y el entorno textual donde los discursos se expresan. Esto me llevará en las siguientes páginas a analizar ciertos detalles del discurso de cuatro cartas y su presentación, porque las “diferencias de forma muy pequeñas pueden tener consecuencias grandes en el significado, porque estas pequeñas diferencias pueden señalar marcos de interpretación implícitos” (Collins, 2011, 409).

Proximidad y distancia de la moral católica: análisis y resultados

A través de la confección de las cartas a san Antonio, las escritoras participan en el mundo social de diversas maneras: recurren a creencias religiosas para buscar ayuda divina y lograr una meta particular, toman parte en un evento culturalmente valorado, despliegan diversos conocimientos y recursos simbólicos y se sitúan de diferentes maneras en un contexto específico e intencionalmente polisémico. Hay cartas dirigidas a san Antonio cuyo propósito es persuadirlo a través de un uso particular del lenguaje para que atienda una solicitud concreta y explícita (la conquista de un pretendiente, el matrimonio, el enamoramiento). Al mismo tiempo, hay otro tipo de cartas en las que las escritoras juegan con la idea del milagro y se dirigen más bien a futuros lectores humanos; son cartas que captan el ambiente festivo del restaurante a través de expresiones burlescas y profanas, mediante las cuales las escritoras expresan intereses más allá de lo romántico.

Las expectativas morales de la Iglesia (articuladas con el Estado y la familia) que se impusieron desde la época colonial se sostuvieron durante la

Independencia y, en muchos casos, siguen vigentes hasta la fecha. Desde entonces se ha mantenido un discurso dominante en el cual el sostén de la familia es el esposo (el hombre de la casa), en quien se concentra la autoridad del hogar, trabaja fuera de la casa, provee a la familia y toma las decisiones significativas para la vida familiar; su esposa, en consecuencia, es su dependiente económico y moral y la encargada de los asuntos domésticos (Chant, 2002). Aun cuando este retrato empezó a modificarse de una manera importante hacia finales del siglo XX, en muchos sectores sociales la función principal de la mujer todavía se centra en ser madre, criar a los niños y aceptar su subordinación al marido (u otro varón adulto, como su padre o su hermano), lo cual deja a las mujeres una autonomía restringida tanto por su situación económica como por una doble moral que dicta normas para su conducta social y, sobre todo, sexual (Chant, 2002). De esta división emerge el dicho popular español: “El hombre en la calle, la mujer en la casa” (Arrom, 1985).

“San Antonio: mándame los nuevos modelos”: cartas piadosas, paródicas e híbridas

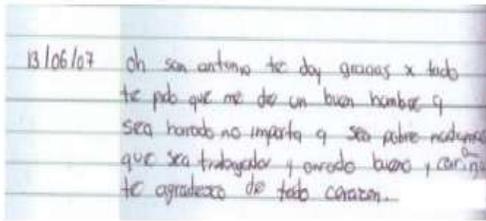
El análisis que sigue busca comprender las diferencias en las cartas a partir de varias premisas teóricas. La primera de ellas es la idea de que las mutaciones en el discurso esperado son intencionadas, no arbitrarias (Kress, 2003) y crean tensiones con lo oficial; esto significa que la introducción de aspectos estilísticos como la parodia o sarcasmo, la inclusión de dibujos o fotografías y un uso no convencional del espacio y las gráficas son el resultado de decisiones de las autoras sobre lo que buscan significar y una selección de recursos para representarlo. Segundo, estos cambios discursivos nos posicionan de diferentes maneras con relación al mundo y, a la vez, posicionan al mundo de maneras diferentes con relación a nosotros (Coates, 1996). Por ello, considero que las diferencias entre las cartas son diferencias significativas y sugieren

relaciones sociales distintas en cuanto a la proximidad o distancia de sus autoras con respecto a creencias religiosas y morales, diseminadas e impuestas por las instituciones del Estado, la Iglesia y la familia (Fairclough, 1992, Giddens y Sutton, 2010). Finalmente, muchas de las cartas son parodias –imitaciones burlescas– (Real Academia Española, 2021), una noción cuyo sentido original significaba *contra canción* (Crapanzano, 1991) o *canción burlesca*. Las construcciones festivas hacen eco a las plegarias a partir de dos voces. Es decir, las parodias se entienden como una expresión de dos hablantes, o en este caso escritoras; las palabras de la primera voz son apropiadas por la segunda, quien las usa para establecer su distancia y antítesis del significado original (Crapanzano, 1991).

Cartas como la 3 (figura 3) ilustran cómo las escritoras construyen su posición frente al discurso religioso y en algunos casos las identifican como creyentes y fieles.

Estructuralmente las plegarias cuentan con partes claramente identificables, aunque presentan diferentes combinaciones y ordenamientos. Esta carta incluye un saludo (“oh san antonio”); una referencia a solicitudes previas concedidas (“te doy gracias x todo”), una solicitud (“te pido que me des un buen hombre”); un agradecimiento (“te agradezco”) y el manejo de una figura sagrada (“de todo corazón”). La autora siguió los renglones trazados en la página en tinta azul dejando un margen que separa la fecha del texto, lo cual sugiere un escrito ordenado y disciplinado. Sobresalen su seguimiento a la doctrina, la renuncia a lo material y agradecimiento de “todo corazón”. Este cumple con las características de ser una misiva seria, y a diferencia de muchas otras, pone una petición espiritual y el deseo de un buen hombre, trabajador, honrado y cariñoso por encima de cualquier consideración material (“no importa que sea pobre”). Se observa su carácter vernáculo en un uso no convencional de aspectos ortográficos (mayúsculas, *onrados*, *nadamas*, falta de signos de puntuación), la inclusión de abreviaturas comunes

13/06/07 oh san Antonio te doy gracias x todo



te pido que me des un buen hombre q
sea honrado no importa sea pobre nadamas
que sea trabajador y onrado bueno y cariñoso
te agradezco de todo corazon. firma

Figura 3. Carta 3: oración sagrada

Fuente: datos propios.



San Antonio
No te hagas si ya somos
viejos clientes y a mi siempre
me has mandado muy buenos
prospectos gracias por los
anteriores amigos muy buenos!
Amores
Ahora mandame los nuevos modelos
Ya sabes bien ¡como me gustan!

Acuerdate que si me cumples
yo a ti te pago en la
nocecita eh!
firma

Figura 4. Carta 4: parodia de una oración

Fuente: datos propios.

en anotaciones y mensajes rápidos (“q” y “x”). Estas desviaciones de las convenciones de escritura dominantes también señalan un posicionamiento frente a la cultura escrita e ilustran un acceso restringido (Blommaert, 2008) a versiones socialmente prestigiosas y a la vez, conocimiento de formas populares ampliamente diseminadas.

Otras escriben sus oraciones como parodias, textos festivos e irreverentes, señalando distancia con los preceptos de la Iglesia; se mofan simultáneamente de la oración, de la religiosidad y del orden establecido, utilizando la forma de

una plegaria para hacer solicitudes e insinuaciones impropias de una solicitud religiosa. Justo esta incongruencia es lo que contribuye a su carácter cómico.

Aun cuando la carta 4 (figura 4) se aleja de lo esperado en una plegaria, comparte algunas de las características de la anterior: la estructura es reconocible e incluye varios de los elementos ya mencionados. Exhibe una relación previa y continua con el santo, como si recurriera a él con cierta frecuencia y se dirige a él con familiaridad e irreverencia (“no te hagas si ya somos viejos clientes”),

poniendo la relación en términos comerciales y no de la devoción o dedicación. Esto también lo reitera en la oferta de pagar al santo en cuanto cumpla con su petición (“si me cumples yo a ti te pago en la noche eh!”). Esta idea de lo comercial se ve también en su solicitud de “nuevos modelos”. La escritora introduce aquí un rasgo de la oralidad (“eh”), como si estuviera frente al santo. La carta es claramente una parodia de la plegaria, una versión antitética de ella y de lo que los rezos significan. Alejándose de la carta 3 (figura 3), la solicitud se representa como demanda, en términos de “mándame”. Viola lo esperado en una súplica: se refiere a relaciones con varios hombres, no como pecado sino como conquista, y pone por delante las posibilidades carnales: “Ya sabes bien ¡como me gustan!”. Aquí la escritora apuesta a que, entre ella y sus lectores, otros comensales en el restaurante, hay valores entendidos; sin explicitar a lo que se refiere, logra insinuar *como le gustan físicamente*. Ella no se refiere a los atributos de la carta anterior (trabajador, honesto, y cariñoso). Mientras es común encontrar en las cartas una promesa de retribución al santo con una misa u oraciones devotas, esta escritora promete pagarle en la noche, sin decir más, pero insinuando un encuentro sexual. Este posicionamiento es posible porque la autora vive en un contexto sociohistórico en el cual cada vez

más las mujeres logran autonomía y posibilidades de construir vidas diversas, incluyendo cómo se relacionan con otros.

En cambio, las cartas híbridas plantean preguntas importantes de cómo una misma escritora puede, por un lado, seguir las costumbres populares de veneración y devoción, pero a la vez, establecer distancia de la moralidad cristiana y de la solemnidad que la devoción religiosa supone y el género textual suele encerrar. Las cartas 5 y 6 (figuras 5 y 6) muestran esta misma característica: en la primera, la meta es el matrimonio con un buen “galán” para formar un hogar, encontrar el amor y la felicidad; pero, mientras, solicita al santo que le mande varios pretendientes. La escritora desea cumplir con lo socialmente esperado, aunque sea después de un tiempo de tregua. Introduce un recurso proveniente del inglés, un recurso lingüístico común en la oralidad de hablantes urbanos en México para connotar modernidad: se dirige al santo como “MR Toño” la abreviatura de *míster*, y el diminutivo “Toño” rebajan a san Antonio al lugar de una persona común en el lugar de un ser divino. Estos recursos semióticos indican el posicionamiento de la escritora frente al santo en el contexto de la escritura del texto (el restaurante) pero por otro deja abierta la posibilidad de su religiosidad.

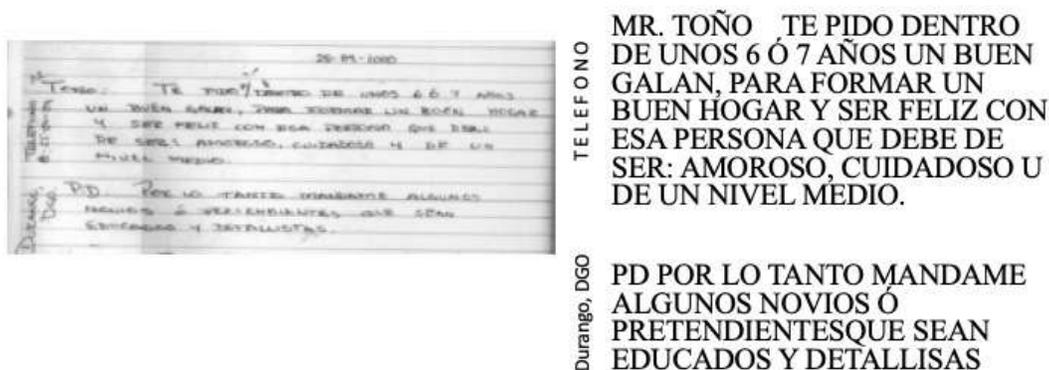


Figura 5. Carta 5: oración híbrida

Fuente: datos propios.

La carta 6 (figura 6) comparte algunos rasgos con la carta 5 (figura 5), aunque acentúa aún más la rebeldía de la autora ante la demanda social del matrimonio y la supresión de la sexualidad que la moral cristiana impone. Enlista las características deseadas de una pareja, pero en lugar de un hombre “bueno, cariñoso y honrado” pide “un Papucho... guapo, inteligente, sensual y bien dado”. Al igual que en la carta anterior, su carta exige al santo que le cumpla.

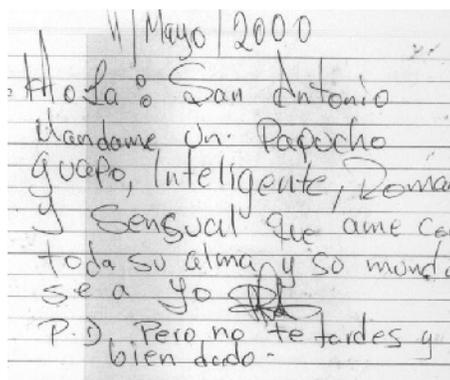
La autora hace un uso deliberado del espacio, el tamaño de las letras y las mayúsculas, recursos presentes en otras cartas analizadas en este artículo y que cargan con significado. Se trata de la intencionalidad de la autora por comunicar su desafío a lo establecido. En cada cambio, de lo ordenado a lo aleatorio, de lo piadoso a lo burlesco y de lo burlesco a lo exigente, las mujeres se repositionan frente al santo y la religiosidad; significan su relación con la institución religiosa con estos giros y matices. Keane (1997) plantea que las formas que los seres humanos eligen para dirigirse a seres invisibles tienden a responder a sus ideas acerca de la naturaleza de ese ser. Esta escritora crea un santo poderoso que puede forjar su futuro; un santo bromista que capta el sentido de su lista de requisitos; y un santo a quien ella le puede exigir, aunque sea

poderoso y tenga sus deseos entre sus manos. En la elaboración de parodias e híbridos, las autoras revelan ideas subyacentes a lo sagrado, al rito y a la religiosidad. Muchas veces lo sagrado tiene más de un significado para ellas.

Estas cartas híbridas no solo son polisémicas, también son policéntricas (Blommaert, 2005), es decir, se orientan de una manera simultánea a varios focos ideológicos, políticos y culturales; estos centros están estratificados en el sentido que tienen distintos alcances, profundidad o prestigio social. En este sentido las autoras de estas cartas se alinean de diferente manera a orientaciones ideológicas coexistentes y entrecruzadas, algunas creadas por consensos locales y otras que se han vuelto prescriptivas mediante el ejercicio del poder institucional y la imposición de regulaciones normativas.

El amor de Pino y el Papucho: doctrina medieval y vida contemporánea

Los valores y la moral expresados en las cartas piadosas a san Antonio tienen un largo arraigo en la sociedad latinoamericana. Cuando los españoles colonizaron a los pueblos americanos hace más de 500 años, trajeron consigo el aparato



11/Mayo/2000

Hola: San Antonio Mandame un

Papucho guapo, Inteligente, Romántico y

Sensual que me ame con toda su alma y

su mundo se a yo.

P.D Pero no te tardes y [que sea] bien

dado

Figura 6. Carta 6: plegaria irreverente

Fuente: datos propios.

ideológico y moral del catolicismo de la contrarreforma (Toscano, 1976) que se instaló a lo largo del continente mediante la evangelización y una férrea alianza entre la Iglesia católica y el Estado. Durante la Colonia, la cruz y la Corona impusieron un código de conducta moral que gobernaba de manera estricta al corazón: buscaba controlar el comportamiento social, afectivo y sexual de la mujer. Basado en el código español vigente del momento, las pautas sociales aceptables para la mujer datan de *Las siete partidas* de Alfonso X (1252-1284) que la describen como el *imbecilitus sexus*, cuya deficiencia mental *natural* se utilizó para justificar la negación y restricción de muchos de sus derechos legales (González-López, 2005). La subordinación de la mujer se tradujo en medidas legales como la asignación de su patria potestad a un hombre con la encomienda social de resguardarla, supervisarla y manejar sus asuntos, a cambio del control de sus bienes y su persona (Kluger, 2004). Esto sirvió para justificar el control de la sexualidad de la mujer en la medida en la que cualquier hijo nacido en el matrimonio se suponía legítimo y, por tanto, gozaba de los mismos derechos para heredar los bienes de su padre.

Después de la Independencia, poco cambió para la mujer en México. Silvia Arrom (1985) señala que el Estado independiente se apropió de los poderes previamente en manos de la Iglesia (la regulación del matrimonio, la legitimación de los nacimientos, la disolución del matrimonio). Bajo la ley del matrimonio civil promovido por Benito Juárez en 1859 el matrimonio seguía siendo indisoluble y el divorcio, ilegal. Rosío Córdoba, de la Universidad Veracruzana en México y citada en una entrevista (Espinosa, 2006), resalta cómo la Epístola de Melchor Ocampo⁴ presenta la conceptualización dominante de la esposa en el siglo XIX, cuyos orígenes se han trazado brevemente en renglones anteriores. Sin embargo, no hay que perder de vista que la reforma de 1857 fue significativa para la institucionalización del matrimonio civil y

representó una importante pérdida de poder para la Iglesia, y un primer adelanto hacia el reconocimiento social de los derechos de la mujer.

Si bien durante el siglo XIX en los códigos civiles se legislaron varias protecciones legales para cuidar de la reputación y maternidad de la mujer, también se legalizó su subordinación. Arrom (1985, p. 64) apunta que las leyes defendían a la mujer contra el engaño de los hombres, basándose en su vulnerabilidad sexual.

[...] se obligaba a un hombre que había prometido matrimonio a una mujer a cumplir su palabra o a pagarle una compensación; un hombre que ofendía a una mujer o ponía en duda su reputación (enviándole obsequios ostentosos o besándola en público) debía reparar su ofensa mediante una compensación económica. Los castigos por violación o seducción eran severos: un pariente varón de la víctima tenía el derecho de matar al ofensor y esto se consideraba un acto de autodefensa (del honor familiar). (p. 64)

Arrom (1985) subraya que, para gozar de estas protecciones, la mujer tenía que ser decente, y la decencia se definía como virgen si era soltera, monógama si era casada y casta si era viuda. La ley reconocía la importancia de conservar la virginidad y la honra de la mujer, ya que sus posibilidades de matrimonio dependían de ello. El decreto sobre el divorcio de 1915 y la ley sobre relaciones familiares de 1917 apenas garantizaron el derecho de la mujer a una compensación y a una pensión alimenticia para los hijos, pero aun así se le siguieron negando derechos políticos, específicamente el derecho al voto, el cual obtuvo en 1953 (Accettola, 1995).

Existen también evidencias estadísticas que permiten establecer que la situación de la mujer descrita en las líneas anteriores era heterogénea; los censos del año 1810 muestran que ya desde entonces existía un importante número de hogares cuyos jefes de familia eran mujeres. Esto ilustra cómo la situación de la mujer ya era diversa desde

4 Para conocer el texto completo véase De la Garza Arregui (s. f.).

hace siglos. Con relación a dicho censo, [Arrom \(1998\)](#) plantea:

Todo el mundo sabe que el jefe de la familia mexicana tradicional es un patriarca todo poderoso. ¡Pues no! En 1811 una tercera parte de los hogares en la ciudad de México de hecho fueron mujeres... quienes eran viudas y a veces solteras o esposas abandonadas.

Hay planteamientos en la literatura del siglo XIX que sugieren que la actitud y posicionamiento de las mujeres no fueron homogéneos: en 1846 el autor Manuel Payno se quejó de que demasiadas mujeres evitaron su destino rehusando casarse y tener hijos, y a las mujeres solteras las consideró un *cáncer para la moralidad* ([Arrom, 1998](#)). Entre 1879 y 1931 existía un sector obrero femenino que no se dedicaba exclusivamente al matrimonio, al cuidado de sus hijos o su casa: “no solo había costureras y cigarreras sino también vendedoras callejeras, tortilleras, tamaleras, mujeres que trabajaban en la manufactura, prostitutas y obreras en los diferentes tipos de trabajo fabril” ([Ramos, 2005](#)).

Conclusiones: los centros ideológicos en las cartas a san Antonio

Las cartas aquí examinadas muestran la presencia de múltiples polos o centros ideológicos ([Blommaert, 2005](#); [Collins, 2011](#); [Collins y Blot, 2003](#)) que van desde una postura regulada y alineada con la doctrina católica hasta aquellas que son transgresoras. La breve revisión histórica de la sección previa ilustra la fuerte presencia de la Iglesia como núcleo ideológico y su alianza con el Estado y la familia, así como la prevalencia de un discurso dominante en relación con la mujer en México. No obstante, esta revisión también permitió ver otras versiones del mismo discurso, en donde la situación de la mujer es heterogénea: hay mujeres que trabajan, mujeres que encabezan a sus familias, mujeres solteras independientes. Conforme uno se acerca al siglo XXI, las opciones

para la mujer se amplían y los diversos paradigmas cobran nuevos alcances.

Esto se ve reflejado en los escritos de las autoras: en unos, ellas piden y desean casarse y formar una familia como la doctrina dominante propone, y en las otras, expresan abiertamente expectativas propias acerca del amor, las parejas y el matrimonio. En estas, las autoras se preocupan más por temas terrenales –incluso carnales– que por asuntos espirituales. Su autorrepresentación es a partir de consensos sociales emergentes; son mujeres que no quieren casarse, que desean o aceptan la posibilidad de múltiples parejas, y que expresan su interés por la sexualidad más allá de la procreación. Estas cartas mantienen algunas de las características de las plegarias piadosas e introducen otras, mostrando la orientación de sus autoras hacia diferentes alianzas ideológicas. Algunas de las cartas transgresoras conservan el formato de oración, y comparten características textuales con las plegarias solemnes, pero sus autoras se posicionan frente a la doctrina católica de manera diferente: mientras unas se adhieren, las otras la confrontan mediante el uso de frases provocadoras: “ya sabes como me gustan” o “mándame un papucho”.

Estas solicitudes irreverentes hacia el santo se permiten en este contexto, dado que la situación no es clara, un santuario ubicado en un restaurante con todo tipo de adornos y símbolos religiosos y picarescos abre a la escritora la posibilidad de construir el evento letrado como sagrado o profano y el domino como religioso o gastronómico, invita simultáneamente a la oración y al carnaval. El mismo espacio es policéntrico ([Blommaert, 2005](#); [Collins, 2011](#); [Collins y Blot, 2003](#)) también en el sentido de que los dueños armaron un encuentro de polos ideológicos mostrando con ello que estos dos paradigmas existen –y son aceptados– socialmente. Pero es todavía más importante señalar que estos escritos son discursivamente posibles porque son ideas y opciones ideológicas que ya circulan entre las escritoras. La representación pública que hacen de ellas en el libro de

actas es testimonio de su existencia y alcances, y evidencia de cambios sociales en proceso.

En las peticiones piadosas se puede reconocer el poder de la Iglesia, expresado en términos del deseo de casarse, la creencia de que un hombre puede proteger a una mujer que necesita ser defendida, la idealización del amor; en las policéntricas algunos de estos atributos también se identifican, pero yuxtapuestos a preocupaciones de otro orden que permiten entrever a una mujer más demandante y menos conformista. Las cartas mundanas sugieren autoras que no sienten la obligación de mostrarse públicamente como una *mujer decente*, asexual, recatada, subordinada y monógama. Esta posición, a la vez, constituye un cuestionamiento implícito a una sociedad patriarcal y al sistema de herencia de bienes basado en la pureza del linaje. Si bien algunas de las cartas son testimonio de la pérdida de control de la Iglesia y del Estado sobre la conducta de las mujeres, también son clara evidencia de que todavía ejercen un amplio poder sobre ellas. Lo que se percibe en la erosión de su dominio es por un lado un mundo cambiante, heterogéneo e inestable, y por otro la emergencia de una mujer plena y autosuficiente que decide por sí misma.

Reconocimientos

Colaboraron en la organización del corpus de datos de este proyecto Citlalli López Rendón, Guadalupe Noriega, Julieta Fernández y Myriam de Jarmy†. Agradezco especialmente a Citlalli López Rendón, Patricia Valdivia y Esther Jiménez, por su ayuda con la preparación de este manuscrito.

Referencias

- Accettola, J. (1995). *“La flor de un sexenio”: Women in contemporary Mexican politics*. <https://digitallibrary.tulane.edu/islandora/object/tulane%3A27279>
- Alber-Llorca, M. (1993). Le courier du ciel. En D. Fabre (ed.), *Écritures ordinaires* (pp. 138-221). Éditions de la Maison de sciences de l’homme.
- Arrom, S. M. (1985). *The women of Mexico City, 1790-1857*. (1a. ed.). Stanford University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/494377>
- Arrom, S. M. (1998). Mexican women. Historical perspectives. *Revista Harvard Review of Latin America*. <https://revista.drclas.harvard.edu/mexican-women/>
- Bakhtin, M. (1982). *The dialogic imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world* (vol. 341). Indiana University Press.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bloome, D., Kalman, J. y Seymour, M. (2019). Fashioning literacy as social. En D. Bloome, J. Kalman y M. Seymour (eds.). *Re-theorizing literacy practices* (pp. 15-29). Routledge.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity, and voice in Central Africa*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203895481>
- Brown, P. (1981). *The cult of the saints. Its rise and function in Latin Christianity*. University of Chicago Press. <https://doi.org/DOI:10.1111/1470-9856.00059>
- Cancino, G. (17 de junio de 2021). San Antonio de Padua ayuda a formar romances imposibles. *AMdeQueretaro*. <https://amqueretaro.com/vivir-mas/2021/06/17/san-antonio-de-padua-ayuda-a-formar-romances-imposibles/>
- Coates, J. (1996). *Women talk: Conversation between women friends* (1a. ed.). Wiley-Blackwell.
- Collins, J. (2011). Indexicalities of language contact in an era of globalization: Engaging with John Gumperz’s legacy. *Text and Talk - An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communications Studies*, 31(4), 407-428. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2011.020>
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and literacies. Texts, power, and identity*. Cambridge University Press.
- Crapanzano, V. (1991). The postmodern crisis: Discourse, parody, memory. *Cultural Anthropology*, 6(4), 431-446. <https://doi.org/10.1525/can.1991.6.4.02a00>

- Chant, S. (2002). Researching gender, families, and households in Latin America: From the 20th into the 21st century. *Bulletin of Latin American Research*, 21(4), 545-575. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1470-9856.00059>
- De la Garza Arregui, B. (s. f.). El matrimonio según la epístola de Melchor Ocampo. *MX City Guía Insider*. <https://mxcity.mx/2017/03/matrimonio-segun-la-epistola-melchor-ocampo/>
- De Souza, B. (2008). Milagres de Frei Galvão em vida: alguns relatos. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 37(2).
- Espinosa, A. (2006). Sexista y obsoleta la epístola de Melchor Ocampo: Córdova Plaza. *Boletines Universidad Veracruzana*. <https://www.uv.mx/boletines/banner/vertical/julio06/210706/epistola.htm>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Farr, M. (abril de 1994). Echando relajo: Verbal art and gender among Mexicanas in Chicago. En M. Bucholtz, A. C. Liang, L. A. Sutton y C. Hines (eds.), *Cultural performances: Proceedings of the Third Women and Language Conference* (pp. 168-186). The University of California.
- Gee, J. (2011a) *An introduction to discourse analysis* (1a. ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2011b). *How to do discourse analysis. A tool kit*. Routledge.
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2010). *Sociology: Introductory readings*. (3a. ed.). Polity Press.
- González-López, G. (2005). *Erotic journeys: Mexican immigrants and their sex lives*. University of California Press. <https://www.ucpress.edu/book/9780520231399/erotic-journeys>
- Hernández, A. V. y Monterrubio, C. L. (2016). Los exvotos, expresión genuina del arte popular mexicano. *Magotzi, Boletín Científico de Artes del IA*, 4(7).
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. Mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City* (vol. 5). Hampton Press, Inc.
- Kalman, J. (2009). San Antonio. ¡Me urge! Preguntas sin respuestas acerca de la especificidad de dominio y los géneros textuales y las prácticas letradas. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 130-155). Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2010). Querido Santo Antonio: escrita vernácula e inestabilidad social. En M. Marinho y G. Carbalho (org.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 125-155). Editora UFMG.
- Keane, W. (1997). Religious language. *Annual Review of Anthropology*, 26, 41-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.47>
- Kluger, V. (2004). El rol femenino en el litigio familiar. Ajustes y desajustes, conformismo y contradicción en el virreinato del Río de La Plata (siglos XVII y XIX). *Iberoamericana*, 4(14), 7-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.18441/ibam.4.2004.14.7-27>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. (1a. ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kümin, B. A. (2005). Sacred church and worldly tavern-reassessing an early modern divide. En W. Coster y A. Spicer (eds.), *Sacred Space in Early Modern Europe* (pp. 17-38). Cambridge University Press.
- Lave, J. (2017). *Learning and everyday life. Access, participation and changing practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108616416>
- Mantecón, T. (2008). *Bajtin y la historia de la cultura popular. Cuarenta años de debate*. (1a. ed.). Universidad de Cantabria.
- Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2019). What local scientists write. Text as a social action. *Íkala*, 24(2), 271-290. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a05>
- Mier, F. (2017). El papel del contexto en la comprensión de la ironía verbal. Análisis pragmático de una muestra. *Enunciación*, 22(1), 28-42.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov*. Edward Arnold.
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18(1), 127-143.
- Ramos, C. (2005). Reseña: Susie S. Porter: "Working Women in Mexico City": Public Discourse and Material Conditions 1879-1931. *Signos Históricos*, 13, 188-190. <https://link.gale.com/apps/doc/A165692939/IFME?u=anon~a0ca9f8f&sid=googleScholar&xid=6f08257f>

- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/parodia>
- Rodríguez, P. (1998). La magia amorosa en Brasil y México coloniales. *Banrepcultural*. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-103/la-magia-amorosa-en-brasil-y-mexico-coloniales>
- Rodríguez-Becerra, S. (1985). Exvotos de Andalucía. Perspectivas antropológicas. *Gazeta de Antropología*, 4, 1-5. <http://hdl.handle.net/10481/13778>
- Rosenblatt, L. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377-386. <https://doi.org/10.2307/378648>
- Santopedia.com (23 de diciembre de 2020). *San Antonio de Santa Ana Galvao*. Santopedia. <https://www.santopedia.com/santos/san-antonio-de-santa-ana-galvao>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. Routledge.
- Street, B. (2016). *The savage in literature: Representations of primitive society in English fiction 1858-1920*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617275>
- Tekavčić, P. (1982). Ernst Pulgram, Italic, Latin, Italian. 600 B.C. to A.D. 1260 texts and commentaries Indogermanische Bibliothek, Erste Reihe: Lehr und Handbücher; Carl Winter Universitätsverlag, Heidelberg 1978. *Linguística*, 22(1), 277-297. <https://doi.org/https://doi.org/10.4312/linguistica.22.1.277-297>
- Telushkin, J. (2001). *Jewish literacy*. (1a. ed.). W. Morrow.
- Toscano, A. (1976). El siglo de la conquista. En Colegio de México (ed.), *Historia general de México* (tomo I, pp. 291-369).
- Vanguardia. (2008, septiembre 7). *Exvotos mexicanos: arte de la devoción*. http://www.vanguardia.com.mx/diario/noticia/arte/vidayarte/exvotos_mexicanos:_arte_de_la_devocion/220366
- Ziegelman, J. (2010). *97 Orchard: There is an edible history of five immigrant families in one New York tenement*. Smithsonian Books/HarperCollins.



Artículos de reflexión



Acerca de las formas de tratamiento en los cumplidos¹

On Addressing Forms in Compliments

Sergio Alonso Lopera Medina² 

Resumen

En las interacciones verbales, los hablantes utilizan diferentes formas de tratamiento para dirigirse a sus interlocutores. En este artículo se describen las formas de tratamiento que utilizan los hablantes de una población universitaria, relacionadas con el acto de habla de los cumplidos. Para la recolección de información, se aplicaron dos cuestionarios de hábitos sociales (*discourse completion test*, DCT) a estudiantes, empleados y profesores de una universidad pública en Medellín (Colombia); se implementaron de manera separada y en diferentes momentos, e incluían situaciones simuladas de producción y respuesta de cumplidos de posesión, apariencia y habilidad. Para la producción y respuesta de los cumplidos, los resultados indican que los participantes utilizan formas pronominales (*te, usted*) (“Te queda súper ese motilado”), vosean y tutean de manera implícita y explícita. También, utilizan formas vocativas (*hermano, ome, hija, mami, nena, pana, viejo, bebé, linda, parce-ro*) (“Parce, sos mero calidoso”) y en ocasiones utilizan el pronombre de primera persona del singular en la realización del cumplido (“Eres un teso. Ojalá yo pudiera hacerlo”). Se concluye que los informantes utilizan los vocativos unimembres con función apelativa y algunos con un tono coloquial (*querida, gorda, parce, mijo, man, cuchín, bebé, hermano, huevón*). Las conclusiones indican que los participantes no solo tutean o vosean, sino también utilizan formas pronominales y vocativos en la producción o respuesta de un cumplido como manifestación de afecto y solidaridad hacia su interlocutor.

Palabras clave: interacción social, cortesía, investigación lingüística.

Abstract

In verbal interactions, speakers use different forms of addressing to socialize with their interlocutors. This article describes the forms of addressing used by speakers of a university population with regard to the speech act of compliments. To gather data, two Discourse Completion Tests (DCTs) were applied to students, employees, and professors of a public university in Medellín, Colombia. They were applied separately and at different times, and they included simulated situations of production and response of compliments of possession, appearance, and ability. For the production and response of the compliments, the results indicate that participants use pronominal forms (*te, usted*) (**Te queda súper ese motilado**), and they *vosean* and *tutean* implicitly and explicitly. They also use vocative forms (*hermano, ome, hija, mami, nena, pana, viejo, bebé, linda, parce-ro*) (**parce, sos mero calidoso**), and sometimes use the first-person singular pronoun in the production of a compliment (*Eres un teso. Ojalá yo pudiera hacerlo*). It is concluded that the participants use a one-word vocative with an appellative function and some with a colloquial tone (*querida, gorda, parce, mijo, man, cuchín, bebé, hermano, huevón*). Finally, participants not only *tutean* or *vosean*, but also use pronominal and vocative forms in the production or response of a compliment as a manifestation of affection and solidarity towards their interlocutor.

Keywords: social interaction, politeness, linguistic research.

1 Esta reflexión es producto de la investigación titulada “Análisis sociopragmático de los cumplidos en una población universitaria en Medellín, Colombia”.

2 Docente e investigador vinculado a la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sergio.lopera@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2773-0890>

Cómo citar: Lopera, S. (2021). Acerca de las formas de tratamiento en los cumplidos. *Enunciación*, 26(2), 208-216. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17937>

Artículo recibido: 29 de junio de 2021; aprobado: 01 de diciembre de 2021

Introducción

Searle (1980) sostiene que en los actos de habla se evidencian elementos de lenguaje y de acción, ya que detrás de un enunciado hay una intención comunicativa. A lo anterior se debe agregar la relación que existe entre los interlocutores, debido a que los enunciados tienen una forma determinada, dependiendo el vínculo entre ellos. Al respecto, Kebrat-Orecchioni (1992) argumenta que entre los interlocutores hay una relación social que se divide en dos ejes: horizontal y vertical. El eje horizontal involucra un grado de confianza o de cercanía entre los interlocutores y la interacción se da entre amigos, compañeros o familiares. En cuanto al eje vertical, la relación entre los participantes podría ser un poco más formal, de respeto y distancia, y la interacción se puede presentar entre desconocidos, jefes o superiores. Por otro lado, Haverkate (1994) sostiene que los hablantes tienden a mostrar un comportamiento cortés en las interacciones con el objetivo de mantener las buenas relaciones, sin importar si el interlocutor es cercano o distante. De hecho, Brown y Levinson (1987) sostienen que el hablante tiende a interesarse y mostrar empatía por su interlocutor (cortesía positiva) y de no imponer o violar el territorio de su interlocutor (cortesía negativa). Para que la comunicación se desarrolle de una manera cortés, los hablantes utilizan diferentes actos de habla como saludos, agradecimientos, cumplidos, disculpas, entre otros, con el fin de interactuar y comunicar cosas. Igualmente, el hablante utiliza diferentes formas de tratamiento para dirigirse a su interlocutor como una manera de mostrar interés hacia él. Por lo anterior, creemos importante reflexionar en este artículo acerca de las formas de tratamiento que utilizan los interlocutores universitarios de Medellín (Colombia) en el acto de habla de los cumplidos. Para tal fin, pretendemos responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles formas de tratamiento utiliza una población universitaria al producir y responder un cumplido?

Marco teórico

La cortesía verbal

Diferentes autores han estudiado y definido la cortesía verbal (Haverkate, 1994; Grice, 1975; Leech, 1983; Lakoff, 1973; Brown y Levinson, 1987) y muchos de ellos coinciden en que esta incluye elementos lingüísticos y sociales. Al respecto, Fraser (1980) sostiene que en la cortesía verbal existe una especie de *contrato conversacional*, debido a los derechos y obligaciones mutuas que se presentan entre el hablante y el oyente a lo largo de la interacción. También, Haverkate (1994) toma la cortesía en términos de racionalidad y de coste/beneficio, ya que el interlocutor realiza justificaciones en sus turnos de habla y hace un cálculo cortés para lograr su objetivo propuesto. Haverkate aclara que el interlocutor tiende a buscar un punto medio entre el costo verbal y el beneficio en la interacción. En el mismo sentido, los hablantes se esfuerzan a tener un trato cortés entre ellos y evitan que el interlocutor se sienta mal. Para lograr lo anterior, los participantes se esmeran y cooperan para mantener las interacciones de la mejor forma posible. De hecho, Escandell (1993) argumenta que la cortesía involucra unas estrategias conversacionales que tienen una intención para obtener un fin:

Si convenimos en que la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas, resulta lógico pensar que el uso adecuado del lenguaje puede constituir un elemento determinante para el éxito del objetivo perseguido. (pp. 160-161)

Se concluye, entonces, que el uso adecuado del lenguaje y las estrategias corteses tienen como objetivo favorecer las buenas relaciones entre los interlocutores y una de las maneras es utilizando diferentes formas de tratamiento.

Formas de tratamiento

En las interacciones verbales, los hablantes utilizan diferentes formas de tratamiento para dirigirse a sus interlocutores y pueden usar variantes pronominales (*usted, tú, vos, etc.*), grupos nominales con intención cortés (*doña, señor, don*) y variantes de jerarquía (*su majestad, su excelencia*) (RAE y Asale, 2012). El *Manual de la nueva gramática de la lengua española* divide en dos grupos las formas de tratamiento: las formas para el trato de confianza y familiaridad y las formas para el trato de respeto. Sin embargo, es importante aclarar que las formas de tratamiento pueden ser más complejas que estas dos opciones, ya que la confianza se puede dar como una voluntad de acercamiento, y el respeto, en contraste, como una forma de mantener distancia con el interlocutor.

Calderón (2010) enfatiza la necesidad de diferenciar las fórmulas de tratamiento *tuteo, ustedeo* y *voseo* en el mundo hispánico. El *tuteo* implica utilizar formas pronominales y verbales del prototipo *tú* (*tú, vives, te, etc.*) para comunicarse con el interlocutor. En el mismo sentido, el *ustedeo* involucra formas del pronombre *usted* entre personas de confianza, aunque podría variar. Finalmente, el *voseo* alude al uso del pronombre *vos* y las formas verbales de la segunda persona del plural (*vos, trabajás, etc.*) también con un interlocutor de confianza. Por otro lado, es importante destacar que el uso de algunas de estas tres formas de tratamiento puede o no implicar relaciones de confianza o distanciamiento entre los interlocutores, e incluso el interlocutor puede usar diferentes formas de tratamiento en un solo turno de habla. Igualmente, puede presentarse que los interlocutores usen formas no solo nominales de tratamiento, sino también vocativos en los turnos de habla (Castellano 2008). Finalmente, una misma forma nominal de tratamiento puede aparecer en un contexto de cortesía positiva, de cortesía negativa, e incluso en la descortesía (Castellano, 2012).

El vocativo

Otra forma en que los hablantes utilizan estrategias corteses es a través del vocativo y Buhler (1934, citado en Alonso-Cortés, 1999, p. 133) lo define “como el uso del nombre para apelar al oyente o segunda persona gramatical, uso que corresponde a la función apelativa del lenguaje”. La principal función del vocativo es llamar la atención del interlocutor (García, 1998; Alonso-Cortés, 1999; Seco, 2001; Gómez, 2009; Martínez, 2009) y se pueden utilizar nombres comunes que condicionan la edad (*joven, niño*), alguna profesión (*doctor, ingeniero*), rango (*coronel, rector*), objetos (*mi bomboncito*) y animales (*mi gata*) (Barán, 2002). Dependiendo de la posición, el vocativo cumple una función diferente: si aparece al inicio de la oración, indica quién es el interlocutor y ayuda a interpelar; si aparece al final, el vocativo ayuda a enfatizar el enunciado (RAE, 1973). El vocativo puede ser también el “nombre de la persona o cosa personificada a quien dirigimos la palabra” (Gili Gaya, 1961, p. 214). Por otro lado, Brandimonte (2011) divide los vocativos en unimembres y bimembres. Los primeros se pueden modificar con sufijos diminutivos, aumentativos o peyorativos (*cabezón, pequeñín*) y los segundos se forman por dos o más palabras (*mi negra, mi flor de primavera*). También, el vocativo se puede utilizar en cualquier acto de habla por su función apelativa. De hecho, el vocativo se puede usar para saludar (“buenos días, *profesor*”), dirigirse a una audiencia (*señores académicos*), preguntar (¡hey, *joven*, ¿para dónde te diriges?), agradecer (*gracias compañero*), hacer un cumplido (estás muy linda, *mi amor*), entre otros (Alonso-Cortés, 1999). Finalmente, Beinhauer (1978) hace la distinción entre vocativos expresivos de simpatía y los vocativos expresivos de antipatía. Los primeros se caracterizan por un tono afectivo de simpatía y se pueden presentar cuando el hablante usa lenguaje amoroso (*mi amor, mi vida*), cualquier forma vocativa con un sufijo (*hijito*) o insultos ficticios (*diablo, tontuelo*). En contraste, los vocativos expresivos de antipatía se distinguen por su tono

irónico, burlesco, improvisado y pertenecientes al humorismo popular (*cachón, loba*).

Estudios sobre las formas de tratamiento

En cuanto a las investigaciones relacionadas con las formas de tratamiento en las interacciones, podemos mencionar algunas de ellas en culturas de habla hispana. En Argentina, [Dambrosio \(2019\)](#) investigó las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en los distintos niveles educativos de Buenos Aires y encontró que la forma *vos* ocupó un 41 %, cuando el hablante se dirige a su interlocutor e implica cercanía en los contextos escolares. En México, [Gomes y Da Cruz \(2020\)](#) identifican las creencias de hablantes no nativos con relación al uso del voseo en el estado de Chiapas y concluyen que los interlocutores, con frecuencia, desconocen las variaciones dentro del mismo idioma. En Chile, [Toledo y Sologuren \(2020\)](#) analizan el uso de *tú*, *usted* y *vos* en la ciudad de Santiago de Chile y encuentran que predomina el *ustedeo*. En Colombia, [Castellano \(2012\)](#) encontró que los medellinenses usan los pronombres *tú* y *usted* como forma de cortesía y no implican necesariamente elementos de distancia o confianza. También, los interlocutores utilizan los vocativos (*mi vida, reina*) en los turnos de habla. En el mismo país y en Bogotá y Tunja, [Guerrero \(2010\)](#) y [Avendaño \(2014\)](#) encontraron que el pronombre de tratamiento *sumercé* establece relación de cercanía, intimidad y afecto. En Venezuela, [Martínez \(2009\)](#) investigó la función pragmática del vocativo y encontró que se usa para identificar al interlocutor y como reconocimiento del hablante en el turno de habla. También, encontró que los vocativos más usados son en su mayoría sustantivos (*panita, negrita, mamita*). En el español de Canarias, Europa, [Ruíz \(2016\)](#) encontró que el *tuteo* es usado por los jóvenes universitarios para interpelar a los maestros, familiares y jefes. Finalmente, en Valencia, España, [Roselló \(2018\)](#) analizó las formas de tratamiento que utilizan tanto los entrevistadores como los informantes

en el corpus PRESEEA-Valencia y encontró que en las relaciones simétricas los interlocutores utilizan la forma de tratamiento *tú* y la población más joven *tutea*. Además, existen diferencias en las formas de tratamiento con relación a lo sociocultural, ya que el nivel alto tiende a utilizar el *tuteo* y el nivel bajo el *tú* y *usted*.

Los cumplidos

Otra estrategia de cortesía que utilizan los interlocutores es a través de actos de habla expresivos, debido a que el hablante manifiesta o da a entender un estado afectivo a su interlocutor. Al respecto, [Haverkate \(1994\)](#) afirma que los actos expresivos “especifican una reacción del hablante ante una situación en donde el oyente toma parte activa o pasiva” (p. 80). Felicitar, disculparse, agradecer son ejemplos de actos expresivos. En el mismo sentido, Haverkate ubica los cumplidos dentro de los actos expresivos, ya que

[...] se deriva de un objeto social general que consiste en crear o mantener un ambiente de amabilidad. Específicamente, los hablantes que emiten un cumplido tienen por fin expresar solidaridad y aprecio, así como establecer un contexto interaccional que facilite la colaboración entre los interlocutores. ([Haverkate, 1994, p. 88](#))

Los cumplidos, entonces, son expresiones corteses verbales que se utilizan por los interlocutores que pertenecen a un grupo sociocultural determinado con el fin de demostrar el comportamiento cortés, valorar las opiniones para obtener una solidaridad conjunta. De hecho, [Holmes \(1988\)](#) define los cumplidos como “un acto de habla que implícita o explícitamente honra a otra persona diferente al hablante, usualmente al interlocutor, por su (posesión, característica, habilidad, etc.) y que es valorado positivamente tanto por el hablante como por el oyente” (p. 446, traducción propia).

A nivel interaccional, los cumplidos se catalogan como una unidad dialógica en donde usualmente se presenta una actividad dual entre los hablantes, ya que el hablante al producir un cumplido el interlocutor responde ante este. En cuanto a la producción de los cumplidos, diferentes autores (Manes y Wolfson, 1981; Manes, 1983; Herbert, 1989; Cordella et al., 1995; Campo y Zuluaga, 2000; Yuan, 2001; Bustos, 2007; Jucker, 2009; Rees-Miller, 2011; Reyes, 2014; Lopera, 2016) clasifican los cumplidos en apariencia (¡te ves bien!), posesión (¡tienes un carro espectacular!), habilidad (¡eres muy bueno para los idiomas/deportes!) y personalidad (¡eres muy buen hijo!). En cuanto a las respuestas, Chen (1993) y Siebold (2008) proponen cuatro estrategias: aceptar (que se subdivide en agradecer, estar de acuerdo, expresar alegría, bromear), devolver (devolver el cumplido, ofrecer el objeto del cumplido, animar), desviar (explicar, dudar, no reaccionar) y rechazar (rechazar el cumplido, expresar vergüenza).

Metodología

Este estudio siguió los parámetros de una investigación cualitativa (López Morales, 1994; Jucker, 2009), debido a que se analizaron las formas de tratamiento en la producción y respuesta de los cumplidos ante situaciones simuladas de interacción verbal. Para la recolección de información se aplicaron dos cuestionarios de hábitos sociales (*discourse completion test*, DCT) de manera separada y en diferentes momentos: uno para la producción de los cumplidos (740 encuestas) y otro para las respuestas (729 encuestas). Es importante destacar que en ambas encuestas se incluyeron cumplidos de posesión, apariencia y habilidad, ya que son las temáticas que aparecen con mayor frecuencia en las investigaciones. Igualmente, la técnica de los DCT ha sido usada ampliamente en el plano de la cortesía verbal (Kasper, 2000), ya que permite recolectar información de una manera ágil y masiva ante un fenómeno lingüístico. Finalmente, los cuestionarios se aplicaron a estudiantes, empleados y profesores de una universidad pública de la ciudad de Medellín (Colombia).

Análisis de las formas de tratamiento en los cumplidos

Tal como se mencionó, para el análisis de las formas de tratamiento se tuvieron en cuenta los cumplidos de apariencia, habilidad y posesión, debido a su gran aparición en las interacciones verbales.

Cumplido de apariencia

Ante la situación de producción de cumplido de apariencia “Usted se da cuenta de que un amigo o compañero tiene un nuevo motilado¹ y usted nota que le queda bien, si deseara halagarlo, ¿qué le diría?”, el 73 % de la población universitaria tiende a utilizar el pronombre *te* como forma de tratamiento en los cumplidos (**Te ves bien con ese motilado**). También, el 11 % de los informantes tienden a utilizar vocativos (*viejo, parce, huevón, compa, mija*) para mostrar solidaridad o llamar la atención del interlocutor (*¡Uy, **parce**, vacano el look!*). Con relación a la respuesta del cumplido de apariencia y ante la situación “Usted tiene un nuevo motilado y uno de sus amigos o compañeros le dice: ‘Huy, cómo te ves de bien así’, ¿qué respondería?”, el 5 % de los informantes utilizan diferentes formas de tratamiento que incluyen formas nominales, pronominales y vocativas (*hermano, ome, mija, mami, nena, pana, viejo, bebé, linda, tú, vos, parce-ro*) en las respuestas que en ocasiones se utilizan también para dirigirse o llamar la atención a su interlocutor (*gracias, **ome**; muchas gracias, **bebé**; usted sabe, **viejo***). Es importante anotar que en el último ejemplo se alternan (yuxtaposición) dos formas de tratamiento en un mismo turno (**usted, viejo**).

Cumplido de habilidad

Sobre la situación simulada de producción del cumplido de habilidad “Usted nota que su amigo o compañero tiene gran habilidad para hacer deporte, si deseara halagarlo, ¿qué le diría?”, el 19 %

¹ Motilado hace referencia a corte de cabello.

de los informantes utilizan no solo vocativos (*mija, parce, hermano*), sino también el voseo y el tuteo (explícito e implícito). Es importante anotar que en un mismo turno se pueden presentar un vocativo y un pronombre de tratamiento implícito para dirigirse al interlocutor (**parce**, *vos mero calidoso*). Finalmente, el 2 % de los informantes utilizan el pronombre de primera persona del singular en la realización del cumplido para afiliarse a su interlocutor (*vos sos un teso. ¡Quisiera yo jugar como usted!*). Con relación a la respuesta del cumplido de habilidad y ante la situación simulada “Un amigo o compañero nota que usted es muy bueno(a) para hacer deporte y le dice: ‘Huy, eres mero(a) teso(a) para hacer deporte’, ¿qué respondería?”, el 9,4 % incluyen formas nominales, pronominales y vocativas en las respuestas para dirigirse o llamar la atención de su interlocutor (*amiga, nena, tú, parce, vos, gorda, usted, mija, bebé, amiguis, querida, cuchín*) (**Mija**, *gracias, cuando quieras practicamos; Gracias, mi querida amiga*).

Cumplido de posesión

Finalmente, ante la situación de producción de cumplido de posesión “Usted se encuentra con un amigo o compañero en la cafetería y nota que tiene un nuevo computador portátil de última generación, si deseara halagarlo, ¿qué le diría?”, el 20 % de los informantes utilizaron algunas formas de tratamiento y vocativos que incluyen *parce, vos, tu, mijo* (*¡Uy, parce!, chimba de PC; ¡Uy!, ¡qué supercomputador el que (vos) tenés!; ¡Tu computador está muy bonito!*). Por otro lado, el 16 % de los informantes en ocasiones utilizan el pronombre en primera persona del singular para afiliarse a su interlocutor (*Está muy bacano, ¿dónde lo compraste?, ¡Qué lindo!, yo quiero uno; ¡Ay!, tan bonito, yo quiero uno, ¡qué rabia!; ¡hey, súper tu compu, yo quiero uno igual!*). En cuanto a las respuestas del cumplido de posesión “Usted lleva a la universidad un nuevo computador de última generación, y uno de sus amigos o compañeros le dice ‘Ah, qué computador tan bacano el que tenés’, ¿qué

respondería?”, el 14 % de los informantes incluyen igualmente formas nominales, pronominales y vocativas para responder o llamar la atención de su interlocutor (*mona, muñeca, mija, hermano, parce, huevón, viejito, cuchín, tú, niña, querida, compañero, papá, amigo, vos*) (*¡Muchas gracias, querido!; Ah, es que tú sabes; las cosas se parecen a su dueño; A la orden, parce*).

A modo de conclusión

En las interacciones verbales los participantes utilizan diferentes estrategias lingüísticas para mantener las buenas relaciones entre ellos. En esta reflexión se evidencia y se valida que los interlocutores de Medellín (Colombia) usan diferentes formas de tratamiento y vocativos para la producción y respuesta de los cumplidos como una manera de mostrar interés entre ellos. En cuanto a las formas de tratamiento pronominales, llama la atención el uso del pronombre personal átono de segunda persona del singular **te**, ya que aparece en las interacciones entre amigos o compañeros para producir el cumplido de apariencia (**te ves superlinda así**). Se puede concluir que los interlocutores lo usan como una forma de afiliarse a su interlocutor. Esto va en consonancia con [Son Jang \(2010\)](#) quien encontró que la población joven universitaria medellinense usa el *tuteo* como fórmula de tratamiento.

Sobre los vocativos, prevalecen los unimembres ([Brandimonte, 2011](#)) con nombres comunes, con función apelativa y algunos con un tono coloquial (*querida, gorda, parce, mijo, man, cuchín, bebé, hermano, huevón*). Se concluye que el hablante cuando usa el vocativo en la producción o respuesta de un cumplido manifiesta una actitud de afecto y solidaridad hacia su interlocutor. Por otro lado, observamos que el vocativo aparece en diferentes posiciones del cumplido (inicio, mitad, final) que sirve para llamar la atención del interlocutor y mantener o reforzar las relaciones sociales. Finalmente, en ocasiones los interlocutores usan un pronombre y un vocativo en un mismo turno de habla (**Usted sabe, cuchín**) y el hablante mismo

utiliza el pronombre de primera persona del singular (*¡quisiera yo jugar como usted!*) que tienen como fin reforzar o intensificar la fuerza ilocutiva del cumplido. Todos estos usos de formas de tratamiento tienen una función cortés e intensificadora, y ayuda a realzar la imagen social y positiva del interlocutor, conduciendo a la cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987).

Para finalizar esta reflexión, y debido a que las situaciones de los cuestionarios incluyen contextos donde los participantes tienen una relación de confianza o cercanía (amigos), se podría sugerir que los interlocutores *tutean*, *vosean*, *ustedean* y utilizan vocativos sin diferencia alguna para la producción o respuesta de los cumplidos. Lo anterior refleja el afecto que debe mostrar el hablante hacia su interlocutor en las interacciones verbales. Para concluir este apartado, los resultados de esta reflexión ayudarán a los lectores a comprender un poco más las formas de tratamiento en un lugar específico de Latinoamérica, en este caso Colombia, y aportan a entender las normas de cortesía para una adecuada interacción entre los participantes.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Cortés, A. (1999). *La exclamación en español: estudio sintáctico y pragmático*. Minerva Ediciones.
- Avendaño, G. (2014). Formas pronominales de tratamiento y cortesía en el habla de Tunja, Colombia. *Folios*, 39, 31-49. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios31.49>
- Barán, H. (2002). *Lenguaje en uso: apelativos, vocativos y deícticos*. www.monografias.com/trabajos91/apelativos-vocativos-y-deicticos/apelativos-vocativos-y-deicticos.shtml
- Beinhauer, W. (1978). *El español coloquial*. Gredos.
- Brandimonte, G. (2011). *Breve estudio contrastivo sobre los vocativos en el español y el italiano actual* [En línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0249.pdf
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Bustos, J. (2007). Cumplidos. *Clac, Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 31, 3-12. <http://www.ucm.es/info/circulo/no31/bustos.pdf>
- Calderón, M. (2010). *Formas de tratamiento*. <http://www.uv.es/aleza/Cap.%204.%20EA%20Formas%20tratamiento.pdf>
- Campo, E. y Zuluaga J. (2000). Complimenting: A matter of cultural constraints. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 2(1), 27-41.
- Castellano, M. (2012). Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Lingüística y Literatura*, 62, 123-139.
- Castellano, M. (2008). Fórmulas de tratamiento nominales para la pareja en el habla juvenil medellinense. *Ikala*, 13(20), 163-181.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 40-75. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90106-Y](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90106-Y)
- Cordella, M., Large, H. y Pardo, V. (1995). Complimenting behavior in Australian English and Spanish speech. *Multilingua* 14(3), 235-252.
- Dambrosio, A. (2019). Fórmulas de tratamiento y consignas en el español bonaerense: usos y percepciones en el nivel primario. *Tonos Digital*, 37, 1-34.
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341-350. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(80\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(80)90029-6)
- García, E. (1998). Algo más sobre el vocativo. En *Lo spagnolo d'oggi: Forme della comunicazione. Atti del XVII Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]* (vol. 2, pp. 57-62). https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/10/10_055.pdf
- Gili y Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Spes.
- Gomes, C. y Da Cruz, B. (2020). Creencias sobre el voseo mexicano: "míralo voseo vos". En T. Maranhão y A. Peres, A. (eds.), *El voseo en América* (pp. 59-82). Appris-Editora.
- Gómez, J. (2009). El vocativo en la interacción escritor-lector. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 313-326.

- Grice, H. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3, Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Guerrero, J. (2010). Una reflexión sobre las fórmulas de tratamiento: "sumercé, venga le digo". *Innovaciones Pedagógicas, 10*, 55-61.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Gredos.
- Herbert, R. (1989). The ethnography of English compliments and compliment response: A contrastive sketch. En W. Oleksy (ed.), *Contrastive pragmatics* (pp. 3-35). Benjamins.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics, 12*, 445-465. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(88\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(88)90005-7)
- Jucker, A. (2009). Speech act research between armchair, field and laboratory: The case of compliments. *Journal of Pragmatics, 41*, 611-1635. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.02.004>
- Kasper, G. (2000). Data collection and pragmatic research. En H. Spencer-Oatey (ed.), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316-369). Continuum.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. [Tomo II]. Armand Colin Ed.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's". En C. Corum, T. Cedric Smith-Stark y A. Weise (eds.), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago Linguistic Society.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lopera, S. (2016). *Análisis sociopragmático de los cumplidos en una población universitaria en Medellín, Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4611>
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Ediciones Colegio de España.
- Manes, J. (1983). Compliments: A mirror of cultural values. En N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 82-95). Newbury House.
- Manes, J. y Wolfson, N. (1981). The compliment formula. En F. Coulmas (ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 116-132). Mouton Publishers.
- Martínez, J. (2009). El uso del vocativo como estrategia de cortesía entre jóvenes universitarios de Caracas. Una primera indagación. *Lingua Americana XIII, 25*, 100-120.
- Real Academia Española (RAE). (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2012). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rees-Miller, J. (2011). Compliments revisited: Contemporary compliments and gender. *Journal of Pragmatics, 43*, 2673-2688. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.04.014>
- Reyes, M. (2014). ¡Qué gusto verte! El acto del cumplido, su respuesta y su comportamiento cortés en diálogos cinematográficos mexicanos. En J. Infante y M. Flores (eds.), *La (des)cortesía en el discurso: perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)* (pp. 181-234). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Roselló, J. (2018). Las formas de tratamiento en el corpus PRESEEA-Valencia. Un estudio sociolingüístico. En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 76*, 241-260. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62507>
- Ruíz, N. (2016). Sistema de tratamiento en el español de Canarias. Estudio sociolingüístico en una comunidad semiurbana. *Normas 6*, 53-68. <http://dx.doi.org/10.7203/Normas.6.8152>.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Seco, M. (2001). *Gramática esencial del español*. Espasa y El Nacional.
- Siebold, K. (2008). La cortesía verbal en los cumplidos y en las respuestas a los cumplidos en español y alemán. En A. Briz et al. (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 318-342). EDICE.
- Son Jang, J. (2010). Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín

(Colombia) desde la óptica sociopragmática: Estrato socioeconómico y sexo. *Íkala*, 15(26), 43-116.

Toledo, S. y Sologuren E. (2020). Y tú/voh ¿cómo estai? Fórmulas de tratamiento en el acto comunicativo de saludar. El caso del voseo pronominal en jóvenes chilenos. En T. Maranhão y A. Peres, A. (eds.), *El voseo en América* (pp. 131-164). Appris-Editora.

Yuan, Y. (2001). An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations. *Journal of Pragmatics*, 33(2), 271-292. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00031-X)





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes

From Humor/Irony to Offense in the Classroom: Some Triggering Factors

Miguel Ángel Caro Lopera¹ 

Resumen

Este artículo de reflexión procura un acercamiento a aquellos factores que pueden detonar el paso del humor/ironía a la ofensa en contextos educativos. Se basa en dos investigaciones de corte histórico-hermenéutico que indagan por el lugar de la ironía y el humor del docente, al igual que sus efectos perlocutivos en los estudiantes, a través de entrevistas semiestructuradas. En el marco de una perspectiva pragmalingüística que concibe a la ironía como *dispositivo retórico, sociodiscursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico*, y al humor como un tipo de comunicación *non bona fide* apoyada en la incongruencia, este texto explora seis escenarios de discusión que podrían explicar esa borrosa línea entre la risa y la ofensa, a saber: la construcción de una comunidad discursiva empática, la vigilancia de una informatividad desatada, la lectura de horizontes de expectativas, el respeto por una memoria sacralizada, la cautela por preservar lo privado y la intuición de una urgencia vital superada. Tales factores confluyen en la necesidad de una actitud de tacto y prudencia por parte del docente que cultive *la conciencia del lenguaje* y el *principio del Kayrós* ante la condición *non bona fide* de estos fenómenos sociodiscursivos. En suma, la reflexión apuesta por una diferencia entre el *reír con* (humor/ironía que consigue efectos pedagógico-didácticos en el aula) y el *reír de* (fenómeno fallido proclive a la ofensa y el irrespeto).

Palabras clave: humor, ironía, lenguaje, escuela.

Abstract

This reflection article analyzes the factors that can trigger the shift from humor/irony to offense in educational contexts. It is based on two historical-hermeneutical research projects that inquire, through semi-structured interviews, into the place of teacher irony and humor, as well as their perlocutionary effects on students. Within the framework of a pragmalinguistic perspective that defines irony as a *rhetorical, socio-discursive, carnivalizing, pedagogical and didactic strategy*, and humor as a type of *non bona fide* communication based on incongruity, this text explores seven factors that could explain that blurred line between laughter and offense, namely the construction of an empathic discursive community, the vigilance of an unleashed informativeness, the reading of horizons of expectations, respect for a sacred memory, the caution to preserve the private, and the intuition of a vital urgency overcome. Such factors converge in the need for an attitude of tact and prudence by the teacher who assumes the *awareness of language* and the *principle of Kayrós* in the face of the *non bona fide* condition of these socio-discursive phenomena. In summary, the reflection focuses on the difference between *laughing with* (humor/irony that achieves pedagogical-didactic effects in the classroom) and *laughing at* (unsuccessful phenomenon prone to offense and disrespect).

Keywords: humor, irony, language, school.

1 Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, Rudecolombia), profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, e investigador de los grupos Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Dilema) y Discurso Oral, en el Quindío: de la Academia a la Cotidianidad (DOQAC) de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8940-2799>

Cómo citar: Caro-Lopera, M. (2021). Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes. *Enunciación*, 26(2), 217-230. <https://doi.org/10.14483/22486798.18472>

Artículo recibido: 13 de septiembre de 2021; aprobado: 23 de noviembre de 2021

Introducción

Si pensamos en el humor y la ironía como apuestas polifónicas (Bruzos-Moro, 2009; Ducrot, 1984) y *non bona fide* (Attardo, 2008) que corren por comunidades discursivas (Hutcheon, 2003) signadas por la poliacroasis (Albaladejo, 2009), tendremos que reconocer que uno de sus rizomas irrecusables es la ofensa. En otras palabras, quien juegue al humor y a la ironía tendrá que prepararse para que alguno de sus interlocutores no disfrute del todo de la maniobra e incluso se sienta irrespetado. Hemos observado cómo los binomios de la acción/reacción o la ilocución/perlocución registran, en el marco de la comunicación irónica y humorística, la más compleja trama de respuestas: adhesiones totales, carcajadas espontáneas, risas cómplices, sonrisas diplomáticas, gestos de sorpresa, miradas de confusión, movimientos de tímido asentimiento, silencios lejanos, muecas de desconcierto, expresiones de aclaración, ceños fruncidos, gruñemas de desagrado y hasta respuestas directas de desaprobación. Algo así puede ser el camino que recorra una broma o una ironía en medio de las dispares reacciones de un público *–per se–* diverso e impredecible.

Sin embargo, antes de avanzar en reflexiones, posicionemos tres conceptos clave que hemos tocado con este exordio: ironía, humor y poliacroasis.

En cuanto al concepto de *ironía*, nos plegamos a una postura pragmatolingüística (Ducrot, 1984; Rodríguez-Rosique, 2009; Ruiz-Gurillo, 2012; Yus-Ramos, 2016) y la asumimos como *dispositivo retórico, sociodiscursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico* (Caro-Lopera et al., 2020). Una mirada de esta naturaleza trasciende la prototípica concepción de la ironía como figura de ornato o como una simple versión antifrástica de *expresar lo contrario de lo que se dice*; también rehúye la demonización de considerarla como un agente detonador de efectos negativos. Más bien, reconoce, desde lo *retórico*, el valor suasorio que posee la ironía para conseguir la adhesión en el interlocutor; desde lo *sociodiscursivo*, la triple

fuerza de las funciones que encarna en cuanto a *evaluación, ataque verbal y diversión* (Alba-Juez, 2002, p. 558); desde lo *carnavalizante*, el poder que representa para subvertir los géneros discursivos desde sus formas de decir y de significar; y desde lo *pedagógico-didáctico*, las posibilidades que entraña para caldear ambientes de discusión crítica, dialogismo y creatividad.

En cuanto al concepto de humor, seguimos la propuesta de Ruiz-Gurillo (2019), quien lo define como “un tipo de comunicación *non bona fide* que se apoya en una incongruencia para generar sus efectos” (p. 184). De entrada, resaltamos el rasgo del humor como comunicación *non bona fide* (asignado por Attardo, 2008, también, a la ironía), porque reconoce –tanto en el uno como en la otra– el estigma de la intención sediciosa, insincera, no colaborativa, que puede deparar fácilmente en la afrenta al interlocutor que quisiera seguir, *al pie de la letra*, el contrato comunicativo, aupado bajo los avales del principio de cooperación de Grice (1991): “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (p. 516). Desde dicha perspectiva, por extensión de lo *non bona fide*, la *extraña* pareja de humor e ironía –como la califica Ruiz-Gurillo (2012)– no sale bien librada; recordemos, por ejemplo, que la ironía es el primero de los casos en que, según Grice (1991), “uno pasa conspicuamente por alto la primera máxima de cualidad” (p. 524). Así, la idea de que la ironía invierta la norma de *decir la verdad* engendra, a todas luces, riesgos que dejen en sospecha este procedimiento sui generis de querer expresar algo, diciendo otra cosa, tal como lo aseveran Kreuz y Glucksberg (1989): “Surely, if a speaker intends to communicate only proposition X, why try to communicate X by saying not-X? Why, for example, say ‘What a beautiful day’ if all you want to communicate is that a terrible day?” (p. 375). No deja de ser, por lo menos, asombroso que, entre las múltiples opciones de expresar X, el hablante irónico renuncie a los atajos o al hablar directo, y elija caminar hasta el *no X* o el rodeo por algo que le sea

cercano. Asistimos, sin duda, al fenómeno de la ironía como *pseudología*, según Jankélévitch (2012), “porque piensa una cosa y, a su manera, dice otra” (p. 45), y en dicho periplo respondemos al dilema de Kreuz y Glucksberg (1989), desde la apuesta de ironía como *una buena conciencia lúdica*: “no una buena conciencia simple y directa, sino una buena conciencia retorcida y mediata, que se impone a sí misma la ida y vuelta hasta y desde la antítesis” (Jankélévitch, 2012, p. 56). Así pues, emparentados por los rasgos de una comunicación *non bona fide* que da vueltas, que hace malabares con la insinceridad, y por la suerte común de los principios ecoicos, de contraste y negación (Ruiz-Gurillo, 2012), humor e ironía serán tratados en este artículo como fenómenos en simbiosis; de ahí la adopción de la barra para unir sintagmáticamente los dos elementos (humor/ironía), a fin de vincularlos como génesis de diversas reacciones: una de ellas, la ofensa.

En cuanto al concepto de *poliacroasis*, nos basamos en Albaladejo (2009), quien la propone como “la audición y la interpretación plurales de un discurso” (pp. 1-2). Este concepto –correlato de la polifonía ya caracterizada en el fenómeno irónico por Ducrot (1984) y Bruzos-Moro (2009)– nos abre las puertas a audiencias múltiples que reciben e interpretan la ironía de las más disímiles maneras; podríamos decir que tanto Jankélévitch como Hutcheon se sintonizan desde sus orillas con este rasgo profundo de la *poliacroasis de la ironía*. El primero expresaba al respecto que “la ironía es la alegría un tanto melancólica que nos inspira el descubrimiento de una pluralidad” (Jankélévitch, 2012, p. 40); mientras que la segunda nos dice que

[...] a diferencia de la mayoría de las estrategias discursivas, la ironía instauro de manera explícita una relación (en el interior de la cual existe) entre el irónico y los auditorios múltiples: aquel al que se le escucha hablar, el que se deja picar por la ironía, el que queda excluido por no entenderla. (Hutcheon, 2003, p. 246)

El cruce de estas tres vertientes puede desembocar en la ofensa como efecto perlocutivo, una respuesta inmediata y evidente de quien se ha sentido herido en su amor propio, pisoteado en su dignidad, empujado hacia el descrédito o *humillado*, desde la condición etimológica de *verse conminado a tocar el suelo*. Antecedentes del tratamiento de este asunto emergen en la revisión de la literatura, a través de núcleos temáticos iniciales como *el humor fallido* (Bell, 2015; McGraw et al., 2013), *el humor de denigración* (Argüello y Romero, 2018), *el humor de mal gusto* (Weems, 2015), *la risa prohibida* (Barba, 2016; Domenech, 2017; Labra y Palmisciano, 2013; Rodríguez, 2017) o la *moralidad y ética del humor* (Castro, 2018; Gómez, 2017; Siurana, 2014).

Ahora bien, si llevamos esta observación a las aulas de clase, las posibilidades de que se disparen las ofensas –así no sean del todo manifiestas– son mucho más altas, en virtud de los grupos numerosos y las más variopintas condiciones de estilos de aprendizaje, experiencias previas, estados de ánimo, memorias colectivas y contextos específicos. Justamente desde tales motivaciones, el presente artículo proyecta reflexiones en torno a seis factores detonantes que pueden provocar que las intenciones irónico-humorísticas del profesor deriven en ofensas a la otra orilla del aula, en el mundo plural y tantas veces impredecible de sus estudiantes. Intentamos tales análisis desde un acercamiento al *ethos* del profesor irónico y al *pathos* del estudiante, a propósito de un *logos* instalado en situaciones disruptivas de la vida del aula como la indisciplina, las tardanzas, el incumplimiento con las tareas, etc. Aclaremos, por último, que dichos factores –por supuesto iniciales, no únicos– se asocian al *logos* del discurso docente y, fundamentalmente, al *pathos* del estudiante, pues consideramos que la adhesión o la ofensa a los juegos irónico-humorísticos que teja el profesor dependen, más allá del *quid* de lo que diga, de la disposición de quien los reciba.

Tesis y argumentos

Partimos de una hipótesis de trabajo que observamos a diario en las aulas de clase y sobre la cual reflexionamos poco, pues solo en contadas ocasiones se manifiesta en voz alta: la ofensa que ha podido dejar un juego de humor/ironía en los mundos plurales y, por lo mismo, impredecibles de los estudiantes. De hecho, lo que sugieren los resultados de las investigaciones que sustentan este texto (descritas en la sección “Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta”) nos hacen pensar que la inconformidad que recalca en los estudiantes cuando se sienten ofendidos por una broma o una ironía que ha lanzado su profesor en el fragor de la clase pocas veces se exterioriza y, más bien, se queda en el reclamo *sotto voce* o en el desahogo de los recreos con los amigos de turno. Evitar efectos de este tipo es todo un desafío para el maestro, pues supone un ejercicio permanente de prudencia, valor que pondera Zambrano-Leal (2005) hasta el punto de afirmar que “el maestro sabe más por la actitud y el tacto que por el dominio del saber disciplinar” (p. 225). Insiste, además, en que

[...] el maestro debe aprender a ser prudente, pero ello no puede tener lugar si él mismo no se da a la tarea de reflexionar, a cada instante, los continuos gestos y resistencias, las formas múltiples de comunicación en un orden que no puede escapar a la reflexión constante sobre el acto de enseñar. (p. 143)

Desde tal desafío, revisemos, entonces, la pertinencia de posibles factores en cuya presencia el humor y la ironía podrían desatarse en ofensa.

La construcción de una comunidad discursiva empática

Si partimos de la premisa de que el humor y la ironía son *fenómenos universales, pero arraigados en lo local* (Siurana, 2014, p. 226), la definición del contexto por el que el maestro desee mover sus maniobras será determinante. Así lo preconiza

Ruiz-Gurrillo (2012, 2019) cuando acopla los contextos lingüístico, situacional y sociocultural a la comprensión del humor y la ironía. La preeminencia de estos contextos para determinar las posibilidades de que una ironía o una broma sean comprendidas a cabalidad nos empuja hacia el reconocimiento que Hutcheon (2003, p. 247) propone de *comunidades discursivas* construidas a partir de múltiples ingredientes culturales como la raza, la edad, la religión, el sexo, la nacionalidad, la vecindad... y todo el núcleo de intereses, necesidades y expectativas que en torno a ellos se edifican. Agrega la autora que “todos pertenecemos simultáneamente a un gran número de comunidades discursivas y cada una de ellas maneja sus propias convenciones de comunicación, unas que la restringen y otras que la facilitan” (Hutcheon, p. 2003, 247).

Ya podemos imaginar que, a partir de los *sistemas didácticos* que delinea Chevallard (1991), en cuanto al circuito gestado por *profesor, estudiante y saber*, se producen las más diversas comunidades discursivas; en consecuencia, cada profesor construye en cada grupo de estudiantes su propia comunidad discursiva, y en el marco de dicha construcción, estimula o inhibe posibilidades de ironizar o bromear. Frente a ello, Hutcheon (2003) asevera que “la incapacidad para captar ciertas ironías potenciales se explica entonces más por la pertenencia a una comunidad discursiva diferente que por una falta de competencia en el campo de la comprensión de la ironía” (p. 247).

Si a esto le sumamos la presencia ya anotada de la *poliacroasis* (Albaladejo, 2009), como alusión a las audiencias plurales, no nos queda más que apelar al cultivo de la confianza y la empatía como elementos cohesionadores de la comunidad discursiva para evitar que el humor/ironía escale en ofensa. De este modo, nos sintonizaríamos con Huang et al. (2015), quienes, al hurgar por los efectos del sarcasmo –peldaño más alto del humor y la ironía–, aseguran que la sensación de peligro que pueden experimentar sus receptores se reduce ostensiblemente si viene de una persona

en quien confían: “The positive effect of expressing or receiving sarcastic (vs. sincere or neutral) remarks on perceptions of conflict will be reduced when individuals express the remarks to or receive the remarks from someone *they trust*” (p. 165, cursiva nuestra). Esto reivindica el valor de las relaciones solidarias que, en el concepto de [Pexman y Zvaigzne \(2004\)](#), impulsan las inferencias meta-representacionales para comprender la ironía¹; al mismo tiempo que posiciona el valor de la empatía como elemento clave para su comprensión, desde la óptica de [Nicholson et al. \(2013\)](#): “Results in this paradigm showed that children’s irony appreciation and processing were correlated with their empathy development, suggesting that empathy or emotional perspective taking may be important for development of irony comprehension” (p. 1).

Así las cosas, si reconocemos que bromear e ironizar vienen llenos de riesgos, y que nada nos garantiza que nuestras intenciones primeras alcancen su diana en la comprensión de todos los estudiantes, tendríamos que asegurar un contexto de enunciación pródigo en cordialidad que le permita, a quien esté perdido en sus propias inferencias, descartar las conjeturas de que su profesor lo ataca, lo humilla o lo amenaza. En pocas palabras, si no hemos construido primero una comunidad discursiva empática –segura en la confianza, cohesionada en la cordialidad y previsiva de la poliacroasis– no vale la pena tentar a la suerte con el humor o la ironía.

La vigilancia de una informatividad desatada

Sabemos, por [Neruda \(1994\)](#), que las palabras “tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos [...] de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria” (p. 65). Esta condición trashumante de las palabras encuentra en [Grice \(1991\)](#) ciertos cauces

razonables, con miras a alcanzar el desiderátum de la *cooperación comunicativa*. Allí, bajo la categoría del *modo* y la máxima de evitar “ser ambiguo al expresarse” (p. 517), pareciera quedar a buen recaudo el hablar preciso, el enunciado certero y libre de malos entendidos. Años más tarde, [Levinson \(2000\)](#) seguiría las ideas de su maestro y apretaría aún más las riendas a esta vocación errabunda de las palabras, y al amparo del *principio de informatividad*, prescribiría que no conviene multiplicar los referentes; esto desde la máxima del hablante: “Produce la información lingüística mínima suficiente para alcanzar tus objetivos comunicativos”; y desde el corolario del receptor: “Amplía el contenido informativo del enunciado del hablante buscando la interpretación más específica de acuerdo con lo que juzgas que es la intención del hablante” (p. 181).

Sin embargo, ese hablar cooperativo –convenientemente inscrito en referentes precisos y regulado ante cualquier ambigüedad– encuentra en el humor y la ironía las más profundas y rentables infracciones. Ya lo decía [Rodríguez-Rosique \(2009\)](#): “La inversión del principio de informatividad es un recurso muy explotado por los hablantes que buscan resultados humorísticos, pues la multiplicación de referentes es la principal responsable de los dobles sentidos” (p. 122). Y es que para el humor no hay mejor escenario que el *choque de guiones* que provoca la multiplicación de referentes desde fenómenos como el doble sentido, la polisemia y la homonimia ([Ruiz-Gurillo, 2012, p. 127](#)), los pseudoabarcadores ([Timofeeva, 2013](#)) y otro importante número de recursos cercanos como antonomasias, calambures, *correctios*, pretericiones, oxímoros, paradojas, anacronismos, retruécanos, anfibologías, homologías, antanaclasis y reticencias ([Caro-Lopera, 2021a](#)).

No obstante, esta condición lúdica de la *informatividad* –como reino al revés del decir múltiple– arrastra consigo su propio peligro en el aula de clase: que el estudiante elija las peores inferencias, que olvide el lado amable del juego y descifre su contenido en clave de afrenta. Entrarían en esta

¹ “We argue that a solidary relationship between speaker and addressee facilitates the metarepresentational inferences needed to understand irony” ([Pexman y Zvaigzne, 2004, p. 143](#)).

categoría problemas como: a) *el cambio del sentido figurado por el sentido real*; por ejemplo, cuando el profesor invoca irónicamente el aforismo “el ladrón juzga por su condición”, y el estudiante cree que lo trataron de *ladrón*; b) *la atribución de sentido obsceno a un término o expresión*; en el caso del enunciado “usted lo tiró por ahí” desde un contexto en el cual el verbo *tirar* puede adquirir el sentido de relación sexual; c) *la inserción de un rasgo biográfico inesperado para una antonomasia*; verbigracia, el profesor elogia a su estudiante con la expresión de que es “todo un Maradona” y este presiente que se lo dice por algún problema de adicción; d) *la introducción de un término parónimo*; en el caso de pares mínimos como *seso/sexo*; e) *la confusión semántica derivada de categorías gramaticales diferentes*; cuando en el enunciado “lo leyó tontamente”, el otro interpreta que le han dicho *tonto*.

Ante distorsiones como estas, viene bien la sentencia de [Jankélévitch \(2012\)](#):

[...] la homonimia o el equívoco es la ley misma de la expresión y la fuente de todo malentendido. Significa que somos, en conjunto, infinitamente ricos y desesperadamente pobres: vocabularios y pantomimas se complican en vano para igualar los matices delicados, las inagotables finezas del corazón. (p. 46)

He ahí la paradoja que enfrenta el humor/ironía en el aula: la fuente *infinitamente rica* de la informatividad verbal, en contraste con la *desesperada pobreza* de errar en el sentido y provocar –acaso sin querer– el llanto, la decepción, la frustración.

La lectura de horizontes de expectativas

Para sustentar este factor, quisiéramos partir de la conjetura de que, en la aceptación del humor y la ironía, ocurre algo similar de lo que propone la *teoría de la recepción* para los procesos de comprensión de la literatura. Podríamos extrapolar para la obra irónico-humorística lo que afirmaba

[Iser \(1993a\)](#) de la literaria como “el hecho constituido del texto en la conciencia del lector” (p. 122); el receptor le otorga el sentido al texto o –parafraseando de cerca a [Iser \(1993b, p. 119\)](#)– *genera significados en el acto de lectura*. Para el caso que nos ocupa, el lector ríe con el texto si su contenido se ajusta a los parámetros que el mismo lector guarda sobre lo que es humor o ironía; o lo rechaza si tales parámetros no se verifican allí. De ahí que la risa (o su antípoda, la ofensa) se constituya en la *respuesta* del lector –en el marco de sus saberes e intereses– a lo que el texto *pregunta*.

Esto nos conecta directamente con los *horizontes de expectativas* estudiados por [Jauss \(1993\)](#), quien preconiza el papel del que lee en la construcción de sentido del texto, a la luz de sus valores, presaberes, gustos, preferencias, ilusiones, necesidades, motivaciones. Dicho horizonte de expectativas marca el éxito o el fracaso de los textos irónico-humorísticos que construya el autor. La idea de que los receptores/lectores se conviertan en los auténticos motores del humor y la ironía la podemos ver contundentemente sintetizada en una sentencia de [Carter \(1989\)](#), en torno a la compleja relatividad de lo que puede causar risa: “An audience will laugh at anything, everything, and nothing at all” (p. 1). A este dilema responde [Weems \(2015\)](#) con la sentencia de que “el humor es idiosincrásico porque depende de aquello que hace que todos seamos únicos: cómo nos enfrentamos a la discrepancia que reina en nuestro complejo cerebro” (p. 18). Así, el hecho de que unos se rían de cualquier cosa, otros de todo y algunos de nada, nos pone en aprietos a la hora de calcular el rumbo que tomará, en el universo del estudiante, un enunciado irónico-humorístico de su profesor: tal vez ría, tal vez se confunda, tal vez se ofenda; sobre esto último, en palabras de [Weems \(2015\)](#), “cada uno posee su propio umbral de lo que considera ofensivo, y reacciona de manera muy diferente cuando se cruza ese umbral” (p. 32). Complementamos esta postura con el argumento por analogía que aporta [Gómez \(2017\)](#) alrededor de la comedia como “una especie de

toma y daca entre el autor/cómico/monologuista y el público". Allí asistimos a "un juego que no tiene más reglas que las del discurso y que no tiene, por lo tanto, unos límites definidos salvo los del sentido común, no siempre compartido por el cómico y el público" (p. 90).

Más aún, puede ocurrir que el profesor, en su afán de agradar o posar de ingenioso, colisione ante los gustos irónico-humorísticos de sus estudiantes y obtenga la respuesta desorientada de un "¿qué le pasa a este señor?", o el agravio tristemente sarcástico de un "se las dio de chistoso". Ya describía Carter (1989), a propósito del novel comediante, que si este entra en escena con la obsesión de escuchar un "jajajá" seguramente no lo obtenga: "Nothing turns people off more than when they think someone wants something from them. Whether it's love or laughs, it needs to be given freely" (p. 7). En palabras de la autora, la risa como el amor son retribuidos libremente. Glosamos desde nuestro propósito que, a tales escenarios del humor y el amor, se agrega el didáctico que nos exige leer en el aula los horizontes de expectativas de nuestros estudiantes; aquello que desde una adecuada lectura del *pathos* esperan oír de su maestro en el momento adecuado. En este sentido, podríamos cerrar con una idea que retoma Iser (1993a) para desarrollar su concepto de lector implícito, en términos de que *el autor trae las palabras y el lector los significados* (p. 131). En nuestro caso, el profesor irónico-humorista *entrega las palabras*, ofrece las provocaciones... y el estudiante, a la par de los *significados*, agrega la risa, el desconcierto o la ofensa.

El respeto por una memoria sacralizada

Las consideraciones acerca de este factor devienen del trabajo de Labra y Palmisciano (2013), a propósito de la controversia que provocó una historieta de Gustavo Sala publicada en 2012, con el título de *Una aventura de David Guetto. El DJ de los campos de concentración en: FieSStá*, en la que intenta hacer humor desde la tópica del penoso

recuerdo del holocausto judío. Sala, en una apuesta por el anacronismo, configura un diálogo entre David Guetto –en calidad de DJ por los campos de concentración– con Hitler, en el cual este último acepta por completo la idea de la fiesta, en virtud de que, si los judíos se relajan, "los jabones salen mucho mejor". Entre los diversos referentes conceptuales a partir de los cuales Labra y Palmisciano zanja la discusión, se encuentran los peligros que Todorov (2002) advierte en torno a la memoria: el de *sacralizarla*, como "aislamiento radical del recuerdo"; o *banalizarla*, como "asimilación abusiva del presente al pasado" (p. 195). Salta a la vista, en el ejemplo que analizan, la presencia de lo segundo. El problema –según los autores– radica "en la utilización de la memoria del Holocausto en un registro en el que, para los detractores de Sala, no debería utilizarse" (Labra y Palmisciano, 2013, p. 2).

El caso del agravio por memorias que se banalizan crece exponencialmente, a tal punto que muchos humoristas ironizan al respecto, con ideas de este corte: el público puede resultar tan susceptible que "si haces un chiste sobre unas piedras, no falta el que se ofenda porque su padre las picaba"². En el mundo del aula, exacerbadas por la poliacrosis, las amenazas no son menores. ¡Vaya el profesor a saber cuáles y cuántas memorias ha sacralizado cada estudiante a lo largo de su historia y con qué enunciado irónico-humorístico, por más inocente que sea, corra el riesgo de banalizarlas! No en vano emergen en diversas comunidades los temores por hacer bromas en torno a temas sensibles como las razas, los credos, las preferencias sexuales, los delitos atroces y todo aquello que pudiera, de un momento a otro, despertar el efecto perlocutivo del "me siento aludido... yo lo viví... yo lo sufrí". Ante esto, la intuición nos recuerda

2 Parodiamos en este caso las declaraciones del humorista Frank Martínez en una entrevista emitida por Teleantioquia el 20 de enero de 2020 en el programa *Mañanas ligeras* (minuto 17, <https://youtu.be/gf81khwbjll>). También podríamos mencionar a Domenech (2017), quien, para el contexto hispánico, afirmaba: "Si algo tenemos en este bendito país nuestro es gente dispuesta a ofenderse por todo; gente que –como Jorge de Burgos en *El nombre de la rosa*– pretende que, en última instancia, aquí no se ría ni Dios" (p. 204).

el viejo proverbio que acuña el Quijote de “peor es meneallo, amigo Sancho”; seguramente, ante el peligro de *menear* con el discurso una memoria sacralizada, sea mejor evitar los disgustos o, en el mismo hilo de las paremias, *dejar los santos quietos*. En este orden de ideas, quizás sacralizar lo banalizado resulte, por lo exótico, humorístico; pero banalizar lo sacralizado, por la fuerza de la memoria, sea bochornoso y ofensivo.

La cautela por preservar lo privado

Gracias al poder de síntesis de [Jankélevitch \(2012\)](#), convenimos en afirmar que “la ironía hace hablar. La ironía suelta las lenguas” (p. 68). Y en esa exaltación que nos puede provocar tal impulso, podemos irrumpir en la ofensa al otro cuando sobrepasamos el delgado límite que hay entre lo público y lo privado. El más claro ejemplo que inspira esta infracción nace en el ámbito familiar cuando el niño cae en la tentación de referir ante las visitas, ciertas escenas que en la intimidad hogareña resultan cómicas, pero que, expuestas a la vista de los demás, generan en los mayores que las protagonizaron, además de sonrojo, rechazo. Esa prohibición de llevar a lo público lo privado se irradia con fuerza en diferentes ámbitos de interacción y para el humor/ironía pareciera ser una máxima irrecusable. En efecto, es recurrente la advertencia de diversos expertos frente al tema (Domenech, por ejemplo), lo que redundará en la práctica habitual de narrar los hechos siempre en primera persona o asociarlos a la experiencia vital del humorista para evitar las posibles transferencias a lo que han podido contar o vivir los espectadores. Al respecto, asevera [Domenech \(2017\)](#): “Algunos, en este uso de lo personal, optan por un enfoque autodestructivo, burlándose de sí mismos y convirtiéndose en el *target* de sus propios chistes”. Agrega el comediante que desde esta postura narrativa “se puede ser todo lo cruel que se quiera, ya que la agresión es hacia uno mismo, y nadie tiene más autoridad que nosotros para burlarnos de nosotros mismos” (p. 210). Más fácil resulta de

allí que el espectador sentencie que “lo mismo me ha pasado a mí” a que piense que “el comediante habla de mí”.

Por estos terrenos pareciera moverse [Siurana \(2014\)](#) cuando afirma que “el uso ético del humor, arraigado en lo local, consiste en utilizarlo como crítica de nosotros mismos y de nuestro propio pueblo” (p. 228). Cuando el humorista asume como propias las aventuras que narra, establece con el auditorio un contrato comunicativo, según el cual la condición absurda y todas sus inferencias recaen sobre el locutor, pero jamás sobre los otros, para que en ningún momento los oyentes se sientan aludidos públicamente. De esta manera, como lo concluye [Siurana \(2014\)](#),

[...] cuando reímos de nuestro propio pueblo, entonces el humor no se está mostrando como superioridad, no es “humor étnico”. El humor nos dice entonces algo de lo que somos, y puede ser también un recordatorio de que tal vez no seamos la persona o el pueblo que nos gustaría ser. (p. 228)

De cierto modo, si convenimos en la condición carnavalesca del humor y la ironía, a partir de [Bajtín \(1976\)](#), estaríamos hablando aquí de una *autoentronización bufa*. En sus análisis, Bajtín pone como centro del carnaval el fenómeno de la entronización, en su cualidad de “rito ambivalente, dos en uno, que expresa el carácter inevitable y al mismo tiempo la fecundidad del cambio-renovación, la relatividad feliz de toda estructura social, de todo orden, de todo poder y de toda situación (jerárquica)” (p. 315). Sin embargo, para el caso que nos ocupa, el comediante, a fin de evitar que el otro se sienta aludido, prefiere *autocoronarse* como rey de su propio carnaval, y presentarse, ante los demás, absurdo, caricaturizado, reducido, estigmatizado, degradado.

La lección de esta práctica, trasladada al aula, nos hace pensar en la importancia de mantener el sigilo por aquello que pudimos saber de nuestros estudiantes en privado y que, a pesar de que llegue a formar parte de los juegos irónico/humorísticos

que establezcamos en las interacciones de un descanso, no puede escalar al escenario macro del aula, so pena de dejarlos inermes ante el escarnio público. También de esta conciencia cautelosa por preservar lo privado se alimentan el tacto y la prudencia que –en palabras de [Álvarez \(2013\)](#)– cultivamos cuando sabemos “qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo y cómo adecuarlo a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también elementos paralingüísticos (ritmo, entonación y énfasis) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes)” (p. 26).

La intuición de una urgencia vital superada

Sabemos de la vocación heteróclita del humor y la ironía, en el sentido de que ningún tema, por espinoso que sea, se escapa de sus tentáculos. Ya ponderaba [Jankélévitch \(2012\)](#) que la ironía prefería “armarse una borrachera multicolor con todos los alcoholes de la pasión” (p. 38). En dicho intento, como lo hemos venido advirtiendo desde apartados anteriores, el autor nos recuerda que la ironía –y por extensión, el humor– tienen por lema “poco de todo y no todo de una sola cosa”, hasta el punto de rozar “sucesivamente todos los teclados” (p. 38). Obviamente, el peligro de tal ambición *omnívora* estriba en que, al pasar por *ciertos teclados*, se toquen susceptibilidades profundas que para nada agraden al interlocutor. Una de ellas, asociada también al principio del Kayrós, tiene que ver con bromear o ironizar alrededor de aquello que el mismo [Jankélévitch \(2012\)](#) considera todavía “muy adherido a la vida” (p. 28) y que prescribe como requisito *sine qua non* antes de jugar al humor/ironía: esperar a que la *urgencia vital* se relaje:

La ironía, seguramente, es demasiado moral para ser verdaderamente artística, así como es demasiado cruel para ser verdaderamente cómica. Sin embargo, hay un rasgo que los acerca: el arte, lo cómico y la ironía se vuelven posibles cuando la urgencia vital se relaja. ([Jankélévitch, 2012, p. 11](#))

Es evidente que mientras la urgencia vital, la pulsión por la vida o el impacto de los hechos nos invadan, no tendremos las condiciones para bromear o ironizar. Estos dispositivos de lenguaje requieren de cierta distancia con el impacto primero, y tal distancia es prácticamente imposible de calcular. Al fin y al cabo, antes de movernos por los terrenos de lo *non bona fide*, tendremos que asegurar el concurso humanitario que le permita al otro saber que cuenta con nosotros desde lo *bona fide*. No en vano, apunta [Castro \(2018\)](#), “la risa está provocada en un espacio que es puramente intelectual, en el que pueden construirse ficciones que no tienen por qué corresponder a un mundo de la vida en el que todo está asociado con su correspondiente emoción” (p. 161). Estas ideas traban estrechas relaciones con la clásica afirmación de [Bergson \(2008\)](#) de que “lo cómico para producir su efecto, exige algo así como una momentánea anestesia del corazón” (p. 14).

Un ejemplo significativo de urgencias vitales que tardaron bastante en relajarse lo describe [Barba \(2016\)](#) en un capítulo dedicado a la prohibición de la risa, con motivo de los hechos del 11 de septiembre. Allí el autor da cuenta de la prolongada abstinencia que tuvieron que observar los comediantes para hacer alguna alusión irónico-humorística acerca del atentado a las Torres Gemelas, en virtud de las estrictas normas que desde la Casa Blanca lo prohibían. Recuerda cómo 18 días después de la tragedia, el cómico Gilbert Gottfried hizo el primer chiste sobre el tema y la reacción inmediata de uno de los asistentes fue “¡Demasiado pronto!”. Comenta [Barba \(2016\)](#) que “al parecer en este caso, como había gritado el espontáneo, estaba el drama, pero no había transcurrido aún el tiempo necesario” (p. 111). La descripción de todos los obstáculos que le supusieron al humor y a la ironía franquear el silencio que les imponía la *urgencia vital* de digerir los hechos pone al texto de Barba a girar alrededor de la palabra *decoro*. Casualmente, es este vocablo uno de los conceptos afines que en la retórica antigua operan para el *principio del aptum* ([Lausberg, 1996, p. 258](#)), en tanto eje articulador de *lo que*

se dice y lo que se puede decir, según las circunstancias. Este concepto del decoro se constituye en el punto de partida para la construcción de una ética del monólogo cómico, en virtud de su finalidad, según [Gómez \(2017\)](#). La puesta artística del texto humorístico se ve irrecusablemente sometida “al decorum, al grado de adecuación del discurso con el resto de elementos del hecho retórico, a saber, el público, el contexto, el canal de transmisión, el propio cómico en acción y el referente del monólogo” (p. 95).

En un contexto más amplio como el del aula, ese decoro es crucial para evitar las debacles de un humor fallido. El maestro bien debe aplicar la ecuación popular que reivindican tantos autores, entre ellos Woody Allen, en términos de que *la comedia es igual a tragedia más tiempo*; o recordar los preceptos de [McGraw et al. \(2013\)](#), quienes la rectifican en el sentido de que, *para que haya humor, debe existir un distanciamiento justo* (ni poco ni demasiado) *del tiempo de la tragedia*³.

Así las cosas, poner a correr el carnaval de lo *non bona fide* sin haber calculado que las urgencias vitales de nuestros estudiantes se hayan atemperado nos deja a un paso de la impertinencia y el agravio. Una vez más, antes de echar las redes del humor y el sarcasmo, no solo es preciso haber consolidado una comunidad empática, sino también saber leer que las tormentas hayan cesado. De ese modo, nuestro discurso –en sincronía con el decoro y el Kayrós– podrá seguir rozando teclados sin el temor de hacerlo muy pronto o muy lejos de aquellos hechos hacia los cuales debe *anestesiarse primero el corazón*.

Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta

Las presentes reflexiones se derivan de dos investigaciones, una de ellas terminada: “La ironía del

profesor y sus efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa docente en colegios oficiales del departamento del Quindío”, y otra en curso: “La recepción de la ironía verbal en el aula de clase. Análisis de las reflexiones de maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes (2021-2022)”. La primera indaga por el lugar, las funciones y los efectos perlocutivos de la ironía verbal en el aula, a partir del diálogo directo con profesores de educación básica secundaria y media vocacional en colegios oficiales del Quindío⁴; mientras que la segunda, como derivación de la anterior, estudia la recepción de la ironía verbal en el aula de clase, a partir del análisis de las reflexiones que formulan maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes, luego de cursar espacios académicos dedicados al estudio de este problema⁵. Ambas investigaciones de corte cualitativo se sustentan en una perspectiva histórico-hermenéutica, toda vez que intentan comprender un fenómeno –en este caso educativo– en múltiples direcciones (las actitudes del profesor, las reacciones de los estudiantes, las creencias y representaciones sociales de un grupo, etc.); los datos allí recogidos podrían compendiarse en lo que [Habermas \(1990\)](#) considera las tres clases de manifestaciones de la vida: “las expresiones lingüísticas, las acciones y las expresiones de las vivencias” (p. 171). Los instrumentos que nutren tales apuestas metodológicas son la encuesta como “conjunto sistemático de preguntas escritas que están relacionadas con hipótesis de trabajo y, por ende, con las variables e indicadores de investigación” ([Ñaupás et al, 2014, p. 211](#)) y la entrevista semiestructurada como instancia comunicativa en la cual “el entrevistador tiene la libertad de introducir

3 “The key to avoiding a ‘too soon’ comedy fail, or a ‘too late’ comedy dud is matching the right degree of violation with the right amount of distance. With this in mind, we propose a modification to the popular saying, ‘humor is tragedy plus time’. Transforming tragedy into comedy requires time, not too little yet not too much” ([McGraw et al. 2013, p. 571](#)).

4 El corpus central lo constituyen 104 entrevistas semiestructuradas a profesores en ejercicio, como muestra representativa del total de los 1011 que, a 2019, laboraban en ese nivel de la educación pública formal, adscritos a la Secretaría de Educación Departamental que reúne, por su parte, a todos los municipios del departamento, a excepción de su capital (Armenia).

5 Se trata de 171 estudiantes y egresados que han participado de los espacios académicos Comprensión de Textos Argumentativos Irónicos (2016-2, 2018-2, 2019-1, 2019-2) y Retórica de los Textos Humorísticos (2020-1, 2020-2, 2021-1) en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío.

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al, 2006, p. 597).

Estos instrumentos, adelantados entre las muestras representativas poblacionales antes descritas, han arrojado resultados diversos que podríamos agrupar en cuatro frentes: a) el estudio de la ironía, el humor y sus conceptos afines como generadores de tensión/distensión en el aula de clase, a partir de los trabajos Huang et al. (2015); b) el comportamiento de la muestra analizada a la luz de las principales funciones de la ironía, según Alba-Juez (2002): evaluación, ataque verbal y diversión; c) el análisis de los efectos perlocutivos de la ironía en el aula de educación básica y media vocacional, en diálogo con las conclusiones que Torres-Hernández (2012) propuso para el contexto universitario; d) el bosquejo de algunas implicaciones didácticas y pedagógicas que puedan caldear la discusión con profesores en formación y en ejercicio, acerca del lugar, la función y los efectos de la ironía y el humor en el salón de clase. Gran parte de estos resultados han sido documentados en Cortés et al. (2021) y en avances como los de Caro-Lopera (2020, 2021b). Sin embargo, la identificación de los factores que aquí hemos esbozado se constituye en nueva categoría de análisis que responde al seguimiento de la manera como los entrevistados califican aquellas bromas e ironías que sus profesores utilizaron, qué procedimientos retóricos las caracterizaban, en qué variables contextuales y socioculturales se movían, qué intenciones se descifraban a través de ellas, y qué efectos consiguieron con el paso del tiempo.

Conclusiones

Antes de redondear la reflexión, debemos aclarar, al hilo de lo dicho en el apartado anterior, que las consideraciones en torno a los factores detonantes de la ofensa no se agotan con esta exposición y que otros más (como el control de bromas reiterativas sobre un mismo tópico o el respeto por ciertos principios esenciales) empiezan a tomar

fuerza en el análisis, como fruto del carácter cíclico de la *hermeneusis* en el marco de la perspectiva metodológica elegida, lo que nos empuja irrecusablemente a la construcción de nuevos artículos de reflexión en este amplio horizonte de efectos provocados por las interacciones del docente en los mundos plurales de los estudiantes. Por el momento, podríamos decir que hemos explorado algunos escenarios en los que el humor y la ironía nos llevan –seguramente sin querer– a la ofensa en el aula: el pasar por alto la construcción de una comunidad discursiva empática, el descuidar los alcances de la informatividad, el sobrepasar los horizontes de expectativas de los estudiantes, el banalizar una memoria sacralizada, el traslapar lo público con lo privado y el irrumpir en una urgencia vital aún no superada. Tales riesgos devienen de la misma condición *non bona fide* de estos fenómenos sociodiscursivos. Una vez más, podríamos glosar con Jankélévitch (2012) esta naturaleza desafiante y aventurera de la ironía que, por su fuerza, también podría atribuirse al humor:

La ironía, que ya no le teme a las sorpresas, juega con el peligro. En este caso, el peligro está en una jaula: la ironía va a verlo, lo imita, lo provoca, lo ridiculiza, lo mantiene para su recreación; incluso se arriesgará a través de los barrotes para hacer la diversión tan peligrosa como sea posible, para obtener la ilusión completa de la verdad. Saca partido de su miedo fingido y no se cansa de salvar ese peligro delicioso que muere a cada instante. A decir verdad, la maniobra puede descarriarse, y por eso murió Sócrates. (p. 12)

Ya podemos imaginar al maestro desafiante y aventurero visitando con su humor/ironía al peligro de la ofensa en su jaula. Lo podemos presentir en su intento funambulario de provocar, a la par de la risa, las reflexiones; de fundir en un apunte ingenioso las ya citadas funciones del ataque verbal, la evaluación y la diversión (Alba-Juez, 2002). No obstante, también lo podemos avizorar maltrecho después de una maniobra fallida, descarriada,

que se salió de cauce y terminó en la indignación, el rechazo y la repulsión de la clase (parecida a la cicuta con la que murió Sócrates). Se instala, entonces, el dilema. Emerge la incertidumbre por si vale la pena tentar a la suerte con una broma o una ironía. Ya en una de las investigaciones realizadas, un 63 % de maestros entrevistados en el Quindío renunciaban a algún juego *non bona fide*, porque temían salir amenazados o demandados (Cortés *et al.*, 2021). En verdad, nada nos asegura que el intento salga bien o mal librado. El mismo Jankélévitch (2012), abrumado por tal disyuntiva, escribía entre signos de exclamación: “¡La complejidad de esas orientaciones semánticas vuelve todo diagnóstico titubeante, toda hermenéutica afortunada, toda adivinación milagrosa!” (p. 47).

Sin embargo, no quisiéramos dejar la reflexión en este punto hamletiano, y más bien, impulsados por lo recogido hasta aquí, arriesgar una idea que abrace los seis factores analizados. La clave podría estar en el juego preposicional del *reír con* y el *reír de*⁶. Quizás, el *reír con* nos conduzca al humor/ironía felizmente instaurados en el aula, mientras que el *reír de* nos arrastre a los efectos perlocutivos no deseados de la agresión y la afrenta. Quizás, si nuestros estudiantes observan que reímos *con* sus memorias, sus experiencias, sus indecisiones, sus urgencias, sus angustias... –y no *de* ellas– descarten las posibilidades de una ofensa o una humillación, y se plieguen al carnaval de los juegos al revés propiciados en comunidades discursivas empáticas, en los que la informatividad se desate sin temores, se concilien los horizontes de expectativas de lo que hace reír, se preserve lo privado y se respete al *ser* por encima de sus circunstancias. Saltar del *reír de* al *reír con* sea, acaso, al estilo de las grandes revoluciones, *un pequeño paso para el maestro, pero un gran salto para la didáctica*.

6 La inspiración para esta idea viene de una anécdota que analizan Caro-Lopera y Castrillón (2011, p. 166) que Carlos López Puccio refirió durante el evento *Expo Les Luthiers* (2007), a propósito de la crítica que un profesor alemán le hiciera acerca de una cita textual tomada de *La Pasión según san Mateo*, de Bach, en *La cantata Laxatón* del grupo argentino. En respuesta a la sentencia de que había cosas con las que no se podían hacer chistes, López Puccio indicaba que un lugar común en *Les Luthiers* consistía en que se reían con la música y no de ella.

Reconocimientos

Las investigaciones de las cuales deviene este artículo han sido financiadas por la Universidad del Quindío; la primera, bajo la responsabilidad del grupo en Didáctica de la Lengua Materna (Dilema, código 970, 2019-2021) y la segunda, a nombre del grupo Discurso Oral en el Quindío: de la Academia a la Cotidianidad (DOQAC, código 1041, 2021-2022).

Referencias bibliográficas

- Alba-Juez, L. (2002). *Análisis de las funciones y estrategias del discurso irónico* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3383/>
- Albaladejo, T. (2009). La poliacroasis en la representación literaria: un componente de la retórica cultural. *Castilla. Estudios de literatura*, (0), 1-26. <https://doi.org/10.24197/cel.0.2009.1-26>
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Argüello, C. y Romero, M. (2018). Psicología social y humor: aproximaciones desde el humor de denigración. En J. Benavides (ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 289-316). UCC.
- Attardo, S. (2008): A primer for the linguistics of humor. En V. Raskin (ed.), *The primer of humor research* (pp. 101-155). Mouton de Gruyter.
- Bajtín, M. (1976). Carnaval y literatura. *Revista Eco*, (134), 311-338.
- Barba, A. (2016). *La risa caníbal. Humor, pensamiento cínico y poder*. Alpha Decay.
- Bell, N. (2015). *We are not amused: Failed humor in interaction*. Gruyter Mouton.
- Bergson, H. (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Espasa-Calpe.
- Bruzos-Moro, A. (2009). La polifonía. En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 45-64). Peter Lang.
- Caro-Lopera, M. y Castrillón, C. (2011). *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers*. UTP.

- Caro-Lopera, M. (2020). El discurso oral del profesor de secundaria: entre asertividad, ironía y agresión. En E. Serna (ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (vol. 2, pp. 376-383). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Caro-Lopera, M. (2021a). La ludolingüística de la informatividad en columnas de opinión irónicas. *Estudios de Lingüística del Español*, (43), 71-84.
- Caro-Lopera, M. (2021b). Implicaciones pedagógico-didácticas de la ironía del docente de bachillerato. En O. Macías, S. Quiñónez y J. Yucra (eds.), *Actas del II Congreso Iberoamericano de Docentes "Docentes frente a la pandemia"* (pp. 1226-1231). Universidad Politécnica de Madrid.
- Caro-Lopera, M., Camargo, Z. y Uribe, G. (2020). Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas. En L. del Basto, Z. Camargo y C. Orozco (Comp.), *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación –Rudecolombia* (Tomo 3, pp. 32-94). UTP.
- Carter, J. (1989). *Stand-up comedy: The book*. Random House.
- Castro, S. J. (2018). La moralidad del humor. En J. Benavides (ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 155-172). UCC.
- Cortés, D., Gutiérrez, J. y Caro-Lopera, M. (2021). La ironía del profesor de bachillerato: funciones y efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa. *Revista Lenguaje*, 49(2), 338-364. doi: [10.25100/lenguaje.v49i2.11003](https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.11003)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Aique.
- Domenech, T. (2017). La necesidad del villano. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 201-212). UAM.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Hachette.
- Gómez, J. (2017). Retórica y ética del monólogo cómico. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 85-96). UAM.
- Grice, H. P. (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 511-530). Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huang, L., Gino, F. y Galinsky, A. (2015). The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (131), 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.07.001>
- Hutcheon, L. (2003). Política de la ironía. En P. Schoentjes, *La poética de la ironía* (pp. 241-250). Cátedra.
- Iser, W. (1993a). El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, (pp. 121-143). UNAM.
- Iser, W. (1993b). La estructura apelativa de los textos. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, (pp. 99-119). UNAM.
- Jankélévitch, V. (2012). *La ironía*. Me Cayó el Veinte.
- Jauss, H. R. (1993). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En D. Rall (comp.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria* (pp. 55-58). UNAM.
- Kreuz, R. y Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 3754-3786.
- Labra, D. y Palmisciano, C. (2013). *De eso no se ríe. Memoria, humor y la controversial historieta de Gustavo Sala*. Documento presentado en IV Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea. Universidad Nacional de las Artes. <https://www.aacademica.org/diego.labra/19>
- Lausberg, H. (1966). *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura*. Gredos.
- Levinson, S. (2000). *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Gredos.
- McGraw, P., Williams, L. y Warren, C. (2013). The rise and fall of humor: Psychological distance modulates humorous responses to tragedy. *Social Psychological and Personality Science*, 5(5), 566-572.
- Neruda, P. (1994). *Confieso que he vivido*. RBA.
- Nicholson, A., Whalen, J. y Pexman, P. (2013). Children's processing of emotion in ironic language. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00691>

- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Pexman, P. y Zvaigzne, M. (2004). Does irony go better with friends? *Metaphor and Symbol*, 19(2), 143-163. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1902_3
- Rodríguez, J. (2017). De lo simpático a lo patético: Leo Harlem e Ignatius Farray. En D. Alés y R. Navarro (coords.), *Micro abierto: textos sobre stand-up comedy* (pp. 105-116). UAM.
- Rodríguez-Rosique, S. (2009). Una propuesta neogriecana. En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 109-132). Peter Lang.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco/Libros.
- Ruiz-Gurillo, L. (2019). El humor como hecho pragmático en español. *Revista de Investigación Lingüística*, (22), 183-198.
- Siurana, J. (2014). Ética del humor y diversidad cultural. *Dilemata*, (15), 215-231.
- Teleantioquia (20 de enero de 2020). *Entrevista a Frank Martínez el Flaco* [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gf81khwbJJI>
- Timofeeva, L. (2013). En torno al tratamiento lexicográfico de la fraseología humorística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 127-151.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península.
- Torres-Hernández, F. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, 15(3), 461-475. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.7>
- Weems, S. (2015). *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué*. Taurus.
- Yus-Ramos, F. (2016). *Humour and relevance*. John Benjamins.
- Zambrano-Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Tres lecturas sobre trayectos comunicacionales experimentales

Three Approaches to Experimental Communication Trajectories

José Daniel Lencina* 

Resumen

El artículo expone una aproximación acerca de los que se han denominado *trayectos comunicacionales experimentales* desde la mirada de tres autores que suponen una perspectiva crítica a la captura del capital de las subjetividades del presente. De esta manera, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze y Michel Foucault proveen, a través de sus respectivos aportes al pensamiento, las lentes teóricas que se constituyen en insumos para reflexionar sobre aquellos trayectos comunicacionales que emprenden una empresa crítica a la discursividad mayoritaria. Así, *profanación al capital*, *actitud esquizo* y *parresía* se constituyen en ejes que sirven como base para imaginar, a partir de la comunicación, otros mundos posibles, alternativas existenciales a las de la biopolítica neoliberal y, en última instancia, posibilidades liberadoras.

Palabras clave: comunicación, periodismo, libertad, crítica, capitalismo.

Abstract

This article presents an approach towards what has been called *experimental communication trajectories* from the perspective of three authors, which constitute a critical view on the capture of subjectivities by the capital. In this way, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, and Michel Foucault provide, by means of their respective contributions to thought, the theoretical lenses that become inputs to reflect upon those communicational paths that undertake a critique of hegemonic discursivity. Thus, *profanation of capital*, *schizoid attitude*, and *parrhesia* constitute axes of thought that serve as basis for imagining other worlds from communication, existential alternatives different to those of neoliberal biopolitics and, ultimately, liberating possibilities.

Keywords: communication, journalism, freedom, critical thinking, capitalism.

* Periodista e investigador argentino, doctorando en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia, en la línea de Subjetividades, Diferencias y Narrativas. Publica sus columnas y avances investigativos en su portal web <https://parresia-online.com/>. Correos electrónicos: jdlen-cina@correo.udistrital.edu.co; contacto@parresia-online.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3477-3864>

Cómo citar: Lencina, J. D. (2021). Tres lecturas sobre trayectos comunicacionales experimentales. *Enunciación*, 26(2), 231-243.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17824>

Artículo recibido: 6 de mayo de 2021; aprobado: 30 de septiembre de 2021

Introducción

El presente artículo es resultado de una serie de problematizaciones que se proponen en el marco de la investigación que se adelanta bajo el título “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista en América Latina (2005-2022)”, en el grupo de investigación Vivencias, del Doctorado en Estudios Sociales (DES) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia).

Como expresa el título de la investigación, lo que se propone poner en tela de discusión es la producción de la subjetividad del periodista latinoamericano en términos de la biopolítica del presente. Es decir, dentro de lo que Michel Foucault aborda en cuanto formas de gobierno que se ejercen sobre los sujetos, en este caso, de un sujeto específico que no es otro sino el periodista y el comunicador social de esta región del mundo.

Y en este marco es que se presentan ciertas resistencias a ese gobierno, a ese ejercicio del poder que encuentra en los cuerpos de los sujetos su primer territorio de despliegue. Tales resistencias hallan en esos mismos cuerpos la superficie de expresión de la crítica que, en el campo comunicacional, se dan en la forma de lo que hemos denominado *trayectos comunicacionales experimentales*.

Se trata de aquellas experimentaciones que por alguna circunstancia optaron por recorrer trayectorias por fuera de las demarcadas por los denominados grandes medios hegemónicos de comunicación, que cuestionan las verdades con las que el *imperio* autoconstruye su legitimidad (Hardt y Negri, 2000), que emplean sus propias anatomías para el ejercicio crítico sobre el presente, y que se exponen a sus riesgos intrínsecos. Experiencias como *ElDiario.es* en España, *El Destape* en Argentina, *MediaPart* en Francia, *La Nueva Prensa* en Colombia, *The Intercept* en Estados Unidos y muchas otras en el mundo dan cuenta de que aquellas verdades son disputadas desde lugares minoritarios, contrahegemónicos, de resistencia, lo que da lugar a un examen sobre la producción discursiva del

mundo en que vivimos. ¿Qué nos dicen Agamben, Deleuze y Guattari, y el mismo Foucault acerca de estas experimentaciones críticas, y cómo las vinculamos con aquellas que se advierten en el campo de los medios de comunicación? Ya sea que se las encuadre en los márgenes del pensamiento posestructuralista, foucaultiano, deleuziano, o como prefiera denominarse, se trata –en definitiva– de trayectos que emprenden una mirada inquisidora del presente en tanto interpretación del poder y del empleo de los recursos simbólicos disponibles, de las luchas y de las condiciones de posibilidad para la producción de subjetividades con el propósito de “visibilizar aquello que organiza, regula y articula una vida social en un momento determinado del tiempo” (Batanelo García, 2015, p. 11). Así, Foucault presenta el valor de la crítica y del decir verdadero, de la *parresía*, sobre lo que se profundizará en ulteriores apartados.

Estas son algunas de las cuestiones cuyos trazos se intentan abordar en este espacio, como ya se mencionó, estimuladas por una problematización de la subjetividad de los periodistas cercana a una biopolítica de la comunicación. Y es precisamente Foucault quien a mediados de la década de 1970 inaugura sus estudios sobre la biopolítica y la razón gubernamental a partir de las conferencias ofrecidas en la Universidad de Río de Janeiro. No obstante, específicamente en el curso dictado en el Collège de France entre enero y febrero de 1979, volcó todos sus esfuerzos a estos temas. Tal curso fue compilado, editado y publicado por primera vez en 2004 bajo el título *El nacimiento de la biopolítica* (2007), lo que, sin embargo, no impidió que desde tiempo antes se emprendieran estudios dentro del rango categorial biopolítico, entre los que se encuentran los de Giorgio Agamben y Gilles Deleuze junto a Félix Guattari, entre otros. Ahora bien, no faltan quienes advierten que la ausencia de estos aportes en aquellos trabajos produce “direcciones y rendimientos políticos muy diferentes a las direcciones y rendimientos políticos del trabajo de Foucault” (Salinas Araya, 2014, p. 17).

Aquí es preciso hacer un alto para el tratamiento de cierta terminología y asunciones teóricas que tal vez no sean totalmente naturales en la jerga periodística, como las cuestiones sobre el sujeto y la subjetividad, que asimismo no exhiben unicidad alguna. Estimulada por la tradición nietzscheana, una de las rupturas más drásticas se produjo a partir de la década de 1960 desde el pensamiento de Michel Foucault, desde quien se corre el foco de un sujeto trascendente y esencial, para pasar a una consideración de las tramas de poder, los discursos y dispositivos que afectan a los individuos para producirlos social e históricamente. Es necesario advertir la relevancia que el pensador francés le da al cuidado de sí como acción ética sobre el gobierno que le es ejercido, haciendo que la subjetividad no sea sino un resultante entre estas tensiones: “obligación de todo individuo de cuidar de sí mismo, inmediatamente ligada, como su condición, al conocimiento de sí. No podemos ocuparnos de nosotros mismos sin conocernos” (Foucault, 2009, p. 60). En esta línea –que puede llamarse posestructuralista– es posible también ubicar al pensamiento de Gilles Deleuze (1994), para quien no habría un sujeto como tal, sino líneas de trayectorias en constante movimiento que se integran a un devenir existencial que nunca acaba por determinarse, indeterminación que se da por la cualidad de afectar y de ser afectado; se trata de una ontología de la diferencia en el ser: “creemos que la noción de sujeto ha perdido mucho de su interés en nombre de las *singularidades pre-individuales* y de las *individuaciones no personales*” (p. 2). En tanto que, para Félix Guattari –con quien Deleuze compartió los proyectos de *El anti-Edipo* en 1972, *Mil mesetas* en 1980 y *¿Qué es la filosofía?* en 1991–, la subjetividad es resultante de procesos de producción en los que intervienen las máquinas del capital: medios de comunicación, sistemas de propagandas, políticas basadas en estadísticas y encuestas, etc. En consecuencia, aquí no hay sujeto sino una subjetividad producida en clave del mercado (Fourquet, 2007).

También pueden mencionarse otras corrientes como los Estudios Culturales o la Antropología Cultural. Para los primeros, que emergen en los años 1960 en Inglaterra y en los que se destacan autores como Richard Hoggart, Raymond Williams y Edward Thompson –entre otros–, es clave comprender las cuestiones de la experiencia y de la cultura para producir la subjetividad; la experiencia en cuanto significación e interpretación de los discursos disponibles, y la cultura en cuanto cultura popular. A esto, la Antropología Cultural le adiciona la pregunta por el *sentido* en cuanto insumo al que los individuos recurren para comprender el mundo (Aquino Moreschi, 2013, pp. 264-275). No obstante, son los abordajes realizados por la primera de las referidas –es decir, por la línea posestructuralista, foucaultiana o deleuziana–, los que operan como eje problematizador sobre las subjetividades en esta propuesta. Este es el contexto teórico y algunas de las discusiones que se proponen en este espacio de debate sobre las subjetividades de los periodistas latinoamericanos.

Profanando el capital

En términos de organización, esta parte de la presentación se propone alrededor de dos ejes principales: por un lado, se aborda la cuestión acerca de las experimentaciones en el campo de los medios de comunicación como posibilidad profanatoria al poder del capital, en cuanto construcción simbólica de autolegitimación apoyada en las virtudes de los dispositivos mediáticos. Emerge, entonces, la pregunta acerca de si estos ensayos experimentales representan una auténtica amenaza a la vitalidad neoliberal, es decir, si alcanzan un rango de profanación al lenguaje o, en todo caso, si son secularizaciones a la verdad incapaces de alterar tal orden. Por otra parte, se plantea pensar que tales ejercicios no solo procuran visibilizar ciertos discursos en un determinado marco societal, es decir, en términos de Agamben (1998), con el *bios* (pp. 16-18). Lejos de ello, lo que está en controversia es

la integridad de la vida misma en sus formas más elementales; dígase, con el *zoe*.

¿Existe, en el tiempo presente, sacrilegio más alto que aquel que profana las verdades del capital? Asumiendo la profanación como una especial forma de negligencia que visibiliza (desacraliza) los dispositivos y modos de gobierno que el capitalismo eleva como religión –en continuidad con Benjamin–, el desafío ante la biopolítica neoliberal se presenta como toda una irreverencia en el terreno de la producción simbólica.

Los juristas romanos sabían perfectamente qué significaba “profanar”. Sagradas o religiosas eran las cosas que pertenecían de algún modo a los dioses. Como tales, ellas eran sustraídas al libre uso y al comercio de los hombres, no podían ser vendidas ni dadas en préstamo, cedidas en usufructo o gravadas de servidumbre. Sacrilego era todo acto que violara o infringiera esta especial indisponibilidad, que las reservaba exclusivamente a los dioses celestes (y entonces eran llamadas propiamente “sagradas”) o infernales (en este caso, se las llamaba simplemente “religiosas”). Y si consagrar (*sacrare*) era el término que designaba la salida de las cosas de la esfera del derecho humano, profanar significaba por el contrario restituirlos al libre uso de los hombres. (Agamben, 2005, p. 97)

En el planteamiento que se viene desarrollando, lo que pertenece al dios del capital es la palabra sacralizada de los tradicionales medios de comunicación y ahora profanada, puesta a disponibilidad de los hombres desde los trayectos experimentales críticos. Pero, ir en contrasentido a la verdad legitimada, arrogarse el *estatus* para alzar la voz resulta ser un peligroso juego que puede incluso llegar a costar la vida. Y ese fue el costo que debieron asumir, en el ámbito de legitimación de los medios de comunicación, quienes acometieron contra la *sanctum verum* afines a las lógicas del mercado, incluso en tiempos de pandemia por covid-19. Iniciativas como *El destape* en Argentina, *EIDiario.es* en España, *The Intercept* en

Estados Unidos, *MediaPart* en Francia y muchos otros no son otra cosa que experimentaciones en la búsqueda de una supervivencia que no alcanzaron, por ejemplo, otros espacios enunciativos como en su momento lo fue 6, 7, 8 en la TV Pública de Argentina. Tales trayectos se presentan en la forma de irreverentes juegos con importantes cuotas de blasfemia. Pero ¿cuál es la naturaleza del juego como práctica que aparta a la humanidad de la esfera de lo sagrado? Para Agamben (2005),

Esto significa que el juego libera y aparta a la humanidad de la esfera de lo sagrado, pero sin abolirla simplemente. El uso al cual es restituido lo sagrado es un uso especial, que no coincide con el consumo utilitario. La “profanación” del juego no atañe, en efecto, solo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. Un automóvil, un arma de fuego, un contrato jurídico se transforman de golpe en juguetes. Lo que tienen en común estos casos con los casos de profanación de lo sagrado es el pasaje de una *religio*, que es sentida ya como falsa y opresiva, a la negligencia como *verdadera religio*. Y esto no significa descuido (no hay atención que se compare con la del niño mientras juega), sino una nueva dimensión del uso, que niños y filósofos entregan a la humanidad. Se trata de un tipo de uso como el que debía tener en mente Walter Benjamin, cuando escribió, en *El nuevo abogado*, que el derecho nunca aplicado, sino solamente estudiado es la puerta de la justicia. Así como la *religio* no ya observada, sino jugada abre la puerta del uso, las potencias de la economía, del derecho y de la política desactivadas en el juego se convienen en la puerta de una nueva felicidad. (pp. 100-101)

Así como un automóvil, un arma o un contrato jurídico son transformados en juguetes, los medios de comunicación, o más bien el lenguaje pronunciado desde los espacios consagrados por el capital,

es forzado a abandonar su sacro lugar y arrojado al barro de lo profano. A través de estos ejercicios de experimentación mediática es que un nuevo uso de la palabra se convierte en un objeto de juego que atenta contra la religión imperante, aquella sostenida en las prácticas por los rituales de consumo. Y si bien “restituir el juego a su vocación puramente profana es una tarea política” (Agamben, 2005, p. 101), no deja de admitir problematizaciones sobre su suficiencia para remover los profundos cimientos del poder: ¿Puede, a partir de la producción simbólica resistente que emerge de espacios discursivos-otros, sentirse amenazada la salud del capital?; ¿tiene esa crítica la potencia necesaria para, desde allí, promover la emergencia de otros órdenes?; asumiendo que estas empresas no dispongan de esa capacidad, ¿se puede decir que alcanzan el rango de secularizaciones de la palabra más que de profanaciones? Pues para poder ser elevados a ese escalón, tales ensayos deben contar con el brío suficiente para alterar el poder vigente, en vez de solo cambiarlo de lugar.

Para graficar el punto precedentemente señalado, obsérvese el *Reporte de Información Digital* del Reuters Institute 2019, el cual detalla que *MediaPart* es la tercera publicación de mayor confianza en Francia, mientras que *ElDiario.es* es el cuarto periódico digital más frecuentado por los nativos digitales de España (Newman et al., 2019, pp. 84, 108-109). No obstante, ¿representa esto que se haya producido una profanación al poder simbólico del capital, o implica que dentro de la misma condición haya habido un cambio de manos del poder, aunque dejándolo intacto? Si fue lo segundo lo que aconteció, puede decirse que la práctica política de pronunciación discursiva fue arrebatada a los medios tradicionalmente dominantes y luego secularizada pero, para que el poder haya sido profanado, ¿es requisito la alteración de los órdenes dispuestos por el capital?

En cualquier caso, el lenguaje se constituye en juguete, dándole otra dimensión a su uso en un acto político con implicancias de nueva felicidad que, sin embargo, amenaza a la religión cultural

del capital. No obstante, Agamben (2005) plantea que el juego en algún momento termina, y las esferas del consumo y del espectáculo (propios de la fase extrema del capitalismo y destinados a operar en la creación de un improfanable por medio de la captura de los comportamientos profanatorios) no hacen más que convertirse en alimento de aquello que busca sobrevivir y crecer: “En su fase extrema, el capitalismo no es más que un gigantesco dispositivo de captura de los medios puros, es decir, de los comportamientos profanatorios” (p. 114). Uno de esos medios puros es el lenguaje, cuyo proyecto político, si no ha sido cumplido hasta el momento, deberá ser asumido por la siguiente generación.

El espectáculo ahora aliena el ser lingüístico, el lenguaje en tanto bien común. Es la comunicación la que ahora es expropiada, separada y colocada en la esfera especial de la separación (en la esfera espectacular), en la que pareciera que ya no hay posibilidad alguna de usar de otro modo la palabra, más que para regurgitar su nada, su vacío, en un espectáculo y palabrería sin fin. La comunicatividad queda separada en esta esfera autónoma en la que no dice sino su pura nada; pero su lugar lo toma la comunicabilidad, el lenguaje que ya no revela nada o que solo revela la nada de las cosas. (Hernández, 2017, p. 146)

La relevancia política de esta profanación al lenguaje tiene que ver con el descenso del *corpus* simbólico a los ámbitos más íntimos y cotidianos de la vida, lo que se relaciona incluso con la supervivencia misma. Aquí es posible rescatar el acontecimiento de la pandemia por coronavirus y sus efectos, específicamente vinculado al aumento exponencial del acceso a los medios de comunicación en el mundo. De acuerdo con el informe de las agencias The Global Web Index y el Panel LIVE de Wavemaker, durante las cuarentenas la población mundial estuvo expuesta a los medios a niveles sin precedentes, llegando incluso a producir bloqueos en *streamings* y canales de transmisión (World Economic Forum, 2020, p. 11).

Esto es, resumidamente, que las personas pasaron mucho más tiempo frente a las pantallas como estrategia para hacer más tolerables sus confinamientos. No obstante, tal nivel de exposición lejos está de ser inocente, pues está ataviado por discursos con tejidos confeccionados por relaciones de poder, por una construcción del presente cuyos entrelazamientos son afines a la *condición neoliberal* (Lazzarato, 2013). Así, la presencia del televisor en el centro de la sala, del computador como medio de trabajo, socialización e información, de un teléfono celular que acentúa su protagonismo como *gadget* en las vidas de las personas, de la radio permanentemente encendida como compañía, y del periódico que llega a millones de hogares ya sea en soporte impreso o digital, hizo que en tiempos de cuarentena los medios de comunicación se constituyeran en la ventana excluyente a través de la que fue posible acceder al mundo desde la celda de la vida, aunque no como mero medio de contacto, sino también bajo su pose de control. Así, si los medios se constituyen en dispositivos de despliegue de la biopolítica imperial (Hardt y Negri, 2000), el llamado a asaltar el poder del capital es mandatorio, lo que en el campo mediático puede alcanzarse con la toma del lenguaje para profanarlo. En última instancia, este acto (que es político) tendrá que ver no solo con la regulación o administración de la vida, ni con la vida en el marco de una socialidad, sino incluso con su misma preservación.

Por eso, experimentaciones que busquen tomar el lenguaje de las consagradas esferas mediáticas se elevan al rango de necesidad existencial. *El Destape* en Argentina, *ElDiario.es* en España, *MediaPart* en Francia, *La Nueva Prensa* en Colombia, *The Intercept* en Estados Unidos y otros no solo son estrategias para alzar la voz en el pronunciamiento de otras verdades, sino que su acto de resistencia se vincula con la conservación de la vida, algo que –más que nunca– ha quedado en evidencia con las circunstancias que la humanidad vive en el presente.

Esquizoperiodismo

Aquí se recurre al trabajo de Gilles Deleuze y Félix Guattari como herramienta para emprender la reflexión de que en el campo de la comunicación y del periodismo se dan ciertas prácticas esquizo en la forma de experimentaciones estéticas que, a su vez, suponen ciertos posicionamientos éticos, políticos y espirituales. El hilo propuesto inicia con la pregunta acerca de si es posible efectuar cambios a partir de la adopción de determinada elección política y visión de la vida. Piénsese en cuánto más cómodos podrían resultar los posicionamientos ajustados a requerimientos gerenciales de organizaciones insertas en dinámicas de mercado propias de la biopolítica neoliberal. Pero ¿qué podría expresar esa comodidad o a qué otras incomodidades podrían dar lugar? Esa (in)comodidad justificaría el tránsito por determinadas líneas que pueden ser duras o molares, que son aquellas donde se encuentran los parámetros de normalización y de control; blandas o moleculares, donde se hallan los tránsitos experimentales que desde algún lugar establecen una crítica al dispositivo duro; o por líneas de fuga, que expresan desterritorializaciones como manifestaciones potentes del deseo. En lo comunicacional, cada una de ellas conlleva determinadas corporalidades y ejercicios de prácticas a mayor o menor distancia de los dispositivos, con distintas relaciones ante la captura del capital.

A este respecto, la accesibilidad a las nuevas tecnologías estimula las esperanzas sobre grados de mayor democratización en el empleo de los recursos discursivos, materializando experimentaciones capaces de manifestar visiones del mundo desde lugares-otros. Se trata de prácticas y de cuerpos indóciles, pero no caprichosos, que expresan lugares y sentires espirituales distantes de todo esencialismo, que desde la potencia de sus contingencias existenciales (*haeccidades*) pronuncian diversidades de la verdad.

Pero, se insiste, ¿cómo asumir tal actitud esperando que cambie algo en el mundo?, ¿es posible

desde los espacios de ejercicio periodístico y comunicacional adoptar posturas a partir de las cuales puedan concretarse cambios?, ¿es posible desde lugares propios de la racionalidad del mercado posicionarse disruptivamente en relación con las condiciones que impregnan cada espacio vital? Se plantea que el abordaje de una problematización en esta línea puede encontrar un buen inicio en la reflexión sobre las posibilidades de los discursos para producir realidades. Estos podrían ser asumidos, en todo caso, como construcciones emitidas desde lugares duros de organización que como misión política guardan el imperativo del disciplinamiento, la sumisión, la aceptación de subjetividades partícipes de un determinado sistema productivo.

Piénsese en las condiciones de práctica de un comunicador o periodista inserto en un medio tradicional, un periódico o un canal de televisión estructurado en una lógica gerencial afín a los cánones administrativos de la economía de mercado, que pondera la productividad y que es parte de un *holding* mediático que lo contiene, poseedor de otros medios o empresas que tal vez abarquen otros rubros del mercado. Siguiendo a Deleuze y Guattari, se podría asumir que la trayectoria vital y profesional de este comunicador estaría plegada por líneas duras de organización al continuar con los itinerarios trazados por las instituciones, las empresas y el estatuto del trabajo formal. Pero esas líneas pueden simultáneamente estar atravesadas por otras más flexibles, disruptivas, generadoras de quiebres en los tránsitos vitales y que representan posibles riesgos para lo molar. Pero ¿qué son estas líneas? Según los autores,

Uno ya no es más que una línea abstracta, como una flecha que atraviesa el vacío. Desterritorialización absoluta. Uno ha devenido como todo el mundo, pero a la manera en que alguien no puede devenir como todo el mundo. Uno ha pintado el mundo sobre sí mismo, y no a sí mismo sobre el mundo. No debe decirse que el genio es un hombre extraordinario, ni que todo el mundo tiene genio.

Genio es aquel que sabe hacer de todo-el-mundo un devenir (quizá Ulises, la ambición fallida de Joyce, medio lograda por Pound). Uno ha entrado en devenires-animales, devenires-moleculares, por último, devenires imperceptibles. “Estaba definitivamente del otro lado de la barricada. La horrible sensación de entusiasmo continuaba (...). Trataré de ser un animal lo más correcto posible, y si me arrojáis un hueso con bastante carne encima puede que sea incluso capaz de lameros la mano”. ¿Por qué ese tono desesperado? La línea de ruptura o de verdadera fuga ¿no tendría su peligro, todavía peor que los otros? Es tiempo de morir. En cualquier caso, Fitzgerald nos propone la distinción de tres líneas que nos atraviesan, y componen “una vida” (título a lo Maupassant). *Línea de corte, línea de fisura, línea de ruptura*. La línea de segmentaridad dura, o de corte molar; la línea de segmentación flexible, o de fisura molecular; la línea de fuga o de ruptura, abstracta, mortal y viviente, no segmentaria. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 204)

En el descrito comunicador, la línea dura de organización genera un impacto en su cuerpo, primer territorio sobre el que se ejerce el gobierno, en cuanto énfasis de continuidad de un estereotipo estético estimulado desde la centralidad. Probablemente no luzca muy diferente al *yupi* posmoderno, concretando la imagen de un cuerpo disciplinado por el mandato molar, que sin embargo no está exento de experimentar resquebrajaduras en la solidez de su semiosis.

Porque la emisión también es posible de realizarse desde lugares-otros, tal vez no oficiales, moleculares, que se atreven a configurar cuerpos cuyos devenires cuestionan la organización. Las estéticas de estos cuerpos con trayectorias alternativas a las avenidas principales y autopistas crean senderos y huellas de cabras con ropajes que les permiten transitar por los campos abiertos, inventando los pequeños caminos, pero elevando una inquisidora mirada hacia la carretera. Se trata de cuerpos indóciles que, a partir de su indisciplina, se niegan al sometimiento del mandato que

pretende organizar, sujetar y ordenar, que resisten y crean “trazados de cartografías micropolíticas provocando otros modos de estar y hacerse en el mundo, deviene método menor de descomposición del dispositivo neoliberal” (Martínez Posada y Ochoa Ordóñez, 2017, p. 231).

La indocilidad conlleva toda una política de denuncia y visibilización del gobierno ejercido en aquellos carriles de la gran carretera, donde los cuerpos transitan en una única y preestablecida dirección, señalizada, resultante del diseño de arquitectos e ingenieros. En las quebradas de los senderos de cabra del campo comunicacional es posible hallar toda una variedad de experimentaciones que encuentran vías de existencia por fuera de los circuitos tradicionales e incluso formales, de los discursos y flujos de poder.

Se abre la reflexión acerca de las posibilidades de democratización que emergen como estímulo del acceso a las nuevas tecnologías infocomunicacionales, pues ha dejado de ser requisito el disponer de grandes infraestructuras técnicas o de vastos recursos humanos para transmitir por televisión o por radio, o para publicar un artículo. La economía y accesibilidad de los *gadgets* da lugar a una diversificación de medios en el escenario comunicacional que permite pensar que, si bien hay verdades que son duras, mayoritarias o hegemónicas, lejos están de ser totalitarias. Recorrer estos senderos demanda una disposición de cuerpos apostados para una disputa por la construcción de otros mundos:

Es pues la existencia-el cuerpo, una experimentación estética, ética, política, rizomática que pliega y teje el dispositivo, entonces la palabra *producir* se descompone y ya no significa capital, sino expresa creación de líneas de fuga, de dispositivos rizomáticos, de cuerpo sin órganos que no es, sino se hace: el *Ecce Homo*, la haecceidad, la subjetividad como trabajo de sí sobre sí que asume una actitud de potencia intensa de pensarse y sentirse en la soledad. Esto implica asumir una actitud esquizoanalítica que traiciona con prudencia, sobriedad y rigor

para no caer en la trampa. Dicho esto, hablamos de una actitud estética de indocilidad voluntaria crítica que multiplica “no los juicios, sino los signos de existencia” (Foucault, 1999, p. 220); que hace de la propia existencia una obra de arte, tejiendo territorios múltiples, haciéndose y deshaciéndose a cada instante en una interpenetración entre el cosmos y la intimidad. (Martínez Posada y Ochoa Ordóñez, 2017, pp. 232-233)

En el campo periodístico y comunicacional, esta política puede concretizarse en los lugares, tránsitos y cuerpos que asumen con valor el pronunciamiento de ciertas verdades que no toleran que por sus arterias fluyan sin más. Porque, en definitiva, se trata de toda una actitud, una disposición espiritual que expresa las incomodidades y asume los posibles riesgos existenciales. Por *actitud* se hace referencia a un modo de relación con respecto a la actualidad, “una escogencia voluntaria hecha por algunos; en fin, una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y de conducirse que, a la vez, marca una pertenencia y se presenta como una tarea” (Foucault, 1995b, p. 15).

¿Tal actitud justifica experimentaciones comunicacionales, estéticas y políticas esquizo con visiones de otros mundos, de otras afectividades críticas? Podría pensarse que, si los cuerpos que osan arriesgar las seguridades para emprender fugas asumen situaciones que son expresiones singulares que ya no representan cosas, sujetos o identidades, sino a esas mismas singularidades, puede estar hablándose de *haecceidades*:

Pero no hay que pensar que la haecceidad consiste simplemente en un decorado o en un fondo que situaría a los sujetos, ni en apéndices que fijarían al suelo las cosas y las personas. Todo el agenciamiento en su conjunto individuado resulta ser una haecceidad; se define por una longitud y una latitud, por velocidades y afectos, independientemente de las formas y de los sujetos que solo pertenecen a otro plan. El lobo, o el caballo, o el niño dejan de ser

sujetos para devenir acontecimientos, en agenciamientos que son inseparables de una hora, de una estación, de una atmósfera, de un aire, de una vida. La calle se compone con el caballo, de igual modo que la rata que agoniza se compone con el aire, y el animal y la luna llena se componen juntos. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 266)

Es decir, no se trata solo del sujeto o de la cosa en términos de unidad, sino lo que expresa toda la situación en una forma accidental y con diferentes grados de intensidad, afectada y afectando a otros, lo que el cuerpo de este periodista que se aleja de las sedimentaciones duras supone como individuación, que da materialidad a manifestaciones estéticas, éticas, políticas y espirituales monstruosas como formas de resistir las capturas, de entender y de sentir la vida, trazando nuevos devenires, creando nuevos mundos desde los espacios de la comunicación.

¿Es esto a lo que se refiere con *esquizoperiodismo*? Puede decirse que se entiende la *actitud esquizo* como potencia intensiva que explora vías de investigación alternativas a las tradicionales. De esta manera, el esquizofrénico no es el “enfermo que se pretende normalizar en el hospital y la familia, juntando piezas y pegándolas con medicamentos y significados, sino que es devenir minoritario del cuerpo dispuesto en un límite absoluto que disocia el Yo, la identidad, el mercado” (Martínez Posada y Ochoa Ordóñez, 2017, p. 232). Es, de esta manera, el Cuerpo sin Órganos que se encuentra al límite entre los códigos territorializantes y el *socius* (Deleuze y Guattari, 1985). Así, la actitud esquizo amenaza la escritura sobre la subjetividad, dando lugar al vacío, a posibles nuevos trazos.

Lo parresiástico

Michel Foucault aborda, por su parte, a estas experimentaciones en clave del virtuosismo intrínseco a toda práctica crítica al tratarse de una actitud que se arriesga a cuestionar lo establecido, lo normado

y al poder mismo, para asumir la peligrosa empresa de imaginar posibilidades-otras de existencia: “Hay algo en la crítica que guarda parentesco con la virtud. En cierto modo, de lo que yo quería hablarles era, precisamente, de la actitud crítica como virtud en general” (Foucault, 1995a, p. 2).

Ahora, si bien virtuosa, asumir esta actitud crítica, la posibilidad de pronunciar otras verdades y de atentar contra el poder no es una opción gratuita, pues puede conllevar secuelas para el crítico y virtuoso emisor, es decir, para el *parrhesiastés*. Y eso es, verdaderamente, de lo que se tratan aquellos referidos ejercicios experimentales, que parecen estar dispuestos a asumir las parresiásticas consecuencias por la adopción de actitudes críticas sobre la vida, contraponiendo verdades-otras a las del capital y trabando luchas entre distintos regímenes de veracidad que luchan entre sí para expresar las condiciones que rodean a los sujetos, o más precisamente, *regímenes de veridicción* (Foucault, 2007, pp. 43-67).

En el campo mediático, estas luchas se evidencian en diversos lugares y espacios: los referidos *El Destape*, *ElDiario.es*, *MediaPart*, y *La Nueva Prensa* –entre muchos otros– ofrecen verdades inquisidoras de las lecturas del mundo que se ejercen desde los centros operados por el imperio. En su momento, muchos de estos medios fueron iniciados y son gestionados por profesionales de prensa que antes habían sido despedidos de las empresas periodísticas para las que prestaban servicios, en algunos casos denunciados, desprestigiados y hasta forzados al exilio, al tiempo que los nuevos medios debieron recurrir a otras formas de financiación (por ejemplo, los ingresos por suscripciones de lectores y audiencias) para subsistir al quedar excluidos de los circuitos institucionalizados por las pautas publicitarias oficiales. Es decir, estos periodistas y medios padecieron las consecuencias propias de asumir una postura de coraje al pronunciar ciertas verdades que resultaban (y lo siguen siendo) incómodas, es decir, de “decirlo todo” (Foucault, 1992, p. 98). Esto es, en términos de Foucault (2004),

La parresía es una forma de actividad verbal en la que el hablante tiene una relación específica con la verdad a través de la franqueza, una cierta relación con su propia vida a través del peligro, un cierto tipo de relación consigo mismo o con otros a través de la crítica (autocrítica o crítica a otras personas) y una relación específica con la ley moral a través de la libertad y el deber. Más concretamente, la parresía es una actividad en la que un hablante expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para ayudar o mejorar a otras personas (y también a sí mismo). En la parresía, el hablante hace uso de su libertad y escoge la franqueza en lugar de la persuasión, la verdad en lugar de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en lugar de la vida y la seguridad, la crítica en lugar de la adulación y el deber moral en lugar del propio interés y apatía moral. (p. 46)

En esta línea, el parresiastés por excelencia no parece ser otro sino el mismo Sócrates, y se podría decir que, en el tiempo presente, periodistas como Roberto Navarro (*El Destape*), Horacio Verbitsky (*El Cohete a la Luna*), Ignacio Escolar (*ElDiario.es*) y Gonzalo Guillén (*La Nueva Prensa*) o también Guillermo Cano (*El Espectador*) pueden constituirse en representantes de aquellos que optan por asumir los riesgos que conlleva el pronunciamiento de la verdad con sus consecuencias éticas y políticas y, de este modo, una determinada relación con el poder. No obsta mencionar que Navarro (crítico de la administración de Mauricio Macri como presidente de Argentina) inició su emprendimiento mediático tras ser cesanteado del canal privado de televisión C5N; que Verbitsky lanzó su portal *El Cohete a la Luna* tras dejar de contar con espacios en *Página/12* y filtrarse el audio en el que el entonces presidente Macri mencionaba los nombres de 562 personas que “si los pusiéramos en un cohete a la Luna, el país cambiaría tanto” (Cantón, 2017), listado que integraba el mismo Verbitsky (*El Cohete a la Luna*, 2019); que Escolar fundó *ElDiario.es* para disponer de un espacio en el que pudiera publicar

importantes hechos de corrupción en el gobierno y la realeza españolas, así como de otros círculos de poder de toda Europa, para los que no encontraba lugar en los medios tradicionales; que en su momento Guillermo Cano pagó con su vida por desafiar el poder del narcoterrorismo en Colombia. Se tratan todos de ejemplos de comunicadores que experimentaron sus respectivas parresías, resistiendo el poder con la crítica.

Al abordar estos asuntos se pretende cuestionar el presente con el propósito de transformarlo, así como a los sujetos y las subjetividades en cuanto ejercicio de problematización de los modos de ser de quienes actúan en la producción, reproducción o crítica del constructo simbólico neoliberal. La crítica que se practica no es otra que la de un presente histórico, del ahora. Y, en el caso específico del trayecto investigativo de “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista en América Latina”, haciendo foco en los dispositivos de gobierno que operan sobre la subjetividad de los profesionales que asumen la tarea de desentrañar aquellos regímenes de veridicción. ¿Qué saberes se les ha propuesto?, ¿de qué dosis de poder disponen?, ¿desde qué lugares académicos, sociales y de mercado? Las facultades de periodismo entrenan a sus futuros profesionales para hacerlos capaces de esclarecer las redes no siempre evidentes que se tejen detrás de los juegos de poder, ¿qué espacios –por ejemplo, laborales– ofrece el mercado para ese ejercicio?, ¿es de interés para las esferas de poder –o para el imperio– que se cuestionen las verdades propuestas a través de sus propios dispositivos?, ¿qué riesgos conlleva la asunción de tales cuestionamientos?, ¿es posible pronunciar verdades por fuera de las esferas mayoritarias de los medios de comunicación?

Conclusiones

Así, se emprenden, más que conclusiones, algunos trazos problematizadores a modo de síntesis de lo desplegado hasta este punto. Como se planteó, la cuestión de la subjetividad del periodista

latinoamericano, abordada en la investigación promovida en el grupo Vivencias del Doctorado en Estudios Sociales (DES) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), condujo al compromiso y necesidad de reflexionar sobre aquellos trayectos que desde sus mismas corporalidades acometen una crítica a la biopolítica neoliberal que en el presente se ejerce, en cuanto poder, en el campo comunicacional.

El acercamiento a estos trayectos comunicacionales críticos se propone bajo los prismas teóricos ofrecidos por Giorgio Agamben, Gilles Deleuze y Félix Guattari, y Michel Foucault, quienes desde sus específicas miradas realizan aportes a la comprensión de diversos aspectos de la biopolítica. Tal como se adelantó, por los antecedentes y rastros dejados por estos pensadores, podría asumirse que el planteamiento es de orden posestructuralista, foucaultiano, deleuziano o de alguna denominación de ese orden, aunque se prefiere indicar que se trata de una mirada crítica acerca de los procesos de producción de subjetividades. A este respecto, si bien se ofrecieron someras aproximaciones a otros aportes sobre estas preocupaciones (como los provenientes desde los Estudios Culturales y la Antropología Cultural), las inquietudes que se plasman están en relación con la propuesta inicial que Foucault hace de la biopolítica, luego continuadas por los trabajos de Deleuze y Guattari, y Agamben; también son cercanas las contribuciones de Michael Hardt y Toni Negri, Roberto Esposito, y otros.

Por otra parte, también insistiendo en lo planteado en párrafos precedentes, es preciso mencionar que muchas de estas experimentaciones críticas recurren a las bondades de las nuevas tecnologías infocomunicacionales, en cuanto a su versatilidad y accesibilidad. En este sentido, se repara en iniciativas experimentales que ni siquiera cuentan con una plataforma de emisión propia, como un portal web o una señal de televisión o radio, sino que hacen uso exclusivo e intensivo de las posibilidades que abren las redes sociales en

términos de gratuidad¹. Aquí, el riesgo se presenta en clave de los posibles límites en el ejercicio periodístico profesional ya que, al ser de empleo libre para cualquier usuario que disponga de un computador conectado a internet, queda abierta la puerta a un tratamiento no profesional de los asuntos que componen la agenda. Así, la desventaja en términos de infraestructuras técnicas, económicas y de recursos humanos con respecto a los grandes medios, es compensada por las experimentaciones mediáticas críticas por el ofrecimiento de miradas distintas a las mayoritarias que no obstan de ser acompañadas por un ejercicio riguroso, por ejemplo, en el tratamiento de las fuentes.

Agamben asume a estos trayectos críticos en términos de la irreverencia que implica una profanación a la propuesta simbólica neoliberal, un verdadero sacrilegio a la religión del capital, que consagra ciertos lugares de emisión en virtud de su razón política final. Para ello, lo que estas experimentaciones toman como objeto de juego es el lenguaje, que es arrebatado del manejo de las corporaciones mediáticas para ser sacralizado en una dimensión mundana y terrenal.

Sin embargo, el autor establece una distinción entre lo que puede erigirse como una profanación y aquello que se limita a una secularización política del objeto de juego. Para alcanzar el rango profanatorio es preciso preguntarse si los mencionados ensayos comunicacionales representan una amenaza a la vitalidad neoliberal. Propone la reflexión acerca de verdades que, si bien pronunciadas, no logran alterar tal orden: “Es preciso distinguir, en este sentido, entre secularización y profanación. La secularización es una forma de remoción que deja intactas las fuerzas, limitándose a desplazarlas de un lugar a otro” (Agamben, 2005, p. 102).

Pero, además, surge la necesidad de reflexionar acerca de si tales ejercicios experimentales no solo procuran visibilizar los discursos dentro de un

¹ Véase aquí, por caso, el trabajo que *Catamarca al Palo* exhibe en sus perfiles <https://www.instagram.com/catamarcaalpaloo/> y <https://www.facebook.com/catamarcaalpaloo>, sin disponer de una plataforma propia.

determinado *bios*. Así, lo que está en controversia es la integridad de la vida misma en sus formas más elementales, es decir, con el *zoe*, y la situación que en el presente atraviesa la humanidad en relación con la pandemia por coronavirus lo expone, al evidenciar tensiones por la supervivencia no solo de la vida humana, sino también por el trato con la naturaleza y con el planeta, por la existencia misma.

Por su parte, en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (2002), Gilles Deleuze y Félix Guattari apuestan a ver ciertas prácticas esquizo que dan lugar a experimentaciones estéticas y que, a su vez, suponen ciertos posicionamientos éticos, políticos y espirituales que implican toda una crítica a la captura del capital. Son estas prácticas las que se ponen en relación y que invitan a advertir que también se dan en el campo de la comunicación y del periodismo.

Pero más, también emerge el planteamiento de reparar en los medios de comunicación, en cuanto máquinas deseantes, como dispositivos de agenciamiento que contribuyen a alimentar el deseo en términos que van más allá de lo individual, es decir, en conexión con lo social. Estos medios pueden ser vehículos de tránsito a través de distintas líneas: de segmentariedad dura desde los medios mayoritarios y tradicionales, flexibles moleculares (por ejemplo, con los *trayectos comunicacionales experimentales*), y de fuga con trayectos que van más allá de los márgenes y límites demarcados por la territorialidad mediática tradicional, que ejercen resistencias y se dirijan hacia nuevas formas de expresión y creación política.

En virtud de las líneas y trayectorias que se lleguen a trazar, estos medios pueden movilizar distintas manifestaciones de ejercicio de la micro- y de la macropolítica. O, si se disparan hacia trayectorias que escapen al alcance de las concertaciones mayoritarias o flexibles, es decir, cuyas experiencias fuguen hacia devenires-otros por fuera de las esferas del Estado y de la gran política, pueden constituirse en verdaderas máquinas de guerra capaces de combatir las determinaciones de lo duro y lo molar: “la línea de fuga, cada vez que es trazada por una

máquina de guerra, se convierte en línea de abolición, de destrucción de las demás y de sí misma” (Deleuze y Parnet, 1980, p. 161).

No obstante, asumir estos posicionamientos críticos no es gratuito, plantea Foucault, y desafía a pensar acerca de los riesgos que acarrea el virtuosismo del decirlo todo, es decir, a la *parresía* que conlleva una relación con la verdad.

Este término se refiere a la vez, a mi juicio, a la cualidad moral (la actitud, el *ethos*) y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo. (Foucault, 1992, p. 98)

De esta manera, el acceso a la verdad representa toda una posibilidad de erigirse en soberano de sí mismo, es decir, de un actuar sobre los márgenes de libertad de los que se dispone. Por todo esto, pensar en los trayectos comunicacionales críticos en estos términos no representa sino una invitación a la problematización y reflexión sobre el presente, a abrir intersticios con posibilidades críticas que impliquen aperturas a la construcción de mundos-otros, alternativos a los propuestos por la agenda mediática del capital y de la condición biopolítica neoliberal.

Reconocimientos

Este artículo es una instancia de avance parcial de las reflexiones enmarcadas en el proyecto de investigación titulado “La producción biopolítica de la subjetividad del periodista en América Latina (2005-2022)” que se desarrolla en el grupo de investigación Vivencias, del Doctorado en Estudios Sociales (DES) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). A su vez, el autor/investigador es beneficiario de la Beca Colombia de Reciprocidad para Ciudadanos Extranjeros –Cohorte 2018–, del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Pre-Textos.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Trad. Flavia Costa y Edgardo Casarro. Adriana Hidalgo Editora.
- Aquino Moreschi, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Batanelo García, L. (2015). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de calidad de la educación superior* [Tesis doctoral]. Universidad del Tolima.
- Cantón, M. (4 de octubre de 2017). La lista de "los 562" hombres a que apunta Macri [En línea]. *Clarín.com*. https://www.clarin.com/politica/lista-562-hombres-apunta-macri_0_ByHj9Cf3Z.html
- Deleuze, G. (1994). ¿Quién viene después del sujeto? *Zona Erógena*, 18. Recuperado de <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Deleuze,%20gilles/Deleuze,%20Gilles%20-%20Que%20vieve%20despues%20del%20sujeto.pdf>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-Textos.
- ElCohetealaLuna.com (7 de julio de 2019). Hola, querida luna. <https://www.elcohetelaluna.com/bienvenidxs-al-cohete/>
- Foucault, M. (1992). *Hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M., (1995a). Crítica y Aufklärung ["Qu'est-ce que la Critique?"]. Trad. J. Dávila Rojas. *Δαίμων. Revista de Filosofía-ULA*, 8. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15896/davila-critica-aufklarung.pdf?sequence=1>
- Foucault, M., (1995b). ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, (4), 12-19. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15891>
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós Pensamiento Contemporáneo.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M., (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France 1982-1983* (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Fourquet, F. (2007). La subjectivité mondiale. Une intuition de Félix Guattari [En línea]. *Le Portique*, 20. <https://doi.org/10.4000/leportique.1354>
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Harvard University Press. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1716/1/Imperio.pdf>
- Hernández, C. (2017). Capitalismo, separación y profanación. La crítica de la separación en Giorgio Agamben. *HYBRIS. Revista De Filosofía*, 8(1), 127-149. <https://www.readcube.com/articles/10.5281%2Fzenodo.583603>
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. (1.ª ed.). Amorrortu.
- Martínez Posada, J. y Ochoa Ordóñez, C. (2017). Actitud esquizoanalítica. Esquizoanálisis, un método menor de descomposición del dispositivo capitalista. *Tabula Rasa*, (26), 221-245. <https://doi.org/10.25058/20112742.195>
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A. y Nielsen, R. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019*. Reuters Institute for the Study of Journalism (RIS); University of Oxford. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf
- Salinas Araya, A. (2014). *La semántica biopolítica. Foucault y sus recepciones*. (1.ª ed.). Cenaltes. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13125>
- World Economic Forum (2020). *Understanding value in media: Perspectives from consumers and industry*. <https://es.weforum.org/reports/value-in-media/>





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN. LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS

Redes sociales virtuales: la interacción comunicativa humana devenida en técnica

Virtual social networks: Human Communicative Interaction turned into a technique

Daniel Ernesto Beltrán Riaño¹ 

Resumen

El artículo de reflexión surge del trabajo de investigación titulado “Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos”, desarrollado como investigación de tesis doctoral en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). A partir de los resultados de la tesis, el artículo aborda el papel de la intermediación técnica en la comunicación interactiva virtual de las redes sociales virtuales (RSV) y evidencia cómo esta intermediación técnica puede configurar un entorno coercitivo para los usuarios de estas redes sociales que puede llegar a incidir en el modo de la intermediación entre ellos. Se evalúa la incidencia de la técnica en la constitución de los mecanismos y herramientas de interacción en el interior de las RSV, para determinar cómo ello da cuenta de una arquitectura de la interacción que puede modular los modos de interacción, favoreciendo los intereses de las RSV en su búsqueda por propiciar flujos y reflujo informativos para configurar la *big data* de la cual se extrae lo más íntimo de la interacción humana. Para sustentar teóricamente la modulación por efecto de la arquitectura estructurante de las RSV, el artículo aboca los conceptos de *interfaz* y de *dispositivo mediático*. Ambos son abordados como categorías analíticas que permiten la comprensión de lo comunicativo en el escenario multimodal virtual. Bajo estas categorías analíticas se realiza un análisis comparativo de las particularidades técnicas de las interfaces presentes en las redes sociales y con ello se evidencia la mediación técnica de las RSV.

Palabras claves: redes sociales virtuales, interacción comunicativa virtual, dispositivo mediático, instrumentalización técnica.

Abstract

This article is derived from the research work entitled “virtual social networks as contemporary media dives”, which was developed as a doctoral thesis in the doctorate in Language and Culture of the Pedagogical and Technological University of Colombia (UPTC). As a result of the reflection on the conclusions of the doctoral thesis, especially on the technical-technological, semi-discursive, and socio-anthropological procedures that operate in the regulation of virtual social networks, this article discusses how the technical intermediation of virtual interactive communication influences the interaction produced within social networks.

The influence of the technique in the construction of the mechanisms and tools of interaction in the virtual social networks (VSN) can influence the *architecture* that regulates the modes of interaction. This generates information flows that are adapted to the interests of the administrators of the social network, who build the big data. Finally, the most intimate human interaction is extracted from the big data through search algorithms.

The theoretical reference of this article of reflection is based on the concepts of *interface* and *media devices*. The two concepts are addressed as analytical categories that allow the understanding of communication in the virtual multimodal scenario.

Keywords: virtual social networks, virtual communicative interaction, media device, technical instrumentalization.

1 Docente de planta de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Lingüística y Literatura, especialista en Psicolingüística, magíster en Investigación Social, doctor en Lenguaje y Cultura. Correo electrónico: debeltranr@correo.udistrital.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4407-3178>

Cómo citar: Beltrán, D. E. (2021). Redes sociales virtuales: la interacción comunicativa humana devenida en técnica. *Enunciación*, 26(2), 244-254. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17249>

Artículo recibido: 24 de abril de 2021; aprobado: 14 de diciembre de 2021

Introducción

La interacción comunicativa humana va más allá de un intercambio de información de un sujeto emisor a un sujeto receptor. Implica el encuentro y el desencuentro, el consenso y el disenso, la confrontación y la comunión. Las teorías emancipatorias del ser humano como ser social pasan de modo necesario por el logro de esta interacción comunicativa que implica el reconocimiento del otro, la alteridad y la otredad.

El progreso técnico de los instrumentos de información y *comunicación*, especialmente los desarrollados al final del siglo XX e inicios del siglo XXI, han permitido una mayor conectividad entre los individuos dando lugar a un mayor acercamiento entre ellos. No obstante, la realidad de la comunicación hoy se vislumbra más como la imagen del progreso técnico y menos del progreso comunicativo. Es la imagen que hace creer que el progreso técnico de la comunicación es la respuesta a los problemas de la incomunicación que aún nos sobreviven o, peor aún, una imagen que considera que los progresos técnicos de la interacción son la verdadera comunicación.

Hoy la interacción comunicativa es más un acto subordinado al recurso técnico y menos a la intermediación realmente humana.

Lo anterior debe ponernos en alerta sobre el nuevo modo instituido del ser de la interacción comunicativa más cercano a una ideología técnica que configura, a la manera deleuciana, sociedades de control, que de una visión de posibilidad comunicativa emancipadora teorizada por [Habermas \(1999\)](#).

Para dar cuenta del propósito de este artículo, se describirá la incidencia de la técnica en la constitución de los mecanismos y herramientas de interacción presentes en las redes sociales virtuales (RSV) como caso emblemático de la nueva interacción comunicativa virtual. Esta descripción es configurada a partir de los resultados obtenidos en la investigación de tesis doctoral "Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos

contemporáneos". Esta buscó evidenciar cómo las redes sociales se han venido constituyendo en nuevos dispositivos mediáticos de control. Para dar claridad al lector sobre la estructura descriptiva que se presenta en el artículo, donde a través de subtítulos se va avanzando en el análisis de las herramientas y mecanismos y su potencial papel mediador de la interacción, se describe la metodología utilizada en la investigación de tesis para comprender el modo analítico del procedimiento metodológico aquí desarrollado. En la tesis doctoral se reconoció la posibilidad de abordar analíticamente cada interfaz de interacción de las RSV, en la medida en que se puede reconocer la funcionalidad de los recursos del lenguaje, las formas simbólicas y los recursos técnicos y tecnológicos contenidas en las diversas interfaces. Esto permite dar cuenta de los modos en que las herramientas y mecanismos interactivos constitutivos de las interfaces de las redes sociales llegan a configurar una modulación y una disposición para la producción y el consumo de información. El diseño metodológico de la investigación doctoral fue guiado por esta perspectiva.

En relación con el *enfoque de investigación*, por cuanto se buscó abordar de modo analítico los recursos de lenguaje, de la técnica y de los ámbitos socioculturales que son empleados en la funcionalidad de las interfaces, la investigación siguió una perspectiva metodológica de *análisis de contenido*, la cual cuenta con una tradición metodológica que ha permitido definirla como una técnica investigativa de enfoque mixto. La analítica de contenido tiene sus bases en el sociólogo Bernard [Berelson \(1952\)](#) quien la describe como "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, teniendo como fin interpretarlas" (p. 17). En este sentido, no solamente de contenido manifiesto, sino también de contenido no manifiesto. Dicho enfoque investigativo vinculado especialmente al estudio de medios ha tenido una tradición de carácter analítico-cuantitativo,

por cuanto dichos análisis se enfocaban en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada algún tipo de sentido. En tal dirección apuntaba por ejemplo a las investigaciones sobre las noticias en prensa para encontrar en ella tendencias ideológicas o manipulación de los eventos noticiosos. Esto fue producto de considerar el sentido como explícito en la materialidad del medio (es decir, de contenido manifiesto). Esta concepción lleva implícito el sesgo de considerar el contenido como algo dado, como realidad manifiesta. En el interior de la tesis, este sesgo positivista se superó por una perspectiva en donde el contenido es visto desde una óptica comprensiva; es decir, en donde el sentido del contenido no es la búsqueda exclusiva de marcadores indiciales, sino la interpretación de contenido de fondo que en ella subyace. Este giro tiene que ver con el reconocimiento de que no es posible asignar al contenido un carácter de objeto, de cosa dada.

El caso del estudio de las RSV presenta esta segunda naturaleza, pues el análisis propuesto va de formas analíticas con finalidad cuantitativa (en donde, por ejemplo, la información sobre recurrencias, similitudes y diferencias cuantitativas de los diversos elementos fue un primer dato base importante), a formas analíticas con finalidad cualitativa (ninguno de estos datos por separado podría indicar mayor cosa si, como dato *frío*, no se pone en perspectiva interpretativa, es decir, si de allí no es posible evidenciar caracterizaciones, cualidades y funciones comunicativas de cada elemento de comunicación que se configura en las redes sociales).

En cuanto al marco de referencia teórico, se parte del concepto de *interfaz* que, más que categoría técnica del mundo virtual, constituye un mediador comunicativo de característica multimodal con capacidad estructurante. De igual modo, el concepto de *dispositivo mediático* que, desde la instancia semiodiscursiva, deviene en categoría analítica de comprensión de lo comunicativo en el escenario multimodal virtual.

Atendiendo a la estructura metodológica propuesta para el presente artículo y teniendo como base teórica el concepto de *interfaz*, en lo que viene se presenta una descripción del concepto y sus implicaciones en la configuración de las RSV. Luego de ello, se reconoce el papel estructurante de la interfaz para comprender a su vez el papel de las herramientas y mecanismos de interacción para, finalmente, exponer la potencialidad que tienen estas herramientas y mecanismos para configurarse en dispositivos de mediación comunicativa.

Interfaz, escenario interactivo de las redes sociales virtuales

Las RSV son hoy día el paradigma constitutivo de la interacción comunicativa virtual. El uso mayoritario que se hace de ellas en muchos lugares del mundo las convierte en el medio interactivo predominante en internet.

Al reflexionar sobre cómo estas redes propician la interacción, se reconoce que la intermediación técnica es el principal elemento de esta interacción. En tal sentido, el principal recurso técnico de mayor influencia es el recurso de la *interfaz*.

La interfaz es extensión de las capacidades humanas¹ (en el caso del manejo de objetos de la virtualidad), a su vez es el escenario virtual en el que interactúan los internautas (Figura 1). Es también el escenario en el cual el usuario puede tener una existencia virtual y también es el escenario para interactuar con otros, ya sean sujetos reales o virtuales (Scolari, 2004, p. 34).

En la medida en que la interfaz superó el proceso puramente instruccional del usuario hacia la máquina (el diálogo básico en los comienzos de la era de la computación entre el hombre y el computador, en el esquema de *input* instruccional y *output* del sistema) y se instauró en relaciones más complejas como la manipulación de objetos virtuales, la coexistencia en mundos digitales, la interacción comunicativa simulada, el trabajo de

¹ A la manera en que Marschall McLuhan (1996) entendiera esta idea de las prótesis o extensiones humanas.



Figura 1. Ejemplo de interfaz: pantalla de inicio de la red social virtual Facebook

Fuente: www.facebook.com

creación en el escenario de interfaz, entre otras: la creación de interfaz fue menos el trabajo de ingenieros y programadores y más la labor de diseñadores de escenarios virtuales quienes, más allá de crear un lenguaje de *software*, se orientaron en la articulación de medios multimodales para el logro de objetivos cada vez más concretos en el escenario digital.

En este marco, el diseño se basó en los principios de usabilidad consistentes en su efectividad (logro del objetivo de la interfaz), eficiencia (facilidad en el manejo de la interfaz que permite la ejecución de tareas del usuario) y satisfacción (el uso de la interfaz de manera sencilla, evitando la frustración del usuario) que permitieron la creación de interfaces más efectivas. (Nielsen, 1993).

En la actualidad, el diseño de interfaz agrega nuevos criterios al factor de usabilidad como garante de éxito de la interfaz misma: facilidad, funcionalidad, ahorro cognitivo y capacidad de retroalimentación por parte del usuario (Nielsen y Budiu, 2013).

Todas estas cualidades en el diseño han hecho que la interfaz se convierta en una presencia casi

invisible para el usuario, apenas perceptible cuando se hace conciencia de ello pero que en general pasa desapercibida pues parece no intervenir de modo alguno en nuestra actividad digital. Sin embargo, este escenario *invisible* es escenario altamente funcional.

En el caso de las RSV se puede reconocer una serie de interfaces más o menos comunes orientadas a la construcción del perfil, personalización de la cuenta de red, la generación de vínculos de interacción, publicación de mensajes, las valoraciones de los mensajes y noticias producidas por otros usuarios, vínculos a grupos de la red, herramientas para etiquetar mensajes ya sea de texto, imagen o video (Figura 2 y Figura 3).

En cuanto a la estructura interactiva de las redes sociales, la interfaz es la *superficie* que pone en relación dos sistemas: el mundo real del usuario y el mundo virtual de la Web (Levy, 2007, p. 22). La noción de interfaz como superficie permite considerar que esta no es exclusivamente un espacio en donde algo pasa, sino también un lugar cuya disposición aporta información y dispone para algo (Lewis y Rieman, 1993, p. 24).

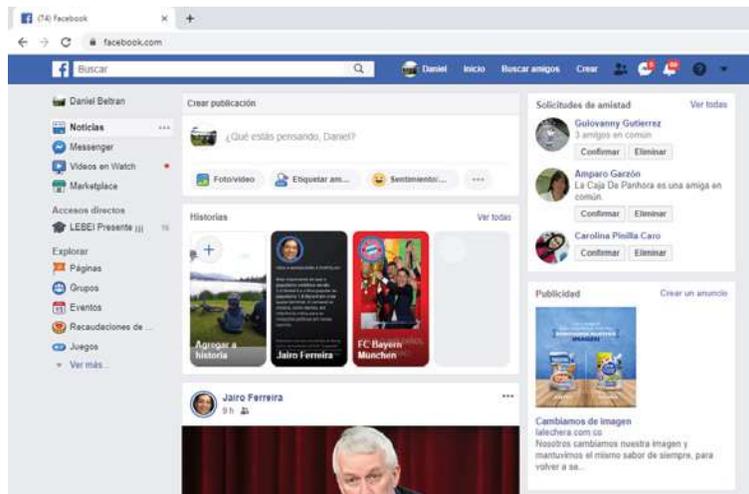


Figura 2. Interfaces de las RSV. Interfaces, herramientas y mecanismos

Fuente: www.facebook.com

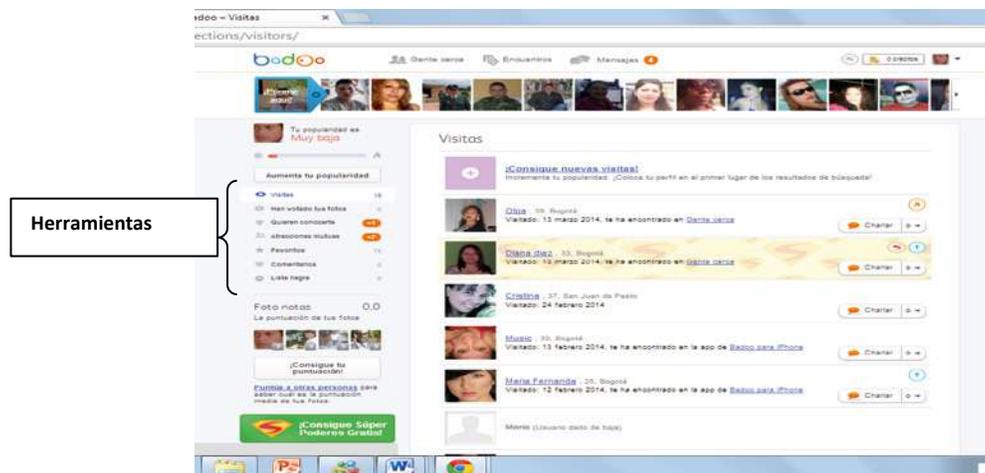


Figura 3. Ejemplo de herramientas de la interfaz *Visitas* de la RSV Badoo

Fuente: www.badoo.com

En ocasiones esta disposición *para algo* suele reducirse a la mera disposición instruccional para la interacción; sin embargo, algunas reflexiones alrededor de este aspecto permiten reconocer que la interfaz no es necesariamente un lugar *transparente* y *neutral* (Scolari, 2004, p. 15), pues como espacio en el que las posibilidades técnicas permiten la articulación de audio, imagen y texto, constituye también un escenario que impone un particular

modo de habitar y un particular modo de hacer (Scolari, 2004, p. 105).

Desde este marco de referencia acerca de lo que implica la interfaz como un lugar mediado, las RSV como medio tecnológico están constituidas por una serie de interfaces donde se despliegan diversas herramientas y mecanismos para la interacción. Por *herramientas de interacción* se entiende todo aquel instrumento técnico

desplegado en la interfaz que permite la realización de una acción en el interior mismo de la red virtual. Como ejemplo de ello, piénsese en cada uno de los instrumentos desplegados en una interfaz que al hacer *clic* permiten ingresar a una nueva función de la red.

Los *mecanismos* se definen como un conjunto de herramientas que entre sí dan lugar a una red funcional de instrumentos de interacción. Ejemplo de esto es el conjunto de herramientas con las cuales el usuario se registra en una red social y desde allí administra su información con la cual crea y actualiza su perfil o configura la lista de contactos y su consecuente administración. Este conjunto configura una *red* de instrumentos dispuestos por cada RSV y dirigidos hacia el usuario para fomentar en él su interacción (Figura 4).



Las herramientas desplegadas en la interfaz constituyen un mecanismo motivador de la interacción a partir de asignar una función comunicativa al usuario.

Figura 4. Interfaz *crear publicación*

Fuente: www.facebook.com

Las interfaces de las redes sociales virtuales como escenarios multimodales y como dispositivo mediático

Cada interfaz es un escenario de integración de diversos códigos de comunicación. En términos de forma, cada interfaz es el conjunto de herramientas

que generan entre sí hipervínculos, garantizando una interconexión. De manera concreta, cada *ventana* de las RSV configura una interfaz de interacción sobre el cual el usuario puede operar a partir de este conjunto de herramientas.

La mediación de estas herramientas produce una forma específica de interacción, constituyendo a la interfaz en un escenario interactivo. A su vez, cada escenario interactivo es de carácter multimodal en el que, en conjunto, se articulan imagen, texto y diseño.

Desde el marco de una teoría multimodal en la que se comprende la comunicación como el entrecruzamiento de distintos modos de significación sobre soportes diversos, sean estos textuales, visuales, gráficos o audiovisuales, las RSV como escenario interactivo son un *enmarcamiento*² en el cual se articulan diversos códigos. En el ámbito de la teoría multimodal, Kress y Van Leeuwen (2001) encuentran que los principios de construcción de significación se dan de forma cruzada entre los diversos códigos puestos en escena en el evento comunicativo. Estos autores reconocen una múltiple articulación de dimensiones o estratos en la configuración misma del significado que se instauran como dominios de la práctica en las cuales se adjudica un sentido.

En virtud de esto, sin abandonar la noción del escenario interactivo como multimodal, los estratos se entienden aquí como recursos del orden del lenguaje, de lo social y de lo técnico-tecnológico en el marco de una concepción de *dispositivo mediático*.

La ampliación sucinta de ello se da como sigue: cada escenario interactivo enmarcado (interfaz) como esquema de *acoplamiento*, es un *escenario* donde la operatividad y funcionalidad de cada uno de sus elementos va dando forma a un potencial modo de ser de los diversos mecanismos y herramientas de interacción comunicativa que

² El término de *enmarcamiento* es propuesto por Kress y Van Leeuwen (2001) como principio multimodal. En tal sentido, *marco* alude a la manera en que los constituyentes de una composición visual están conectados o desconectados. El sentido de esto es que permite reconocer unidades de significación de contraste, de continuidad o de complementariedad (p. 2).

entran en juego al momento de la interacción entre la RSV y el usuario.

En el carácter multimodal de cada interfaz interactiva, la conjugación de imágenes, textos, gráficos, sonidos y formas simbólicas ponen en juego recursos semiodiscursivos (del orden gramatical, argumentativo y semiótico), socioantropológicos (del orden de la cultura) y técnico-tecnológicos (del entramado propiamente técnico, derivados de las propiedades tecnológicas de la herramienta), que van a constituir luego capital simbólico desplegado comunicativamente en el interior de cada formato de las RSV.

En tal sentido, por ejemplo los recursos del orden del saber de la cultura y de lo social se constituyen en el capital socioantropológico que se pondrá en juego y que está representado en las significaciones culturales implicadas en los diversos elementos figurativos de cada interfaz de las RSV y en los recursos de la técnica y la tecnología misma –los

cuales pueden determinar un capital político con carácter pragmático en la intención performativa de cada interfaz de interacción de la RSV–.

La interfaz como escenario estructurante

A modo de síntesis, se ha enunciado el modo en que la arquitectura de las RSV llega, de forma potencial, a convertirse en escenario regulador y se ha destacado el papel de la interfaz como lugar mediado, en donde el conjunto de herramientas y mecanismos es constitutivo de la interacción. Igualmente, se ha explicado cómo la interfaz, en calidad de escenario interactivo, es un escenario multimodal que pone a conjugar recursos del lenguaje, de la cultura y de la técnica, y cómo esto hace que la interfaz se constituya en un escenario estructurante; ¿qué significa que sea escenario estructurante?, que da forma, entre otras cosas, al modo de interacción entre la red y el usuario, y del



Nótese cómo la posibilidad de enunciar los potenciales amigos del usuario a través de la imagen se convierte en un elemento significativo para la interacción.

Figura 5. Interfaz como escenario multimodal (herramienta administrar amigos de la red social Facebook)

Fuente: www.facebook.com

usuario hacia los demás. La interfaz actúa como escenario en donde se ponen en tensión los intereses funcionales de la red y la realización misma de los usuarios. Es la puesta en juego del conjunto de fuerzas que impone la arquitectura de la RSV (las fuerzas que se despliegan en virtud de los propios intereses de las RSV) y las necesidades interactivas de los usuarios resultado de un devenir propio de la funcionalidad de la interfaz (Figura 5).

En atención a lo anterior, se comprende mejor el papel de la interfaz como escenario de estructuración si se reconoce en él lo que Pierre Bourdieu (1997) definió como *campo*. Para este autor, el campo es un espacio social con carácter estructural basado en las diferencias construidas por la mediación de formas de poder o de formas de capital eficientes en un espacio social determinado (p. 48).

Este espacio social es un *campo de fuerzas* que se impone a los agentes integrados a dicho espacio. Pero también es donde los agentes se enfrentan entre sí con medios y fines distintos, contribuyendo a la consolidación o la transformación de dicho campo (Bourdieu, 1997, p. 49).

La perspectiva de Bourdieu permite entender cómo en las RSV se crea un campo de fuerzas por efecto de los recursos que la propia red pone a circular. Aunque en la perspectiva sociológica de Bourdieu, los conceptos de *agente*, *campo* y *capital* sean un medio para comprender las tramas de lo microsocial, no puede olvidarse que, en últimas, las RSV son microescenarios sociales donde se despliegan indeterminadas formas de relación social de los usuarios, pero también donde el escenario digital cuenta como agente y como campo.

El medio no es solamente medio pues como se indicó en líneas anteriores, también es un dispositivo cuya disposición está mediada por un alto interés empresarial de producción y consumo de información, posible en la medida en que un usuario se interesa por participar en el *juego* interactivo. Si la interfaz es un escenario estructurante, lo es por esta relación de interés que configura un entorno de poder en donde unos agentes buscan imponer sus fines sobre otros.

En el ámbito particular de las RSV, el reconocimiento de los recursos constitutivos de la interfaz (del orden del lenguaje, de lo técnico y tecnológico, y de la cultura que configuran la interfaz en un dispositivo mediático) se constituyen en materia prima sobre la cual se van dando forma a los diversos capitales que se instauran en el interior de la RSV por efecto de los modos de interacción allí desarrollados (red/usuario, usuario/usuario). La idea de *capital*, concepto utilizado por Pierre Bourdieu (1997), es sinónimo de todo tipo de recurso que dota al agente de unas formas de poder o de dominación (p. 28)³.

Un ejemplo del papel de capital simbólico en las RSV tiene que ver con la generación de contenido que, en determinada forma, estaría siendo intervenida por los recursos técnicos que la RSV propicia; por ejemplo, en la promoción de marcadores valorativos para el fomento de la popularidad (los “me gusta”, o el número de comentarios recibidos a una determinada publicación). Estos marcadores valorativos se configuran en capital cultural del usuario, según sea el impacto del mensaje calculado por la valoración de los demás usuarios. Con lo anterior se puede entender cómo, en el interior de la red, se va configurando un capital simbólico formalizado en ámbitos como “el más seguido”, “el más votado”, entre otros.

Una cosa serían los recursos que pone a movilizar la RSV y otra los capitales que se van configurando a partir de estos recursos, a través de las prácticas interactivas tanto de la RSV hacia el usuario, como de este hacia los usuarios mismos. La posibilidad de constitución de estos capitales toma como recurso las posibilidades del lenguaje, de la cultura y del ámbito técnico, las cuales son

³ Los capitales en Bourdieu son definidos en tres tipos: económico (en donde el más representativo es el dinero), social (referente a la capacidad de movilizar en provecho un conjunto de relaciones sociales) y cultural (saberes y conocimientos materializados en formas simbólicas con carácter institucionalizado) (Bourdieu, 1997). Otro es el capital simbólico, que permite dotar de sentido la constitución de, por ejemplo, el dinero como capital económico, los títulos como capital cultural o las distinciones como movilizadoras de capital social (Bourdieu, 1988, pp. 138-139). Este capital simbólico no solo dota de sentido a los capitales circulantes sino también al mercadeo de estos.



Figura 6. Capital simbólico –“Me gusta”, “Me encanta”, “Me divierte”– en las RSV

Fuente: www.facebook.com

puestas a circular por parte de las redes sociales a través del conjunto de interfaces.

La referencia al concepto de *campo* y de *capital* de Bourdieu (1988) permite ampliar la comprensión de las RSV como escenario estructurante, pues las redes sociales son en sí un *campo* dispuesto, y a su vez pre-dispuesto, que ponen a circular una serie de recursos en la forma de capitales circulantes por efecto de la relación interactiva propiciada por la red. La disputa por la posesión de estos capitales es lo que permite a las redes sociales rentar este flujo y reflujo informativo, teniendo el dominio en la regulación de la producción, la circulación y el consumo de contenido producido por los usuarios.

Lo anterior pareciera indicar que la arquitectura de las redes sociales virtuales modula una particular manera de habitar y de actuar del usuario en el interior de la red, lo que a su vez estaría demostrando que la interfaz es también un escenario multimodal de carácter estructurante en la cual se superponen intereses tanto de la red como de los usuarios en el *campo* de la red virtual en el que se exponen recursos del lenguaje, de la técnica y de la cultura, a través de las herramientas y mecanismos de carácter técnico. La disposición de los

recursos se configura en capitales que, en la relación usuario/máquina y usuario/usuario, van dando forma a los modos de interacción comunicativa existentes en las RSV (Figura 6).

A modo de conclusión: la restitución de un sentido amplio de la comunicación

Una de las virtudes más atractivas en la creación de internet fue la posibilidad de enlazar a muchas terminales de información y lograr generar entre ellas el inter-cambio informativo a una escala global. Esto supondría el flujo de información de un modo libre y amplio. Las sinergias allí producidas lograrían fomentar, entre otras, la cooperación en la construcción del conocimiento, la ampliación de flujos de información con lo cual consolidar verdadera opinión pública, verdadera participación democrática, rápida respuesta a las necesidades apremiantes de la humanidad, equilibrio en los accesos a la información y la cultura, y, sobre todo, mejora en las relaciones interactivas.

La decisión sobre el tipo de información a la que se accede y la ponderación sobre su calidad sería labor de los usuarios. En tal sentido, estos

serían los protagonistas de esta nueva maravilla tecnológica, pues serían quienes mantendrían siempre las riendas y el dominio sobre las decisiones alrededor del destino de la red.

Si bien, en sus inicios, internet supuso estas posibilidades, pronto la decisión sobre su destino y su futuro pasó a manos de los nuevos agentes corporativos emergentes. La toma de riendas por parte de estos consorcios propició cambios en el desarrollo y evolución de la red. La Web ya no sería más una telaraña infinita de interactividad y pasaría a convertirse en una red regulada por nodos centralizados, unos más poderosos que otros.

De tal modo, la constitución de la red se alejó cada vez más de la iniciativa de sus usuarios y se acercó a la dinámica operante de las directrices de mercado. En el presente artículo se ha reconocido que este nuevo mercado está caracterizado por la conversión de la información en un objeto de valor de cambio, en una nueva mercancía.

Gracias al poder de búsqueda y rastreo de los algoritmos creados por los diseñadores de las distintas redes sociales, fue posible la captura de información generada por los usuarios que permitían determinar gustos, intereses, tendencias, modos de vida, ideología, entre otras más, con lo cual las redes mismas logran generar paquetes de datos que se monetizan y se mercadean a través de las empresas interesadas en colocar sus productos en poblaciones de potenciales consumidores debidamente segmentados, haciendo más efectiva su publicidad.

Es claro que herramientas-medios, como Google, YouTube, Yahoo, Facebook y otros tantos, son las nuevas empresas productivas en el nuevo mercado de la minería de datos.

En este sentido, se entiende que la arquitectura de la red no sea un diseño casual ni neutral en esta búsqueda y captura de la información de los usuarios. El conjunto de herramientas y mecanismos propician esa extracción y permiten que haya una permanente y abundante producción, circulación y consumo de la información.

El interés principal de este artículo consistió justamente en determinar cómo las RSV generan una modulación hacia esta producción y consumo de información de los usuarios, a través del entramado o *arquitectura* existente en sus herramientas y mecanismos de interacción, desplegados en el conjunto de interfaces constitutivas de cada RSV.

Se comprende que esta modulación se apoya en los recursos multimodales existentes en el conjunto de herramientas y mecanismos interactivos de las propias RSV, constituyéndolas en dispositivos con capacidad para filtrar, organizar, moderar, reorientar y asegurar el flujo de información de sus usuarios.

Las RSV están logrando la cosificación de las relaciones de interacción entre humanos, propiciando la extracción de valor capitalista de las amistades, constituyendo a la interacción en moneda de cambio en la cual la información es su principal materia prima. De tal modo, la interacción comunicativa humana se subordina al acontecer técnico desvirtuando su propia naturaleza. La construcción de relaciones humanas se teje a través de hilos algorítmicos con las manos del imperio técnico que implica por ejemplo el recurso de la interfaz.

Solo hace falta hacer clic en un comando para que un algoritmo permita ver todo lo que la inteligencia artificial de la red reconoce en una imagen de Facebook subida por alguno de sus más de 2000 millones de usuarios. Pero para que este algoritmo pueda funcionar necesita información y esta está siendo proveída por estos millones de usuarios de manera voluntaria. Conscientes o no de sus acciones, ellos se han convertido en el gran alimentador de esta *big data* planetaria.

Reconocimientos

El autor expresa su reconocimiento al programa doctoral en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por haber aceptado, avalado y evaluado de modo

satisfactorio la tesis doctoral “Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos” que da origen al presente artículo de reflexión. Agradecimientos a la Coordinación del Doctorado, al grupo de docentes que forman parte del doctorado y a los tutores y directores de tesis por todo el conocimiento y aportes realizados.

Referencias bibliográficas

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe III, Free Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas, espacio social y poder simbólico*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Anthropos.
- Lewis, C. y Rieman, J. (1993). *Task-centered user interface design. A practical introduction*. The University of Colorado.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. AP Professional.
- Nielsen, J. y Budiu, R. (2013). *Mobile usability*. New Riders.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa Editorial.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Lenguaje inclusivo y lexicografía académica: ¿Quién quiere ser bachillera?

Inclusive Language and Academic Lexicography: Who Wants to Be a Bachillera?

Luis Barrera Linares* 

Resumen

En este artículo se analiza el modo como se ha venido registrando en el *Diccionario de la lengua española (DLE)* el lema *bachiller, ra*, relacionándolo con el lenguaje de género, a fin de precisar diacrónicamente el registro y las acepciones de sus formas en masculino y/o femenino, a lo largo del periodo 1726-2020. El seguimiento cronológico se realizó a través del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* y de las ediciones 2001 y 2014 del *DLE*. El resultado demuestra que, en el caso de este vocablo, la incorporación del femenino al discurso académico público no siempre tiene que ver con la posición interna de las academias sobre el masculino genérico ni con su registro en el *DLE* o con los requerimientos actuales sobre formas inclusivas del femenino, ya que fue incorporado como grado académico para damas desde 1884. Independientemente de los reclamos sobre invisibilidad y encubrimiento, habría otras motivaciones que parecieran haber incidido en la resistencia para la aceptación de la palabra *bachillera*, con marca de femenino, situación contraria a muchos otros títulos como *arquitecta*, *ingeniera* o *psicóloga*, por ejemplo. Algunas acepciones peyorativas de dicha palabra (*charlatana*, *indiscreta*, *bocazas*, *habladora*, *entremetida*, *petulante*) y su consagración a través de medios educativos podrían haber originado que las mujeres se nieguen a ser tituladas o tratadas como tales. Adicionalmente, hay muy pocas instituciones que otorgan el título de *bachillera*.

Palabras clave: lexicografía, lenguaje inclusivo, bachillera.

Abstract

This article analyzes the way the Spanish language word *bachiller, ra* has been registered in the Spanish Language Dictionary (*Diccionario de la Lengua Española*, DLE) in relation to gender-neutral language in order to diachronically determine the register and meanings of its masculine/feminine forms throughout the 1726-2021 period. Chronological monitoring was performed through the *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* and both 2001 and 2014 editions of the DLE. The results show that, in the case of this term, the incorporation of feminine-gender words relating to academic titles into public or institutional academic discourse does not always have to do with the internal position of the academies on the generic masculine, nor with its registration in the DLE or the current requirements on the inclusive forms of the feminine gender, given that this term was incorporated as an academic title for ladies in 1884. Regardless of the claims about invisibility and concealment, there might be other motives that seem to have influenced the resistance to the acceptance of *bachillera* in its feminine form, unlike other Spanish language titles such as *arquitecta*, *ingeniera* and *psicóloga*, for instance. Some pejorative meanings for *bachillera* (“talkative”, “indiscreet”, “loud-mouth”, “meddling”, “petulant”) and its entrenchment in academic environments could have caused women to refuse to be titled or treated as such. Additionally, very few institutions title women as *bachilleras*.

Keywords: lexicography, inclusive language, bachillera

* Investigador venezolano, profesor de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), doctor en Letras. Numerario de la Academia Venezolana de la Lengua (lbarrera@ucsh.cl).
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5654-0394>.

Cómo citar: Barrera Linares, L. (2021). Lenguaje inclusivo y lexicografía académica: ¿Quién quiere ser bachillera? *Enunciación*, 26(2), 255-268.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18015>

Artículo recibido: 11 de junio de 2021; aprobado: 10 de septiembre de 2021

Introducción

En la novela *El mundo es ancho y ajeno* (1959), del peruano Ciro Alegría (1909-1967), aparece un curioso personaje poseedor de una espléndida retentiva y cuya mayor obsesión es “aprender el diccionario de memoria” (p. 668). Los notables del pueblo se reían de él por tal pretensión y lo tildaban de “chiflado”. Fuera invierno o verano, caminaba provisto de un paraguas negro en una mano y en la otra un pesado diccionario abierto. Repetía incansablemente algunas definiciones de lemas y se cuenta en la novela que ya iba por la letra <ch>. Él se sentía importante, pero más aún lo consideraban los campesinos, hasta el punto de tenerlo por sabio; de allí que lo apodaran Letrao.

Aparte de lo simbólico de la anécdota referida, la misma podría servir para relevar la importancia que la población atribuye al diccionario y a quienes lo conocen en profundidad. Hay una conciencia colectiva referente al hecho de que el contenido de ese tipo de documento implica un (re)conocimiento más amplio del mundo. En él se refleja lo que la gente piensa acerca de su entorno físico, emocional e intelectual. El diccionario deviene entonces en un compendio imaginario del mundo en que vivimos (Rodríguez Barcia, 2008); contribuye notoriamente con la conformación de la competencia ideológica (Rodríguez Barcia, 2011; Sancha Vásquez, 2020)¹. Esto vale para todos, pero, en el caso de la amplia comunidad panhispánica (aproximadamente 585 millones de hablantes, entre nativos y no nativos) (Instituto Cervantes, 2020), nadie duda de la importancia histórica, social y lingüística del ya casi tricentenario *Diccionario de la lengua española* (*DLE*). Recorrerlo a través de sus periódicas reediciones y reformulaciones significa hacer un seguimiento de cómo ha venido perfilándose el universo hispanohablante desde 1726

(fecha de la aparición del primer tomo de lo que la historia posterior ha nominado como *Diccionario de autoridades*) hasta el presente² (23.4, ver [Real Academia Española –RAE– y Asociación de Academias de la Lengua Española –Asale–, 2020](#))³.

Dentro de ese marco de referencia, este artículo propone un primer acercamiento a cómo se ha venido registrando en el *DLE* un corpus de palabras alusivas a grados, profesiones y oficios, relacionándolas con el lenguaje de género, a fin de precisar diacrónicamente el registro de sus formas en masculino y/o femenino, a lo largo del lapso 1726-2020. El seguimiento cronológico se ha realizado a través del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* (RAE, s. f.), con foco exclusivo en el diccionario académico, independientemente de su condición (usual, manual, histórico, etc.) y de la fecha de publicación de sus diferentes ediciones o actualizaciones.

El propósito fundamental es reflexionar sobre algunas de las razones por las cuales la incorporación de ciertas formas en femenino ha gozado de mucha menos aceptación social que otras, limitándonos, para este caso específico, al lema “bachiller, ra”. Se harán inicialmente algunos planteamientos en torno a la importancia social del *DLE*, en cuanto autoridad normativa (Del Valle, 2014; Fajardo Aguirre, 2011; Jacinto García, 2013) y al modo como se aborda el tema del masculino genérico en la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y Asale, 2009), más algunos aspectos de carácter teórico referentes al lenguaje inclusivo, para luego describir la palabra elegida en esta aproximación y discutir posteriormente algunas implicaciones referentes a la escasa aceptación de su forma morfológica en femenino (*bachillera*), sea por parte de la sociedad en general e instituciones académicas

¹ “es fácil comprender que el emisor de un mensaje cualquiera y, en concreto, del mensaje lexicográfico, proyecte una carga de conocimiento previamente adquirido superior incluso al peso de su experiencia personal” (Rodríguez Barcia, 2011, p. 464). Sobre la repercusión del concepto de ideología en la epistemología lingüística, se sugiere revisar Calero Vaquera (2018) y Sancha Vásquez (2020).

² Última edición en papel (23.ª, 2014), reajustada anualmente en su versión digital; la de 2020 es la actualización 23.4.

³ El *DLE* ha tenido distintos títulos desde la primera edición, conocida inicialmente como *Diccionario de la lengua castellana*. Después adquirió por tradición el nombre de *Diccionario de autoridades*. También se le designó durante mucho tiempo como *Diccionario de la Real Academia Española* (*DRAE*). Desde su edición de 2014 pasó a denominarse *Diccionario de la lengua española* (*DLE*). Independientemente de la edición de que se trate, en este trabajo asumiremos como nombre genérico este último: *DLE*.

o de los grupos profesionales en los que se precise utilizar el término.

Los supuestos en los que se fundamenta este acercamiento inicial son los siguientes: a) para el caso de algunos grados, profesiones y oficios, el trato o referencia en femenino no tiene que ver solo con la posición interna de las academias, sino también con motivaciones históricas, sociales y educativas que a veces inciden en la resistencia al cambio; b) el sexismo ideológico discursivo no se refiere solo a los integrantes del sexo masculino; motivado rigurosamente por sistemas educativos que lo consagran, también procede a veces de comunidades de mujeres. Es lo que [García Mouton \(1999\)](#) denominó *machismo femenino*; c) afiliada a los dictámenes de la RAE y la Asale, la comunidad hispanohablante se ha mostrado conservadora ante la aceptación de *bachillera*.

El *DLE* como autoridad normativa de la existencia

Para el grueso de usuarios de español, el *DLE* constituye una fuente infalible, a veces incluso incuestionable, en la que teóricamente reposan todas las palabras “existentes” ([Barrera Linares, 2015](#); [Forgas Berdet, 2011](#))⁴. Muchos hablantes asumen como inexistente, cuando no como inadecuado, cualquier vocablo que no haya sido integrado a esa fuente. Dicha actitud se extiende incluso a la RAE, muy a pesar de que no es la única institución de la Asale, aunque sí la más antigua. Es tanta la influencia pública de la RAE, respecto de su condición de supuesta autoridad que, a principios de noviembre de 2020, incluyó en su Observatorio de Palabras la forma *elle* y, casi mecánicamente, mucha gente asumió que estaba *aprobandando* y, en consecuencia, autorizando, dicho uso para esa supuesta forma no binaria de tercera persona. Como

resultado de tal reacción pública, una semana después, el término fue desincorporado, a fin de evitar falsas expectativas⁵.

Para efectos del español, el *DLE* es la casa donde conviven en armonía nuestras creencias y maneras de (con)figurar la realidad. Esto incluye a emisores (redactores del diccionario), destinatarios o usuarios y difusores de un mismo *capital cultural y social* ([Bourdieu, 1998](#)). Unos, como representantes de una institución e *individuos sociales* ([Bourdieu, 1998](#)), reproducen su competencia lingüístico-ideológica ([Pérez Hernández, 2010](#)); otros, a través de dicha fuente, la confirman, se la apropian y la reproducen con su actuación lingüística ([Rodríguez Barcia, 2008, 2011](#))⁶; en tanto los terceros (la escuela, los medios, las instituciones privadas o del Estado) actúan como garantes y perpetuadores de dicho patrimonio social. Así, el *DLE* constituye lo que podría ser considerado una *imposición simbólica* ([Bourdieu y Passeron, 1996](#)), aunque no necesariamente consciente, pero sí instaurada, con base en un *habitus*, y mediante el poder sociohistórico que representan las academias.

Independientemente de lo anterior, es la propia institucionalidad la que, en el preámbulo de la última edición, se adelanta a aclarar la relación entre el *DLE* y la realidad. No es que el primero busque cambiar esta última –se dice allí–, sino al contrario; su función es registrar los cambios que van ocurriendo en la realidad y, en consecuencia, se reflejan en la lengua. De esa manera, desde la posición de la Asale, el *DLE* evidencia lo que ya es patente, teóricamente, sin prejuzgar ni oficializar o imponer usos. Sin embargo, el tema va más allá del real propósito institucional: es la comunidad la que percibe en el diccionario una guía normativa de uso que a su vez implica aceptación o rechazo

4 Lo ha reconocido así la propia RAE; por ejemplo, en el preámbulo de su edición de 2001, cuando todavía se le conocía mediante el acrónimo *DRAE*: “El Diccionario de la Real Academia Española [...] tiene universalmente reconocido un valor normativo que lo hace único en su género” (RAE, 2001, en línea: https://www.rae.es/sites/default/files/PROLOGO_DRAE_2001.pdf).

5 El observatorio de palabras es una instancia de la RAE en la cual suelen incluirse algunos nuevos términos, o acepciones de otros, cuya presencia en el discurso público genera discusiones. Aunque nada garantiza su aprobación inmediata o futura, suele generar falsas creencias en los hablantes, debido al peso sociohistórico de la RAE y a su valoración colectiva como supuesta rectora del acontecer lingüístico (ver [RAE, 2019](#)).

6 “[...] quien usa las palabras de una u otra manera, articula el mundo de una u otra manera y, así, actúa en consecuencia. De ahí que no haya buen lexicógrafo que explícita o implícitamente no acabe dando lecciones morales. Sabiéndolo o sin saberlo. Queriendo o sin querer” ([Casado Velarde, 2014, p. 222](#)).

de lo que allí se registra. Nominar sería, en tal caso, equivalente a construir la estructura y organización del mundo (Bourdieu, 2001).

Por otra parte, cada uso allí incluido debe dejar muy clara su relación con la realidad, debido a que, según Rodríguez Barcia (2008), “a partir de la edición de 1780 se observa un continuismo que delata la prolongación injustificada de una realidad obsoleta a lo largo de más de dos siglos de producción lexicográfica” (p. 277)⁷. Es como si a veces los repertorios lexicográficos se estancaran en momentos específicos de la realidad e intentaran estatizarla, generando, sin proponérselo, que pongamos en duda la condición evolutiva del idioma, que jamás se detiene y, en consecuencia, cambia, se adapta, independientemente de que haya modificaciones más rápidas o más lentas.

De allí que lo que se aduce, desde fuera de las academias, es que la carencia de algunas marcas o entradas del *DLE* podría generar la sensación de que se esté negando, precisamente, la existencia de determinados referentes. En alusión al llamado lenguaje de género, lo expresa, por ejemplo, Martín (2019): “El lenguaje inclusivo aspira a plasmar la realidad –realidad que se compone de hombres y mujeres– y ayuda a tomar conciencia de que no nombrar a la mitad de la sociedad perpetúa discriminaciones” (p. 25).

Quiérase o no, el común de los hablantes cree que el *DLE* sí es un reflejo de lo que realmente es el universo en español, por cuanto se comportan como individuos sociales, voceros de un capital cultural al cual están afiliados, a veces sin abierta conciencia de ello. Y si allí no se nombra algo, pues, ese algo no tiene esencia y, naturalmente, aunque ello no sea solo responsabilidad de quienes confeccionan y ponen a circular dicho repertorio (agrupados en la *Asale*), así lo creen las personas. El tema es más complejo de lo que aparenta. Sin embargo, el colectivo lo asume como

una premisa incuestionable: término ausente implica término *irreal, inexistente*.

Por el contrario, se da por sentado que cualquier voz registrada puede utilizarse, por cuanto, aunque no es así, ha sido debidamente *autorizada (normada, diría Del Valle, 2014, entre otros)* al ser incluida, sin que importen las marcas que acompañen la definición e intenten llamar la atención acerca de usos inadecuados fuera de ciertos contextos (*malsonante, coloquial, familiar, despectivo, irónico, vulgar, etc.*). Es decir, aunque no sea esa la intención explícita de la RAE o de la *Asale*, al menos para el colectivo en general, el diccionario *oficializa y patentiza* el uso de lo que en él ha sido registrado⁸. Debido a eso, se ha convertido en guía inapelable, infalible e incuestionable ante la comunidad panhispánica, fuente fundamental para dirimir cualquier desavenencia de carácter léxico e, incluso, en no pocas ocasiones, morfosintáctico⁹. Aunque lo que recoja el *DLE* haya pasado antes por el tamiz del uso y la aceptación de la comunidad panhispánica, una vez instalado en su contenido –o en la *Ortografía (RAE y Asale, 2010a)* y el *Diccionario panhispánico de dudas (RAE y Asale, 2005)*, para citar otras dos fuentes orientadoras muy relevantes– pasa a convertirse en norma (Del Valle, 2014).

Eso implica su consideración colectiva y *valor simbólico* (Fajardo Aguirre, 2011, p. 56) como depositario de una plataforma reguladora que, por lo general, funciona en paralelo con la que también es culturalmente asumida como la gramática *oficial* del idioma (Jacinto García, 2013; Calero, 2018)¹⁰; esto es, en el caso más reciente, con la

⁷ Aunque no solo alusiva a la situación del diccionario académico, una idea similar a esa se reitera en Liste (2013, p. 114): “Las obras lexicográficas son fiel reflejo de conceptualizaciones anacrónicas aún latentes y, de este modo, se alejan de la realidad o del progreso de la sociedad que describen”.

⁸ Esta posición no es gratuita. Pensemos, por ejemplo, que desde los años sesenta del siglo XX, la misma institución se encargaría de cultivar esta creencia. Para ello se sugiere revisar Marimón Llorca (2018), quien hace un estudio sobre el impacto institucional generado por las columnas de prensa del, para ese tiempo, secretario perpetuo de la junta directiva, don Julio Casares, en cuya columna de prensa (La Academia Española Trabaja) hablaba de “léxico oficial” (p. 175).

⁹ “El concepto de autoridad va ligado a una concepción peculiar de la norma lingüística, pero va mucho más allá: pertenece a un paradigma en el que la lengua se contemplaba (sic) con un código jurídico que se debía respetar por parte del conjunto de la sociedad (o al menos por parte de las élites cultas) (Jacinto García, 2013, p. 67).

¹⁰ Sobre este tema referente a la relación entre diccionario y norma(s), se sugiere ver Fajardo Aguirre (2011). Dicho autor plantea en su tesis doctoral una relación muy estrecha entre diccionario, diccionaristas, gramática y canon (ver pp. 33-36). Sobre la conexión entre gramática y diccionario

NGLE (RAE y Asale, 2009), aunque, en términos generales, y en apariencia, esta última sea menos importante para la gente, al menos en el caso del hablante que nada o muy poco tiene que ver con la lingüística o la enseñanza del español.

La inconformidad también aparenta ser un derecho

Lo expresado arriba tiene vigencia solo hasta que un contenido nuevo, la incorporación o enmienda de alguna definición, choca con las expectativas de algunos sectores sociales. En nuestra teórica condición de condóminos del idioma, constantemente deseamos que se amplíe, que se incluyan voces que asumimos como necesarias y que utilizamos en nuestra comunicación cotidiana o especializada (en el caso de los profesionales, por ejemplo). Sin embargo, basta con que, mediante la supresión, la enmienda o la inclusión, se intente modificar algunos conceptos o normas preexistentes para que algunos usuarios o usuarias reaccionen y hagan frente común con personas o instituciones a quienes se considera aliadas en el propósito. Es como si se atentase contra la noción de lo real-existente. Se niegan entonces a contribuir con la consagración de lo que supuestamente el diccionario ha querido *imponernos*. Así, la noción de dicha obra como *auctoritas* comienza a debilitarse en el momento en que deja de satisfacer lo que, a juicio de algunos grupos de hablantes, es *correcto*, casi siempre con base en criterios intuitivos y/o empíricos.

Es la paradoja del hablante-oyente crítico: quiere que se amplíe o se incluya un término X, pero que ello se haga de acuerdo con su modo de pensar. Si el cambio no se corresponde con lo esperado, se impone la protesta (tácita o explícita) y el propósito de hacer valer el derecho del usuario. Ocurre incluso con hablantes públicos muy importantes; por ejemplo, algunos académicos,

(o viceversa), podría recomendarse, además, el exhaustivo seguimiento y descripción que Serra Sepúlveda (2006) hace de este tema, en el que afirma lo siguiente: “Dicho en palabras de Wotjak [1994], el diccionario vendrá a ser otra forma de presentar la gramática de un idioma” (p. 235).

investigadores y/o escritores muy (re)conocidos. La consecuencia es que, si la institución coordinadora de los cambios, es decir, la RAE o la Asale, toma en cuenta, por ejemplo, el uso generalizado y debidamente documentado del lema X e incorpora una variante nueva, supongamos que sea Xa, pues aquel hablante público o sector social que está en desacuerdo con el cambio se estaciona en su creencia y sigue considerando que, en su idiolecto y uso público, X seguirá siendo X y no Xa¹¹. Ocurre lo que, en concordancia con los planteamientos de Pierre Bourdieu (ver Capdevielle, 2011, p. 43) se conoce como *contraadestramiento*, que eventualmente podría modificar el *habitus*.

Algunas individualidades, determinados grupos u organizaciones (re)claman por cambios y se sienten exitosos cuando, a su parecer, han ejercido la suficiente presión para lograr alguna incorporación. Empero –como se dijo antes–, no todo lo nuevo complace siempre al colectivo en pleno. Hay conformes y disconformes. Los primeros aceptan la propuesta e intentan sumarse; los segundos mantienen su creencia y se niegan a salir de su área de confort comunicacional. La consecuencia es lógica: la nueva forma, Xa, comienza a convivir con la antigua, X, y así hasta que el tiempo defina cuál de ambas será la sobreviviente, si es que eso llega a ocurrir (Barrera Linares, 2019). En cualquier caso, se modificaría la estructura interna del *habitus*. Parece una contradicción, pero no lo es; constituye la dinámica operativa de ese lugar que se llama idioma. Para efectos de lo que es

11 Baste con mencionar el ejemplo de *güisqui* (incorporada en la edición de 1984 del todavía *DRAE*). A pesar de que se trata de una sencilla adaptación ortográfica, que ya cumple los 36 años, existe todavía una inexplicable resistencia para su aceptación general, hasta el punto de que no ha sido posible excluir del *DLE* su variante, el extranjerismo crudo, del inglés, *whisky* (“uso mayoritario”, según el *Diccionario panhispánico de dudas* –RAE y Asale, 2005–). También podría citarse la re-actividad del académico y escritor español Arturo Pérez Reverte, quien pareciera en permanente rebeldía frente a algunas decisiones de la RAE, de la cual es numerario. He aquí el fragmento de uno de sus tuits ante el cambio referente a la tilde de algunos monosílabos, entre ellos el pretérito perfecto simple de verbos, como *fui*, *fue*, *vio* y *dio*: “No todos los académicos estamos de acuerdo con la última Ortografía de la RAE. En ella han metido mano académicos que nunca necesitaron trabajar de modo eficaz con la lengua, teóricos de universidad. Yo sigo escribiendo rió con tilde” (Cope.es, 2019). Aparte de ello, la historia con el adverbio *solo* (sin tilde) da para varias páginas de polémica; hasta el punto de que, si queremos hacer predicciones, podría generar que en algún momento la propia Asale recoja velas y lo devuelva a su antigua condición.

aquí nuestro tema central, baste mencionar la convivencia actual de formas como *médico, psicólogo, abogado, matemático, árbitro* (género común, marcado sintácticamente a través del determinante: *el/la psicólogo, el/la abogado...*) y *médica, psicóloga, abogada, matemática, árbitra* (género femenino marcado morfológicamente).

Sin embargo, la situación no atañe solo al colectivo externo a la Corporación; se replica igualmente dentro de ella que, con base en cierta garantía de uso ratificada en sus corpus, ha hecho la propuesta, o sea, la Asale (aunque todavía son muchas las personas, incluso especialistas, que solo atribuyen estas decisiones a la RAE). Primero, porque esta no necesariamente acepta que cualquier deseo individual o grupal deba ser satisfecho sin un estudio previo de su factibilidad, fundamentada en documentación real. Segundo, porque a veces hace o niega propuestas corporativas que no necesariamente son bien recibidas. Eso otorga al lenguaje un constante efecto de equilibrio-desequilibrio, propio del dinamismo de la lengua y, por lo demás, inevitable.

El masculino genérico

Si existe algún tema que desde hace tiempo ha sido controversial entre las academias de la lengua y algunas individualidades u organizaciones, ese es el del llamado lenguaje de género, publicitado como lenguaje inclusivo (o incluyente), y portador de una ya añeja diatriba en la que hasta ahora no ha sido posible conciliar una salida satisfactoriamente colectiva, generando una situación excesivamente polarizada, en ocasiones, sin posibles puntos intermedios y/o conciliadores (Escandell-Vidal, 2020; Sancha Vásquez, 2020).

En lo concerniente a la gramática, el foco de dicha polémica es el masculino genérico (MG). De acuerdo con lo ya mencionado, la propia NGLE aporta una definición de este que sigue siendo rectora de algunas definiciones aparecidas en el DLE: “[...] usar en plural los sustantivos masculinos de persona para designar *todos los individuos de la*

clase o el grupo que se mencione, sean varones o mujeres” (RAE y Asale, 2009, 170, cursivas añadidas). Aclara, además, que la del MG es una regla basada en la condición de lo no marcado (por tanto, alusiva al masculino y al femenino)¹² y aporta ejemplos como *cristianos, moros y judíos, escritores, desocupados, espectadores*, etc. Esta posición, evidentemente gramático-centrista, la han ratificado institucionalmente cada vez que ofrecen documentos en los que buscan fijar posición respecto del tema (ver RAE y Asale, 2018, 2020). Por ejemplo, acudimos al DLE y encontramos que, si bien la primera acepción para la entrada *escritor, ra* es “*persona que escribe*” (asumida desde un epiceno), en la segunda acude a la norma descrita en la NGLE, identifica el sustantivo como “m. y f.”, pero añade el ejemplo en MG, nada más: “*escritor, ra* → 2. m. y f. *Autor de obras escritas e impresas*” (ver DLE, en línea, cursivas añadidas).

Sabemos también que dicha posición es consuetudinariamente ratificada por la escuela, independientemente de que sea invisibilizadora y androcentrista, además de contribuir subliminalmente con la creencia según la cual el idioma es inalterable, asunto que, como se sabe, no es cierto, tratándose de un organismo vivo. La consecuencia es que incluso el estigma se sostiene como parte de una tradición que lo fosiliza.

Posiciones enfrentadas

Desde la perspectiva de las academias de la lengua, en general, y de la RAE, en particular –unas veces muy razonable; otras, un tanto rígida– se argumenta formalmente sobre el arraigo histórico y la pertinencia gramatical y semántica del MG (ver Bosque, 2012; Grijelmo, 2019; Mendivil Giron, 2019; RAE y Asale, 2018; RAE, 2020). Aunque

12 Un detalle interesante sobre este aspecto de lo marcado no marcado en algunas categorías es que, por lo general, en algunos pares léxicos en los que rige la diferencia “marcado/no marcado”, el término no marcado suele ser asociado con cierto valor semánticamente negativo, inferior o menos abaricable: *día/noche*, *alto/bajo*, *grande/pequeño*, *ancho/estrecho*, *plural/singular* (ver Márquez, 2013, pp. 121-122). ¿Habrà alguna implicación cognitiva entre esta idea y la oposición masculino no marcado/femenino marcado?

no necesariamente de modo declarativo explícito, algunas instituciones se han inclinado por la postura de la Asale/RAE y suelen basar sus argumentos en la condición simbólica (ver Bourdieu, 2001) de dicha institución, en cuanto que presunta autoridad (para algunos, incuestionable, como ya hemos expresado), respecto de las normas idiomáticas. Ese podría ser el caso de algunas organizaciones universitarias que, como muestra de su contribución a preservar un *capital cultural* (Bourdieu, 1998), todavía no hacen distinción genérica-sexual al expedir los títulos de quienes de ellas egresan. Para mencionar el término que aquí nos ocupa, independientemente de su género social, a muchas personas que han culminado la educación secundaria o la preparatoria en alguna universidad hispanoamericana se las refiere con el grado o título de *bachiller* (Barrera Linares, 2021). Aunque las hay por cantidades, al parecer tenemos pocas *bachilleras*. Por ejemplo, un veloz sondeo, realizado el 18 de enero de 2021, en las páginas de ocho universidades chilenas que ofrecen dicho nivel de estudios, da cuenta de que todas otorgan a quienes egresan de sus aulas el título común de *bachiller* (Uandes, UBB, UC, UCh, UCSC, USACH, UCSH, PUCV). Como afirma Escandell-Vidal (2020, p. 6), la escasa valoración laboral de un título en femenino también podría tener incidencia en dicha situación, lo cual escapa del marco lingüístico para desplazarse hacia lo político, lo ideológico y, muy importante, lo publicitario o económico.

En el otro extremo, defendido por determinadas organizaciones de la sociedad civil y por algunos movimientos sociales, se aboga por la posibilidad de un cambio que ofrezca alternativas frente a la opción del MG y permita atenuar o eliminar lo que ha sido tachado de rasgos encubridores, invisibilizadores, patriarcales, discriminatorios y antropocéntricos (ver Bengoechea, 2015, 2019; López et al., 2020; Márquez, 2013; Martín, 2019). También existen, por supuesto, organizaciones favorables a esta postura (universidades, organismos oficiales, oenegés), casi siempre de modo explícito y, para

demostrarlo, apuestan por la elaboración de documentos que orienten acerca de maneras posibles para evitar las ambigüedades en que se pudiera incurrir con el uso del MG. Son las que, si atendemos a la terminología de Bourdieu (2001), abogan por un *contraadestramiento* (citado por Capdevielle, 2011). Precisamente, la existencia de una serie de guías de lenguaje inclusivo, relacionadas con instituciones españolas, dio origen al llamado *informe Bosque*¹³ (2012), documento que, desde esa fecha, recrudeció notoriamente la polémica acerca de este tópico. En igual sentido, diversas instituciones oficiales hispanoamericanas poseen sus propias guías de lenguaje inclusivo¹⁴, al que, desde una óptica similar, otras prefieren referir como *lenguaje no sexista* (ver González y Delgado de Smith, 2016) o *lenguaje incluyente* (ver Babiker, 2018, Guichard Bello, 2015).

¿Quién quiere ser bachillera?

Con la finalidad de utilizarlos en nuestros argumentos, hemos seleccionado algunos sustantivos alusivos a grados y profesiones. El corpus es bastante amplio y controversial, motivo por el cual lo iremos desarrollando en diferentes trabajos, todos bajo el común denominador del tema de este artículo. La escogencia se ha fundamentado en el hecho según el cual, aun cuando han sido incorporados al *DLE*, con sus respectivas variantes binarias (masculino/femenino), siguen siendo controversiales para muchas(os) hablantes, aparte de que usualmente generan discusión en la bibliografía sobre el tema. Adicionalmente, a través del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*

13 Lo hemos aclarado en varias ocasiones, pero hay que insistir en ello: dicho informe es conocido de ese modo, debido a que el ponente designado por la RAE para elaborarlo fue el académico Ignacio Bosque, pero el documento es responsabilidad tanto de la RAE, en particular, como de la Asale, en general (ver Barrera Linares, 2019).

14 Existen muchas en diversos países, pero baste con mencionar aquí algunas: *Guía de lenguaje inclusivo de género* (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile), *Breve guía para uso no sexista del lenguaje* (Universidad de Costa Rica), *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género* (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra la Mujer, México), *[Re] Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género* (Ministerio de las Mujeres, Géneros y la Diversidad, Argentina).

(*NTLLE*, 1726-1992) y de las ediciones de 2001 y de 2014 (incluida su actualización hasta 2020), se ha realizado un seguimiento que permita verificar cronológicamente la manera como ha venido variando su marcación de género gramatical en las diferentes ediciones del *DLE*. Como adelantáramos, para esta ocasión hemos elegido solamente la voz *bachillera, (-er)*, por constituir el primer grado que otorga una institución universitaria a quienes de ella egresan.

Nos orientan en este trabajo dos asuntos relevantes. La entrada del *DLE* relativa a *bachiller, ra*, con la acepción correspondiente a grado universitario para caballero o dama, ocurrió desde la edición de 1884. Nos preguntamos entonces: a) ¿por qué 137 años después, existen todavía instituciones que no ofrecen título de *bachillera* (con marca morfológica de femenino)?, b) ¿por qué el uso y la nominación de *bachillera* continúan enfrentando tanta resistencia, incluso de parte de algunas mujeres?

Para una primera visualización del lema, recogemos en la [tabla 1](#) su evolución lexicográfica, de acuerdo con los datos del *NTLLE*¹⁵. Añadimos también, después de la barra oblicua, el pronombre o sustantivo con que se inicia la definición en cada caso.

Entre la teoría y el uso

Antes de continuar, debemos aclarar que a partir de ahora asumiremos la misma orientación de [Babiker \(2018\)](#) y [Guichard Bello \(2015\)](#), en cuanto a la preferencia del sintagma *lenguaje incluyente*, antes que el de 'lenguaje inclusivo', a fin de evitar la relación que, en buena parte de la bibliografía, voluntaria o involuntariamente, ha asociado esta última con el MG, el que, por diversas razones, ha terminado siendo nominado "masculino inclusivo".

Hablaremos entonces de alternativas incluyentes frente al MG, cada vez que se requiera romper algún uso de este último que pudiera resultar impreciso en su significado y, en consecuencia, interpretado como discriminatorio, ocultador, invisibilizador o, por lo menos, ambiguo en algún contexto determinado. No obstante, ello para nada implica abogar por la extinción del MG, por cuanto se trata de una regla gramatical que sigue siendo muy útil, a veces incluso más que necesaria, y, adicionalmente, no atañe nada más a personas ni tiene que ver directamente con el sexo.

Se sabe que, cuando se incurre en él, el sexismo ideológico discursivo no es solamente un asunto referente a las academias y a los integrantes del sexo masculino; también procede a veces de algunas mujeres. Tampoco debe ser atribuido solamente a quien habla o escribe; debe extenderse igualmente a auditores y lectores. No obstante, hay motivaciones históricas e ideológicas para ello, lo que podría concretarse en determinados aspectos específicos. Detallaremos algunos a continuación.

Aunque algunas mujeres no tengan explícita conciencia histórica sobre la razón por la cual se niegan a ser referidas profesionalmente, o a autorreferirse, en femenino (*bachillera, médica, arquitecta*), hay un patrimonio lingüístico que subconscientemente les *recuerda* que algunas designaciones femeninas de profesiones, oficios o cargos se utilizaron durante mucho tiempo para referirse a "la mujer del... (medico, regente, alcalde) (*ver*, por ejemplo, "*médica*. f. La mujer del médico", *DLE*, 1869; "*regenta*. s. f. La mujer del regente", *DLE*, 1803; "*alcaldesa*. s. f. La mujer del alcalde", 1780). Algunas incluso aparecen registradas así en el actual *DLE*, aunque con la marca "desusado".

Otras no fueron incorporadas antes, porque no existían los grados, las profesiones, los oficios o los cargos, pero heredaron de aquellas una marca ahora ausente en los registros, aunque presente en la competencia colectiva de los(las) hablantes (*presidenta, ingeniera, gerenta, socióloga*, entre otras). Según la [RAE \(2020\)](#), "son esquivos a

15 Para efectos de este artículo, y a fin de presentarlos de manera neutral, en el título de la tabla hemos eliminado el morfema gramatical indicativo de género. Incluye además datos de las ediciones 2001 y 2014 (actualizada hasta 2020) del *DLE*, todavía no incorporados al *NTLLE*.

Tabla 1. Marcas de género en bachill- según seguimiento del NTLLE

1. ^a def. /masc	1. ^a def./fem.	Def. en m. y f.	Def. actual
1726/Bachiller 1. S. m. El primer grado que se dá en la Universidad a los que han oído y estudiado alguna facultad... 2. Se llama el que ha recibido el grado de Bachiller en cualquiera de las facultades que se enseñan en las Universidades ó Estudios Generales 1726/Bachiller Comunmente, y por vilipéndio se dá este nombre, y se entiende por el que habla mucho fuera de propósito, y sin fundamento. 1770 /Bachiller s.m. La persona que ha recibido el grado en alguna de las facultades mayores.	1869/Bachillera f. fam. La mujer que habla mucho, ó sin concierto ni oportunidad.	1770 / Bachillera Comunmente y por desprecio se llama así al que habla mucho o fuera de propósito. 1884 / Bachiller, ra. Bachiller, ra. m. y f. Persona que ha recibido el primer grado en una facultad.	2020 / Bachiller, ra 1. m. y f. Persona que ha cursado o está cursando los estudios de enseñanza secundaria. MORF. U. t. la forma en m. para designar el f. <i>Pilar es bachiller</i> . 2. m. y f. Persona instruida, experta. U. t. c. adj. U. t. en sent. despect. 3. m. y f. p. us. Persona que habla mucho e impertinente. U. t. c. adj. 4. m. y f. p. us. Persona que ha recibido el primer grado académico que se otorgaba a los estudiantes de facultad.

Fuente: elaboración propia, con base en datos del NTLLE.

la variación de la desinencia (-nta) cuando conservan su valor adjetivo y se relacionan con una base verbal” (p. 42). Todavía se discute entre los hablantes si algunas de ellas son adecuadas o no, en el momento de hacer referencia a las damas a quienes se les deberían atribuir, o si debiéramos seguir haciéndolo como si se tratara de sustantivos de género común, igual para hombre y mujer (*el/la presidente, el/la sociólogo*).

Hasta hace poco, algunas profesiones o títulos emergentes se seguían (o se siguen) asociando subliminalmente con ese significado que alguna vez relacionó a la mujer con la ocupación del marido; independientemente de esto, en palabras de Márquez (2013, p. 102): “No creemos que hoy nadie interpreta el sintagma *la alcaldesa* como ‘la mujer del alcalde’”. No son solo los demás quienes así lo interpretan; a veces son las propias referidas e incluso hasta podrían hacerlo sin conciencia de ello, a través de una ideología lingüística heredada del pasado¹⁶. Cuando aprendemos la lengua, adquirimos de la tradición juicios y prejuicios, a

veces, sin saber por qué ni de qué manera. Obviamente, en esto tienen mucho que ver los sistemas educativos, preservadores y transmisores de una supuesta norma considerada *natural*, frente a alternativas nuevas que, por no ajustarse a la tradición, aparentemente serían *artificiales* (Sancha Vásquez, 2020, p. 260).

Bachillera

Hay una institución chilena que, para la carrera de Tecnología en Construcciones, al menos en el texto promocional de su página web, ofrece el título de *Bachillera en Tecnología*, único caso reportado en Barrera Linares (2021), al dar cuenta de los grados en masculino y/o femenino otorgados por cuatro universidades de dicho país. Información extraña si, como ya vimos, revisamos otras instituciones que ofrezcan ese título o grado para dicho nivel. La evolución semántica de este vocablo ha sido muy particular, al menos desde la perspectiva lexicográfica (que, en teoría, refleja su utilización por los hablantes).

En cuanto grado académico, *bachiller* fue incorporada al *DLE* desde su primera edición (1726),

¹⁶ Sobre este concepto de ideología lingüística e identidad, se sugiere ver Calero (2018), Del Valle (2014), Marimón Llorca (2018), y Del Valle y Meirinho-Guede (2016).

con categorización y marca de *sustantivo masculino* (ver [tabla 1](#): “S. m. El primer grado que se dá en la Universidad...”).

En ese mismo volumen inicial se reporta una segunda acepción, con un significado despectivo, sin marca de género gramatical, aunque con alusión al masculino genérico en la definición: “Comunmente, y *por vilipéndio* se dá este nombre y se entiende por *el que* habla mucho fuera de propósito, y sin fundamento” (cursivas añadidas). Ya para 1770, aparece la definición en epiceno: “La persona que ha recibido...”, aunque, la segunda acepción (de carácter despectivo) sí aparece ahora como apropiada para caballero y dama (ver [tabla 1](#)); lo que hoy diríamos lexicográficamente *desdoblada*, atribuible a masculino y femenino, pero igual en MG dentro de la definición (ver cursivas) (“*Bachiller, ra.* Comunmente, y por desprecio, se llama así *al que* habla mucho y fuera de propósito”, ver *NTLLE*, en línea). Esta forma se complementa con la definición también despectiva del sustantivo *bachillería*: “s. f. Loquacidad sin fundamento, conversación inútil y sin aprovechamiento, palabras, aunque sean agúdas, sin oportunidad è insustanciales. *Es voz tomada del nombre Bachillér en el significado de hablador impertinente*” (*NTLLE*, 1927, en línea, cursivas añadidas).

Además, la referencia al verbo se da de dos modos en la misma edición de 1770, con significados distintos: *bachillar* (“Dar el grado de bachiller”) / *bachillerear* (“Hablar mucho y sin fundamento”). Este último aglutinaba ambos significados en 1726, con la aclaratoria de “mui poco uso” para la primera. Se suman, además, otras definiciones despectivas asociadas: *bachillerejo* (“El que habla demasiado”) y *bachillerillo, lla* (“s. m. y f. dim. de bachiller”). Hasta ese momento, el masculino aparece diferenciado del femenino y siempre que se alude a este último es con significado negativo.

Para esta primera etapa, nada indica que *bachillera* (en femenino) sea también un grado, como sí lo es *bachiller* (válido, al parecer, para ambos sexos). En 1869 aparece, aparte, *bachillera*, con marcas “f.” y “fam.” (“La mujer que habla mucho, ó sin concierto ni oportunidad”), y comparte espacio con la forma

en masculino que viene desde la primera edición. Será ya bien avanzado el siglo XIX, en 1884, cuando por fin se le asignan las marcas “m.” y “f.” para grado académico, con alusión a “persona” (en epiceno): “Bachiller, ra. m. y f. Persona que ha recibido el primer grado en una facultad”. Eso, sin que desaparezca su homónima con significado despectivo, acepción que, incluso, se ha mantenido hasta 2021.

En cuanto a marcas lexicográficas, en la edición de 1914 hay un cambio interesante: se le incorpora la marca “com.” (común) y se sigue hablando de “persona que ha recibido...”, lo que hace pensar ahora en *el/la bachiller*, o sea, igual para masculino y femenino, pero, tres años después, vuelve a ser catalogada como “m. y f.”. Cabe aquí una interrogante relativa al hecho de si la marca “común” es o no equivalente a “m. y f.”. Primero que todo, porque las marcas de género más bien deberían indicar “masculino o femenino” (m. o f.), a fin de que se entienda realmente la alternancia. Obviamente, habría que buscar otra forma de marcar las palabras de género ambiguo (por ejemplo, *amazón, internet, mar, interrogante*, etc.). Tal como aparecen marcadas las opciones para uso de formas que tienen masculino y femenino, se las podría confundir con el género común (**el/la autor, *el/la maestro*), por cuanto los nombres de género común se marcan del mismo modo (ver “Periodista. m. y f. persona que se dedica al periodismo”, “Analista. m. y f. persona que hace análisis químicos o médicos”). Y aquí se generaría la duda por cuanto, según la propia *RAE* (2020), este tipo de vocablos tuvieron alguna vez en ese estado en que se los consideraba poseedores de género común (ver específicamente *RAE*, 2020, pp. 40-42). Si realmente se aceptara la realidad del uso, los ejemplos correspondientes a *escritor, ra* y *maestro, tra* deberían formalizarse como *autor o autora de obras escritas e impresas* y *maestro o maestra de primera enseñanza*. Es decir, que se perciba que la voz puede aludir a dos referentes, motivo por el cual aquí no habría desdoblamiento ni redundancia (ver [Márquez, 2013](#); [Martín, 2019](#)).

Ya para la actual edición, *bachiller, ra* aparece marcada como “m. y f.”, con los tres significados que

ha venido acarreado durante toda su historia (grado, persona experta, persona impertinente), pero con una aclaratoria y un ejemplo que insisten en su condición de sustantivo común: “Morf. U. t. la forma en m. para designar el f. *Pilar es bachiller*” (RAE y Asale, 2020). Es obvio que, alineada a la NGLE, con esto último se ratifica indirectamente la condición de la palabra como MG: “Pilar podría ser *bachillera*”, pero se hace la aclaración acerca de que también le vendría bien su designación como *bachiller*.

Si, como hemos visto, la historia lexicográfica del término ha sido tan oscilante en los usos y cambios circunstanciales reportados en el DLE, ¿cómo aspirar a que su forma en femenino tome cuerpo?¹⁷. ¿Será esta la razón principal para que todavía, en pleno siglo XXI, en un momento en que las propuestas para un lenguaje incluyente han tomado tanto auge, algunas damas no quieran ser tratadas o referidas como *bachilleras* ni las instituciones que otorgan dicho título o grado se hayan dispuesto a feminizarlo? Podría decirse que es una de las voces que mayor resistencia ha mostrado para el uso del femenino, muy a pesar de que la *licencia académica* como grado y como tratamiento data de 1884 para ambos géneros¹⁸. Sin embargo, independientemente de este vocablo específico y más allá del uso, ello no implica que, en otros casos, la inclinación del DLE no haya contribuido a preservar la orientación androcéntrica inherente a otras profesiones. En cuanto a *bachillera*, posiblemente la motivación de fondo, no consciente, pero sí heredada y confirmada por los sistemas educativos iberoamericanos, provenga de que la voz jamás perdió su carácter despectivo para la alusión a la mujer, en tanto para el masculino ha mantenido

ambos significados desde el comienzo, como dos términos homógrafos. Si saliéramos del ámbito del diccionario académico, podríamos constatar cómo era presentada la palabra en otras fuentes diferentes, incluso antes de 1869:

1852: Bachillera. s. f. La mujer entremetida, parlanchina y aun petulante. Úsase también como adjetivo en *terminación femenina* para aplicarlo á la que habla mucho ó más de lo necesario. (De Castro y Rossi, 1852)

1853: Bachillera. s.f. Mujer habladora, amiga de cuentos y mentiras, importuna, que se tiene por entendida, que en todo se mete (Domínguez, 1846-47)¹⁹

Así las cosas, se hace difícil no creer que la motivación de la resistencia que el término femenino ofrece no descansa en la manera como ha sido socialmente estigmatizada desde la antigüedad. Hay incluso damas a quienes no les interesa ser referidas o tituladas como *bachilleras*. Esto evidencia que no basta con que su registro en el DLE la muestre, desde hace bastante tiempo, como propia para diferenciar el masculino del femenino. Es de los casos en que la forma común ha prevalecido, independientemente de requerimientos referentes al lenguaje incluyente. Pareciera aceptarse que el referente femenino permanezca invisibilizado²⁰.

Conclusiones

Con base en un recuento previo acerca de la valoración social de documentos como el DLE y la NGLE y su poder indirecto en cuanto que rectores de la (in)existencia del vocabulario y previa discusión sobre el MG y la polémica generada en torno a su carácter invisibilizador y androcentrista, hemos realizado un seguimiento lexicográfico del lema

17 Como nota adicional al margen de este trabajo, podría agregarse que, según Cohén (1997), la voz *bachillera* se consideraba negativamente en la educación colombiana de las primeras décadas del siglo XX. Reporta que, de acuerdo con la pedagoga Ana Block, dicha voz refería a dos significados contrapuestos: 1. “[...] mujer de sólidas características intelectuales, morales y sociales”; 2. “[...] persona de dudosa identidad sexual” (Cohén, 1997, p. 9). Un elemento más para la connotación negativa de *bachillera*: la identificación con el lesbianismo.

18 Una curiosidad lexicográfica es que el *Diccionario de americanismos* solo registra *bachiller*, *ra* con las dos acepciones vinculadas al campo educativo, como grado adquirido al terminar el lapso preuniversitario y como tratamiento para quienes han concluido la educación secundaria, mas no contiene nada en cuanto a su significado despectivo (ver RAE y Asale, 2010b).

19 La primera cita ha sido tomada del NTLLE (en línea) y aparece referida al *Gran diccionario de la lengua española* (De Castro y Rossi, 1852). La segunda corresponde al *Diccionario nacional o gran diccionario clásico de la lengua española* (Domínguez, 1846-47).

20 Como dato adicional, el uso consagratorio de la palabra solo en masculino es refrendado en el contenido del *Diccionario panhispánico del español jurídico* (RAE y Asale, 2017), en el cual, por tratarse de un repositorio especializado, se alude solo al título. Allí es “inexistente” la voz en femenino (*bachillera*).

bachiller, ra, a propósito de buscar explicación para la resistencia a aceptar su opción en femenino.

Hemos intentado demostrar que no siempre el éxito de una opción morfológica con marca de femenino depende exclusivamente de que esta haya sido incorporada al *DLE*. Ello implica que, en casos como este, el sexismo no solo provendría de la población masculina, sino que incluso es aupado, a veces inconscientemente, por las propias mujeres y por algunas instituciones adherentes a la tradición androcéntrica. En esto tiene mucho que ver el sistema educativo, cuyo principal foco de referencia léxica es, precisamente, el diccionario académico.

Caso ejemplar es el del lema *bachiller, ra*. La negativa a su aceptación en femenino está posiblemente marcada, en la memoria social, por la carga peyorativa que porta en una de sus acepciones, desde la primera edición del *DLE*, y que se ha prolongado hasta hoy, con una cadena de significados de escaso o nulo prestigio (*charlatana, indiscreta, bocazas, habladora, entremetida, petulante*).

Por otro lado, algunas instituciones universitarias todavía no gradúan mujeres con el título (o grado) de *bachillera*, aparte de que, probablemente, hay quienes no aceptarían tal título y se conformarían con que la palabra siga *existiendo* como sustantivo de género común (*el/la bachiller*). Podría pensarse que, con base en la validez del MG, defendida por las academias, también el sistema educativo se afilia a esta tradición y, en cuanto que estimula de modo indirecto el estigma de la variante en femenino, contribuye a preservar la inclinación androcentrista que se ha atribuido a dichas instituciones. Aquí no ha operado el contraadiestramiento del que habla Bourdieu (1999) para fracturar un *habitus*. Parece haber sido más fuerte el *capital social* subyacente a la tradición lexicográfica del vocablo. Ni el prestigio del *DLE* ni su condición de *autoritas* ni el interés por que se sustituya el MG con alternativas más incluyentes han sido capaces de modificar unas marcas semánticas asociadas a significados históricos poco favorables para el sexo femenino. El peso ideológico, la mítica valoración del *DLE* y su prestigio simbólico no han sido suficientes para que se acepte que, en cuanto

que título o grado, *bachillera* es tan pertinente como *psicóloga, arquitecta, ingeniera*, entre otras.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva de la línea de investigación sobre lenguaje inclusivo que desarrollo desde 2019 y de manera independiente en la Escuela de Pedagogía en Castellano, de la Universidad Católica Silva Henríquez (Santiago de Chile).

Referencias bibliográficas

- Alegría, C. (1959). *Novelas completas*. Aguilar.
- Babiker, S. (2018). El lenguaje inclusivo, ese “peligro público”. *CTXT. Revista Contexto*, 153. <https://ctxt.es/es/20180124/Firmas/17476/feminismo-gramatica-machismo-lenguaje-inclusivo.htm>
- Barrera Linares, L. (2015). Pan para hoy, hispanismo para mañana. Entre lo general y lo local del *Diccionario de la lengua española*. En F. J. Pérez (comp.), *300 años de la Real Academia Española* (pp. 225-238). Academia Venezolana de la Lengua.
- Barrera Linares, L. (2019). Relación género/sexo y masculino inclusivo plural en español. *Literatura y Lingüística*, 40, 297-324. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2070>
- Barrera Linares, L. (2021). *Lenguaje de género (inclusivo) en titulaciones e información sobre carreras en cuatro universidades chilenas*. Manuscrito en referato.
- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.
- Bengoechea, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. En *Seminario “El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades”*. Resumen de las intervenciones (pp. 1-2). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <http://www.cepc.gob.es/actividades/agenda/2019/01/04/seminario-el-lenguaje-inclusivo-un-debate-en-torno-a-su-obligacion-necesidad-y-posibilidades-%C3%B3n-necesidad-y-posibilidades->
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Fontamara.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1, 1-18. <http://revistas.rae.es/bilrae/issue/view/10>
- Calero Vaquera, M. L. (2018). Sobre el concepto "ideología" y su repercusión en la epistemología lingüística. *Circula: Revue d'Idéologies Linguistiques*, (8), 6-29.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*. "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45.
- Casado Velarde, M. (2014). La ventura del aborto en los diccionarios del español. En C. Pérez-Salazar e I. Olza (eds.), *Del discurso de los medios de comunicación a la comunicación lingüística del discurso* (pp. 213-223). Frank & Timme. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295760>
- Cohén, L. M. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana de Educación*, (35), 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
- Cope.es (28 de septiembre de 2019). *La crítica de Pérez-Reverte a la RAE por el cambio de una palabra que el escritor se niega a corregir*. https://www.cope.es/actualidad/espana/noticias/critica-perez-reverte-rae-por-cambio-una-palabra-que-escriitor-niega-corregir-20190928_508541
- De Castro y Rossi, A. (1852). *Gran diccionario de la lengua española*. Semanario Pintoresco y de la Ilustración.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, XLIX (2), 87-112.
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. *CUNY Academic Works*, (2), 622-631.
- Domínguez, R. J. (1846-47). *Diccionario Nacional o Gran Diccionario Clásico de la Lengua Española*. 2 vols. Mellado.
- Escandell-Vidal, V. (2020). En torno al género inclusivo. *DesigualdadES*, 2(2), 223-249.
- Fajardo Aguirre, A. (2011). La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica: norma nacional versus norma panhispánica. *Normas. Revista de Estudios Hispánicos*, (1), 53-70.
- Forgas Berdet, E. (2011). El compromiso académico y su reflejo en el DRAE: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del diccionario. En S. Senz y M. Alberte (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (vol. 2, pp. 425-615). Melusina.
- García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.
- González M., M. C. y Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista. Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14 (2), 86-95. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200011
- Grijelmo, A. (2019). *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Taurus.
- Guichard Bello, C. (2015). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm#np6
- Jacinto García, J. E. (2013). *El principio de autoridad en los diccionarios generales del español (siglos XVII-XX)* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/20660/>
- Liste Lamas, E. (2013). El tratamiento de las formas femeninas relativas a profesiones, oficios y cargos en la lexicografía italoespañola. En E. González de Sande y M. González de Sande (eds.), *Las relaciones italo-españolas: traducción, lengua y literatura* (pp. 105-116). ArCiBel Editores.
- López, A., Rodríguez Barcia, S. y Cabeza Pereiro, M. del C. (2020). Visibilizar o interpretar: respuesta al Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *AGlo*.

- Anuario de Glotopolítica*. <https://glotopolitica.com/2020/06/22/visibilizar-o-interpretar-respuesta-al-informe-de-la-real-academia-espanola-sobre-el-lenguaje-inclusivo-y-cuestiones-conexas-2020/>
- Marimón Llorca, C. (2018). “La Academia Española trabaja”. Actitudes lingüísticas y estrategias valorativas en las columnas sobre la lengua. *Cuadernos AISPI*, (12), 169-190.
- Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Síntesis.
- Martín, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note demasiado*. Catarata.
- Mendivil Giro, J. L. (2019). El masculino inclusivo en español [Preprensa]. *Revista Española de Lingüística*. <https://www.researchgate.net/publication/336746704>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*.
- Pérez Hernández, F. J. (2000). *Diccionarios, discursos etnográficos, universos léxicos: propuestas teóricas para la comprensión cultural de los diccionarios*. Celarg y UCAB.
- Real Academia Española (RAE). (2001). Prólogo [En línea]. En *Diccionario de la Real Academia Española* (pp. IX-X). Espasa. https://www.rae.es/sites/default/files/PROLOGO_DRAE_2001.pdf
- Real Academia Española (RAE). (s. f.). Bachiller [En línea]. *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Observatorio de palabras*. <https://www.rae.es/portal-linguistico/observatorio-de-palabras>
- Real Academia Española (RAE). (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. <https://www.rae.es/noticias/resumen-de-la-intervencion-del-director-de-la-rae-en-la-rueda-de-prensa-celebrada-el-dia-20>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2010a). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2010b). *Diccionario de americanismos*. Santillana. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2017). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://dpej.rae.es/lema/bachiller>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2018). *Libro de estilo de la lengua española. Según la norma panhispánica*. Espasa Libros S. L.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). (2020). *Diccionario de la lengua española* [En línea]. <https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2020>
- Rodríguez Barcia, S. (2008). *La realidad relativa. Evolución ideológica del trabajo lexicográfico de la Real Academia Española. 1726-2006*. Universidad de Vigo.
- Rodríguez Barcia, S. (2011). Un mundo a su medida: la construcción de la realidad en los últimos diccionarios de la RAE. En S. Senz y M. Alberte (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (vol. 2, pp. 459-509). Melusina.
- Sancha Vázquez, J. (2020). La lucha por el poder entre las ideologías “alternativas” y la ideología “hegemónica” del género gramatical en español: reflexiones en torno a la innovación lingüística y la «artificialidad». *Études Romanes de Brno*, (41), 249-270.
- Serra Sepúlveda, S. (2006). Gramática y diccionario. El problema del *contorno* en la lexicografía española. *Boletín de Filología*, XLI, 197-240.



Artículo de revisión



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte

Didactics of written Spanish as a second language for Deaf students: State of the Art

Rosalba Galvis Peñuela* 

Resumen

Este artículo presenta el análisis detallado del estado del arte sobre investigaciones, propuestas y experiencias en los contextos internacional y nacional (Colombia), en didáctica del español escrito como segunda lengua de las personas sordas, usuarias de la lengua de señas, en educación formal y no formal, de los años 1990 a 2020. Entre los objetivos están identificar su estado actual, explicar cómo aprenden los estudiantes sordos la lengua escrita y configurar una didáctica específica. Los documentos estudiados mediante lectura temática inicial, lectura interpretativa o hermenéutica y análisis interpretativo revelaron las categorías de estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje, enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua, pedagogía del lenguaje para sordos y enfoques instruccionales, evidenciando una alta dispersión en la conceptualización del elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*. No existen reportes de investigaciones que propongan una didáctica específica para el aprendizaje de la lengua escrita de perspectiva semiótica dirigida a población sorda en educación básica secundaria y media.

Palabras clave: educación de sordos, investigación pedagógica, bilingüismo, lenguaje de signos, enseñanza de una segunda lengua, lengua escrita.

Abstract

This article presents a detailed analysis of the state of the art on research, proposals, and experiences in international and national (Colombia) contexts regarding the didactics of written Spanish as a second language for deaf people who use sign language in formal and non-formal education, from 1990 to 2020. Among the objectives are identifying the current state, explaining how deaf students learn written language, and configuring specific didactics. The documents studied by means of an initial thematic reading, followed by an interpretative or hermeneutical reading and an interpretative analysis, revealed the categories of teaching studies that position the relationship between learning and language, teaching a foreign/second language, language pedagogy for deaf people, and instructional approaches, thus evidencing a high dispersion in the conceptualization of the didactic element *Content knowledge*. There are no research reports that propose specific didactics for the deaf population.

Keywords: deaf education, pedagogical research, bilingualism, sign language, second language teaching, written language.

* Docente, investigadora y escritora vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: rosablancagalvis@gmail.com.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3350-7185>

Cómo citar: Galvis, R. (2021). Didáctica del español escrito, segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte. *Enunciación*, 26(2), 270-291.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17064>

Artículo recibido: 07 de diciembre de 2020; aprobado: 10 de septiembre de 2021

Introducción

El análisis de los documentos que reportan estudios didácticos de la lengua escrita para las personas sordas, bien como propuestas, ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles y comunidades de aprendizaje en los ámbitos internacional y nacional (Colombia), permitió identificar que la mayoría focalizan las dificultades que experimentan los estudiantes sordos tanto en su aprendizaje como en la interacción social.

En lo referido a la interacción y relaciones sociales, algunos de estos estudios sugieren inadaptableidad o incompreensión de los roles sociales, ante lo cual [Fernández y Pertusa \(2004\)](#) manifiestan que “muy probablemente las primeras relaciones interpersonales sean las responsables de las características que habitualmente les son atribuidas a las personas sordas: inmadurez social, falta de empatía, tendencia al egocentrismo, inadaptableidad social, rigidez en las formas de interacción” (p. 72).

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la segunda lengua (L2), los estudios revelan diversas dificultades: “bajos niveles de alfabetización en la población sorda en Latinoamérica y en una gran mayoría de países en el mundo” ([Moore y Miller, 2009, p. 393](#)); “las personas sordas no son lectores y escritores competentes” ([Gutiérrez, 2012a, p. 331](#)); “egresan [...] de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional [...], con escaso desempeño en lengua escrita [...] y de las características pragmáticas y socioculturales” ([Massone et al., 2005, p. 7](#)); no poseen las habilidades necesarias para expresar por escrito las ideas que desean comunicar ([Gutiérrez, 2012b](#)); “el 80 % continúa en el analfabetismo debido a causas lingüísticas, familiares, educativas” ([Herrera et al., 2014, p. 141](#)); hay carencia de “métodos específicos de enseñanza de la lectura y la escritura para niños sordos, sistemáticamente elaborados” ([Alonso, 2006, p. 1](#)); y “de prácticas pedagógicas de enseñanza y metodologías de aprendizaje que los profesores puedan implementar” ([Herrera et al., 2016, p.174](#)); las cuales estén “dirigidas a los

estudiantes sordos, surgidas de la experiencia y enmarcadas en la epistemología de los sordos que considere las creencias culturales y la generación de conocimiento en la experiencia de ser sordo” ([Herrera et al., 2014, p. 144](#)). Estas observaciones acentúan “la necesidad de contar con conocimientos pedagógicos y didácticos específicos para la enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos” ([Herrera y De la Paz, 2019, p. 82](#)).

En Canadá y Estados Unidos, según [Mayer y Trezek \(2019\)](#), “persisten los problemas con la generación de texto en inglés, [...] en léxico, morfología, sintaxis, coherencia, discurso” (p. 1), “los maestros a menudo informan que no se sienten preparados para enseñar de manera efectiva la escritura e incorporarla al aprendizaje en todo el plan de estudios” (p. 10), por lo que consideran necesario “rastrear cohortes a lo largo del tiempo, especialmente si el objetivo es demostrar la eficacia de una intervención pedagógica” (p. 10)

En Colombia, el panorama no es diferente. Las estadísticas muestran que en las personas sordas existe una tasa alta de analfabetismo, ya que, para 2015, de un total de 481971 personas sordas, 167246 no sabían leer y escribir ([MEN e Insor, 2015](#)). En ese mismo año, un periódico nacional ([El Tiempo, 2015](#)) divulga que, de cada 100 personas sordas, 35 no saben leer y escribir. [Celemín \(2014, p. 109\)](#) registra que “en su gran mayoría no manejan correctamente el código lectoescrito, sus habilidades son comparables con las de un niño de segundo de primaria y tampoco alcanzan un nivel de proficiencia en lengua de señas debido a que la aprendieron en forma tardía”. [MEN e Insor \(2009, p. 21\)](#) reportan que “los estudiantes ingresan a la escuela sin una primera lengua consolidada, con edades que superan los nueve o diez años, y el aprendizaje de una segunda lengua requiere competencia comunicativa en una primera lengua”. [Plaza \(2015, p. 32\)](#) afirma que “los niños sordos llegan a la escuela sin ninguna lengua. Esta problemática se agudiza en las escuelas públicas porque el tiempo para la enseñanza de la lengua escrita se reduce”. Y [Rodríguez de Salazar et al. \(2009, p. 276\)](#) encuentran que “se requiere potenciar el castellano lecto-escrito debido a que el manejo de

esta segunda lengua es deficiente en los sordos que ingresan a la institución universitaria". De otra parte, [Ochoa et al. \(2013, p. 172\)](#) identifican que "muchos de los docentes no son bilingües, no conocen o no manejan metodologías para la enseñanza de esta lengua –lengua española– a los niños y jóvenes sordos". Y [Díaz et al. \(2017, p. 102\)](#) consideran que "los profesores reconocen [...] que se requiere mayor formación en asuntos de orden curricular", "en el aspecto didáctico", "diseño de estrategias y material didáctico", "TIC", "y en cuestiones lingüísticas como la gramática de ambas lenguas".

En este contexto, [Valencia \(2018\)](#) invita a reproducir las didácticas que obtuvieron resultados exitosos, como la desarrollada por [Tovar et al. \(2004\)](#) en educación básica primaria o, en la misma línea con [Plaza \(2015\)](#), las dos autoras recomiendan la creación de propuestas de enseñanza de la lengua escrita adecuadas a las características psicosociolingüísticas de la población sorda en el marco de la educación bilingüe bicultural. [León \(2019\)](#) propone pilotear un programa de español como L2 para sordos que se desarrolle a la luz de las metodologías más recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras. [Calderón y León \(2016, p. 45\)](#) recuerdan la necesidad de "continuar indagando sobre la didáctica del español escrito como L2 en los estudiantes sordos". Y [Tovar \(1998, p. 9\)](#) sugiere "explorar en la construcción de un modelo, adaptado a las circunstancias y las características particulares de nuestras poblaciones escolares, en la perspectiva de no esperar que otros nos hagan propuestas para nuestra situación".

En búsqueda de las causas que subyacen al contexto identificado, se retoman los postulados de [Charlot \(1997, traducción propia y énfasis agregado\)](#): "el mundo es un conjunto de significaciones vitales" (p. 90), "se les ofrece a los hombres como un conjunto de significaciones compartidas con otros hombres" (p. 91), "es también un horizonte de actividades [...] que se inscriben en el tiempo y en el espacio" (p. 95), "le es dado a través de lo que percibe, imagina, piensa y desea, y compartirlo implica apropiación, modelación y transformación" (p. 95), "se accede a él a través de las

significaciones, de lo simbólico [...] esta relación con los sistemas simbólicos se da, principalmente, a través del *lenguaje*" (p. 91).

El sujeto sordo conoce el mundo y elabora sus representaciones a través de la lengua de señas, se constituye en un sujeto, cuyas relaciones con el saber y con el mundo que construye, modela y transforma, son los de la lógica de la visión, el espacio y el silencio, diferente del construido por la lógica de la audición, el tiempo y el sonido de una mayoría que lo visualiza como desadaptado porque se apropia del mundo con una lógica diferente.

Luego, corresponde al campo de la educación generar una didáctica específica¹ que les permita a los sordos apropiarse de los dos mundos y coadyuvar en la formación docente, para que la pedagogía del lenguaje para sordos o didáctica específica requerida en este proceso, se desarrolle a profundidad y se consolide con las particularidades de nuestra población y de nuestro contexto.

Metodología aplicada en la elaboración del estado del arte

El estudio de los documentos hallados se realizó mediante lectura temática inicial, lectura interpretativa o hermenéutica, y análisis interpretativo.

- *Temática inicial*. Referida a la lectura en profundidad de los documentos recopilados, permitió la comprensión inicial del fenómeno abordado a través de las categorías emergidas. La primera, en coincidencia con [Calderón \(2018, pp. 164-165\)](#), corresponde a estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje; las demás se refieren a enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua, a pedagogía del lenguaje para personas sordas y a enfoques instruccionales.
- *Lectura interpretativa o hermenéutica*. Propendió por la interpretación de las

¹ Bolívar (2005, p. 16) recuerda que para Shulman el objeto de las didácticas específicas es "investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija".

categorías de análisis definidas, mediante la exploración de sus relaciones, ausencias, transformaciones, entre otras. Esto permitió el reconocimiento de profesores, estudiantes, saberes, espacios, estrategias, evaluación y materiales naturales y tecnológicos o la tecnología en función del eje articulador, como elementos didácticos que, relacionando accesibilidad y diversidad, estructuran el diseño de ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles o propician el surgimiento de comunidades de aprendizaje como “base para potenciar los ambientes de aprendizaje accesibles” (Calderón et al., 2017, p. 35).

En las categorías *relación aprendizaje y lenguaje*, y *enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua* se identificaron ambientes de aprendizaje accesibles; en la categoría *pedagogía del lenguaje para personas sordas*, ambientes didácticos accesibles, por cuanto incluyeron, además, la preparación y evaluación de los contenidos y del diseño didáctico; y, en la última categoría, *enfoques instruccionales*, las comunidades de aprendizaje, en las cuales se profundiza en las características de la escritura de calidad, y en la retroalimentación y escritura para el aprendizaje de contenido.

La revisión de los elementos didácticos nucleares *docente-estudiante-saber* (Chevallard, 1997), o bien, según Shulman (1986) *conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, develan la relevancia que se otorga al tercer elemento –*saber/conocimiento del contenido*–, el cual es concebido desde diferentes conceptualizaciones: lectura; escritura estudiada con los enfoques de alfabetización, proceso, producto y contexto; lengua extranjera que se aprende con mediación de la tecnología o como fundamentación

para la elaboración del currículo de lengua escrita; instrucción; y segunda lengua que se aprende a través del desarrollo de la interlengua, de la lectura y la escritura en un bilingüismo bimodal, comprendido como “aquel que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales” (Morales E., 2010, p. 2).

- *Análisis interpretativo*. La prevalencia y diversas conceptualizaciones atribuidas al elemento *saber/conocimiento del contenido* indican tanto la dispersión de la disciplina como la necesidad de continuar la investigación en L2 desde la perspectiva semiótica, para precisar su contenido, el proceso de aprendizaje del estudiante sordo y la didáctica específica. Si bien en educación no existe una única respuesta a una situación específica, este proceso educativo amerita la concentración de esfuerzos, dadas las condiciones educativas actuales de la población sorda.

Resultados

En el presente estado del arte emergen cuatro categorías didácticas: *relación aprendizaje y lenguaje*, *enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua*, *pedagogía del lenguaje* y *enfoques de instrucción*, en las cuales sobresalen los elementos didácticos de las tríadas de Chevallard (1997) y Shulman (1986): *docente/conocimiento de la didáctica específica - saber/conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar - estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, y las relaciones didácticas que contraen. Estas relaciones se reflejan en las comunidades de aprendizaje y en los ambientes didácticos y de aprendizaje, comprendidos estos como espacios “virtuales, presenciales o mixtos” (León et al., 2018, p.9), en los cuales “estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan según su propio rol, con todos y sobre todos los componentes de un sistema de

aprendizaje activo” (p. 7), cuya accesibilidad ofrece alternativas flexibles que responden a las diferencias y necesidades particulares de un aprendiz.

Estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje

En estos estudios el *saber/conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar* es concebido como lectura y escritura en las modalidades de alfabetización, proceso, producto y contexto.

Lectura

La investigadora sueca [Svartholm \(1994\)](#), pionera en este tipo de estudios, ha planteado que aprender a leer es enteramente equivalente a aprender la lengua, concibiendo los procesos de leer y escribir como un complemento funcional de la primera lengua del niño, en los cuales la escritura debe conectar la estructura lingüística de la lengua de señas en forma comparativa con la lengua escrita.

Estos postulados son reiterados en [Lissi et al. \(2012\)](#): “los procesos de aprendizaje de la lectura y el aprendizaje de la lengua no pueden separarse el uno del otro” (p. 304), por lo que “el *input* lingüístico se provee, leyendo diversos tipos de textos que constituyen la base para comparar gramaticalmente la lengua de señas y la lengua escrita” ([Svartholm, 1984, p. 314](#)).

Según [Plaza \(2015 p. 45\)](#), este modelo concentra “el mayor número de investigaciones realizadas con intervenciones pedagógicas”, las cuales han sido reportadas en [Bejarano \(2006\)](#), [Galvis y Jutinico \(2007, 2009\)](#); [Aragón et al. \(2010\)](#); [Plaza \(2015\)](#), y [Zambrano y Cardona \(2018\)](#). En su mayoría, estas investigaciones, y según [Plaza, \(2015\)](#), “están encaminadas a la enseñanza de la comprensión y en menor cantidad las relacionadas con la enseñanza de la producción textual” (p. 45), respecto de lo cual, [Mayer y Trezek \(2019, p. 1\)](#) también afirman que “está bien documentado que no se ha dedicado suficiente tiempo en el aula a la escritura, la enseñanza de la escritura y el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje”.

Escritura

Comprendida como alfabetización desde la psicogénesis, y como proceso, producto y contexto, [Hernández y Quintero \(2001\)](#) suministran el caudal lingüístico o *input* a través de actividades de lectura.

Alfabetización

También identificada en [Bejarano \(2006\)](#), se introducen investigaciones realizadas desde la psicogénesis ([Ferreiro y Teberosky, 1979](#)) y se conceptualiza la alfabetización como el aprendizaje de una segunda lengua que implica un proceso de traducción de intensa actividad metalingüística, facilitada por la experiencia con lengua de señas en diversos contextos comunicativos

En Colombia, [Calderón y León \(2016\)](#), con la misma orientación que [Báez \(2006\)](#), conciben al niño sordo como un sujeto de cognición competente lingüística, comunicativa y pragmáticamente en lengua de señas, para que a partir de allí se acerque a la escritura de español. En la etapa inicial de alfabetización, nivel 1, los niños sordos, al igual que los niños oyentes, centran su atención en las secuencias gráficas en términos cuantitativos y cualitativos, reconocen palabras, diferencian categorías gramaticales y parecen disponer de una mayor capacidad de diferenciación entre variantes gráficas y tipográficas. En estudio longitudinal, [Báez \(2010a, 2010b\)](#) se interesa por comprender las posibles similitudes, detalles y singularidades que muestran los procesos iniciales de lectura y escritura de palabras y enunciados producidos por dos niños sordos; en coincidencia con lo hallado por [Ferreiro y Teberosky \(1979\)](#), encuentra que identifican características de la lengua escrita como linealidad, direccionalidad de izquierda/derecha y diferencias entre el dibujo y la letra.

[Massone y Báez \(2009\)](#), en Argentina, realizan un estudio longitudinal con 15 niños menores de diez años, analfabetos, de los grados kindergarten, 1°, 2° y 3° que asisten a escuelas especiales, con el propósito de examinar los procesos que acompañan la reconstrucción de la escritura en lo referido

a las características gráficas del texto y la noción de *palabra*. Los resultados evidencian que, de la misma forma que los niños oyentes, los niños sordos son sujetos activos y constructivos que traducen y cuestionan los contextos, desarrollan progresivamente la escritura, reconocen en las marcas gráficas indicadores lingüísticos que se interpretan en la lengua de signos y traducen a lengua de señas o deletrean los componentes léxicos y morfosintácticos del texto.

Las autoras fundamentan los procesos de composición escrita en el análisis lingüístico y cognitivo; diferencian los conceptos de transcripción y alfabetización e informan que los niños sordos experimentan las mismas etapas que los niños oyentes para la adquisición de la escritura: formulan hipótesis, escriben a partir del nombre, utilizan las letras de sus respectivos nombres para nominar otros objetos, cumplen los principios de cantidad mínima de variación cualitativa interna, diferencian el dibujo de la letra y establecen relaciones entre el dibujo y el texto. Conceptualizan la alfabetización como el aprendizaje de una segunda lengua que implica un proceso de traducción de intensa actividad metalingüística facilitada por la experiencia con lengua de señas en diversos contextos comunicativos.

Macchi y Veinberg, (2005) programan y despliegan estrategias didácticas de prealfabetización y alfabetización de perspectiva comunicativa en los encuentros de lectura, los cuales constituyen el marco ideal para que los niños sordos se conecten con el placer y el goce de disfrutar de la palabra, producir intercambios positivos, afectivos y satisfactorios, convertirlos en buenos lectores y conducirlos a la escritura.

Para estos propósitos, auspician el contacto con libros que provocan oportunidades de observación, exploración, demostración, interacción y cooperación; y estimulan el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, a través de la lectura compartida, facilitando la construcción de estrategias de predicción, comprensión, anticipación, inferencia y verificación.

En esta categoría, puede apreciarse el reconocimiento de los elementos didácticos *saber/conocimiento del contenido y estudiante/conocimiento del proceso del estudiante*. El primero, como alfabetización que, fundada en los análisis lingüístico y cognitivo, diferencia los conceptos de transcripción y alfabetización; el segundo permite concluir que los niños sordos experimentan las mismas etapas que los niños oyentes en la adquisición de la escritura: formulan hipótesis, escriben a partir del nombre, utilizan las letras de sus respectivos nombres para nominar otros objetos, cumplen los principios de cantidad mínima de variación cualitativa interna, diferencian el dibujo de la letra y establecen relaciones entre el dibujo y el texto.

Enfoque centrado en el proceso

Examina los procesos psicológicos que intervienen en la producción de la escritura, demanda la intervención coordinada, interactiva, simultánea y recursiva de los procesos cognitivos complejos de planificación, transcripción y revisión (Flower y Hayes, 1981, p. 223).

Las primeras indagaciones originadas de 1990 a 1999 en torno a cómo el niño sordo construye la escritura son clasificadas por Fernández-Viader y Pertusa (2004, p. 301) en dos grupos: el primero reúne los trabajos descriptivos de Fernández-Viader y Pertusa (1995) y Quigley *et al.* (1977), quienes identifican escasa coherencia y cohesión en la producción escrita, errores morfosintácticos y escasez lexical, y Cooper y Rosentein (1996) quienes, a través de la comparación de los escritos sordos con los escritos de oyentes, reportan que los escritos de los sordos contienen sentencias más cortas y simples.

El segundo grupo, Newport y Meier (1985); Taeschner *et al.* (1988) y Leyabert (1993), fundamenta las causas de tales errores en la pobreza de la lengua oral que tienen los estudiantes sordos, asegurando que no disponen de un lenguaje interno que viabilice la reflexión sobre las lenguas; y Wilcox (1994) y Marchesi (1987) acentúan la importancia de la lengua escrita como forma de

acceder al conocimiento y a la cultura desde una perspectiva bilingüe, en la que la lengua de señas se considera una mediación semiótica para facilitar el aprendizaje.

Posteriormente, también en España, Rodríguez *et al.* (citados por Carrillo y Domínguez, 2010, pp. 249, 262); Domínguez y Alonso (2004); Mata (2005); Gutiérrez (2005); Domínguez (2006); Gutiérrez y Mata (2010, p. 221, 236); y Gutiérrez (2012a); y, en Colombia, Flórez *et al.* (2010); y, en Chile, Herrera y De La Paz (2019) exponen estrategias para su desarrollo, y posteriormente Herrera (2020), las socializa en el segundo Congreso Internacional de Lenguaje Escrito y Sordera, realizado en España.

Gutiérrez y Mata (2010, p. 232) reportan los resultados de una investigación cualitativa de estudio de caso, en la cual analizaron los escritos de los estudiantes de secundaria. Encuentran que los alumnos sordos de educación secundaria no tienen un dominio suficiente de la planificación, transcripción y revisión, por cuanto escriben las ideas que se les ocurren, no controlan las dos últimas debido al escaso o insuficiente conocimiento del nivel discursivo o sintáctico del texto escrito; tampoco utilizan de forma adecuada estrategias metacognitivas como conocimiento consciente y autorregulación de los procesos cognitivos; no muestran buena disposición hacia la escritura y sus dificultades; tienen percepción negativa de sus capacidades escritoras originadas por el déficit experiencial y comunicativo, y no tienen una respuesta socioeducativa adecuada y suficiente.

Para superar estas falencias, diseñan un programa de intervención que contempla propiciar diálogos entre el profesor y los alumnos utilizando como recursos viñetas, gráficos, dibujos y mapas para comunicar lo que se observa y se piensa; discutir sobre la forma y estructura para clarificar las

ideas y motivar a los alumnos; corregir los errores de manera individual, discutir las correcciones y buscar soluciones a los problemas identificados; implementar estrategias de autorregulación, utilizando materiales y procedimientos de autoinstrucción, autocontrol y autorrefuerzo; propiciar el desarrollo cognitivo y metacognitivo a través de fichas-guías, formulación de preguntas, búsqueda de ejemplos de textos escritos, solución a las dudas o reflexión; proponer distintas situaciones de escritura, a través de ejercicios como proposición de metas, generación y relación de ideas y elaboración de planes de organización y de registro; proyectar talleres de elaboración de revistas y periódicos, y apoyar los trabajos escritos de las otras áreas para desarrollar interdisciplinariedad.

Gutiérrez (2005, 2012a) explicita que los sordos no desarrollan las ideas que planifican y, en transcripción, en línea con los demás investigadores, sostiene que no poseen conocimientos de bajo nivel, alterando la sintaxis y la discursividad, porque no encuentran las palabras, verbos, estructuras y organización textual adecuadas al propósito; además de las dificultades para descubrir sus errores durante la revisión. Según Domínguez (2006), esto ocurre porque los niños sordos inician el aprendizaje de la lectura y la escritura en una lengua que no conocen y no dominan suficientemente, por lo que termina su análisis proponiendo una nueva pregunta: “¿Cómo podrían leer y escribir bien los alumnos sordos?”.

En Chile, Herrera *et al.* (2007) y Herrera (2014) agregan que en los textos producidos por los estudiantes no se observa el propósito comunicativo, el desarrollo de los contenidos no es profundo ni suficiente debido a los escasos conocimientos que tienen del mundo, no estructuran proposiciones ni oraciones, tienen vocabulario escaso y poco reconocimiento de la sinonimia, polisemia y ambigüedad que se generan durante la escritura, impidiendo la planificación global y la coherencia del texto; por lo que Herrera *et al.* (2016, p. 189), y en Argentina, Macchi y Veinberg (2005, p. 98), sugieren que la planeación se realice en lengua de

señas. Sin embargo, en Canadá y Estados Unidos, [Scott y Hoffmeister \(2018\)](#), y [Strassman y Schirmer \(2013\)](#), aunque coinciden en el procedimiento, corroboran que la falta de automatización de los conocimientos de bajo nivel continúa generando dificultades en la transcripción, en tanto no se producen textos estructurados en los aspectos gramatical y textual: “LS apoya el plano del contenido, pero no puede usarse para el plano retórico” ([Mayer y Trezek, 2019, p. 8](#)).

Esta práctica también identificada por [Herrera y De la Paz \(2019\)](#) después de observar a 17 docentes mientras enseñaban escritura a los estudiantes sordos, reunió en ocho grupos las estrategias aplicadas; entre ellas, la más sobresaliente consistió en relatar las ideas en lengua de señas chilena (LSCH), para planificar la escritura, conversar en LSCH las ideas y características del texto, y luego escribirlas. Las otras siete consistían en usar marcadores visuales como ayuda para estructurar frases y oraciones; presentar material visual para apoyar la escritura y conversar sobre las imágenes; usar la dactilología para aumentar el vocabulario y la memorización de palabra desde múltiples modalidades; analizar errores en la escritura de forma colectiva para favorecer el aprendizaje a partir del error y tomar conciencia de las diferencias entre las lenguas; realizar actividades grupales de revisión y corrección de la escritura, valorando la reflexión colectiva para enriquecer el conocimiento de la L2; realizar actividades de escritura compartida de manera que cada estudiante tenga la oportunidad de aportar, enriquecer la escritura y aprender de y con sus compañeros; y compartir y socializar la escritura para mejorar la autoestima y el gusto por la escritura.

Contrario a las dificultades de transcripción, [Flórez et al. \(2010\)](#) reseñan el logro en habilidades metalingüísticas, segmentación adecuada de las palabras y aprendizaje de las reglas gramaticales básicas, en el estudio de caso de un estudiante de educación superior con quien desarrollaron talleres de escritura y evaluaron mediante rúbrica que incluía procesos cognitivos superiores e inferiores.

En la misma institución de educación superior, [Ochoa et al. \(2013\)](#) proponen la cualificación de los procesos de lectura y escritura en español de los dos estudiantes sordos incluidos, a través de dos fases: en la primera, acompañamiento mediante el servicio de interpretación en clase, monitorías individuales, flexibilización curricular, talleres de expresión oral y escrita, y clases personalizadas de español; en la segunda, aplicaron una prueba de español como segunda lengua al estudiante protagonista del estudio de caso realizado por [Flórez et al. \(2010\)](#). La prueba fue diseñada con el nivel B1 del Marco Común Europeo, contenía cinco preguntas de comprensión de lectura literal y cinco de lectura inferencial; en escritura, se solicitó la producción de un resumen sobre una experiencia personal, en el cual evaluaron los requerimientos propuestos como la intencionalidad y presencia de una idea global o macroestructura. Los resultados positivos confirman la comprensión de lectura como fuente de información, avances en el desarrollo de la escritura en las diversas áreas de conocimiento y, finalmente, se refieren a las competencias lingüísticas del español y de la lengua de señas, sugiriendo que estas sean estudiadas en la educación básica secundaria.

En las investigaciones aludidas en esta segunda categoría, los procesos cognitivos de planeación, transcripción y revisión forman parte del elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*. Si bien la planeación puede realizarse en lengua de señas o a través de esquemas, es pertinente reiterar que durante la transcripción, el desconocimiento del sistema lingüístico y, por ende, la falta de automatización de los conocimientos de bajo nivel concentran al estudiante sordo en la búsqueda del léxico, morfología, sintaxis, coherencia, cohesión, superestructuras, entre otros; al tiempo que debe ejecutar los procesos de alto nivel, produciendo aprendizajes de alto costo cognitivo que recargan la memoria de trabajo, derivan en actitudes de rechazo hacia la escritura, dificultan el proceso de revisión y afectan los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica y estudiante/*

conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.

Resulta relevante profundizar en la relación didáctica *docente/conocimiento de la didáctica específica - estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, por cuanto la identificación del estado desarrollo lingüístico y cognitivo del estudiante constituye un factor determinante en el aprendizaje y en la delimitación del *saber/conocimiento del contenido*, elemento por desarrollar en una didáctica específica.

Enfoque centrado en el producto

En España, [Gutiérrez \(2004\)](#); en México, [Ruíz \(2011\)](#); en Argentina, [Divito et al. \(2003\)](#), [Massone et al. \(2005\)](#), [Massone y Báez \(2009\)](#); en Venezuela, [Zambrano \(2008\)](#), [Pacheco y Anzola \(2011\)](#), [Morales \(2009, 2015\)](#), [Torres \(2015a, 2015b\)](#); en Chile, [Herrera et al. \(2007, 2014\)](#), [Herrera et al. \(2016\)](#), y, en Colombia, la [Secretaría de Educación Distrital \(SED\)](#) y la [Universidad Nacional \(UN\) \(2002, p. 51\)](#) consideran la población sorda usuaria de lengua de señas como una comunidad lingüística minoritaria portadora de una cultura diferente que requiere la activación de conocimientos generales y lingüísticos como la ortografía, léxico, morfosintaxis, textualidad y pragmática, para acceder a la escritura, ya que en las producciones escritas de los estudiantes se observan debilidades en ortografía, uso de mayúsculas y signos de puntuación; en gramática, dificultades en flexión de verbos, concordancia entre el sujeto y la desinencia verbal, uso de artículos y concordancia entre género y número, uso excesivo de verbos en infinitivo, elisión de verbos copulativos, problemas en las marcaciones verbales, falta de concordancia entre los verbos y los sujetos de las cláusulas; en semántica, comprensión de sinónimos, antónimos e hipérónimos; en pragmática, comprensión de refranes; en cohesión, ausencia de preposiciones y conjunciones; en coherencia, superficialidad y desarrollo temático interrumpido; en adecuación a la situación comunicativa, no es claro el propósito; además de ausencia de estrategias metalingüísticas y

metacognitivas requeridas, para la producción textual que terminan afectando las ideas que se quieren expresar y la comprensión del texto.

Para superar estas dificultades, antes o después de la intervención diseñan diversos ambientes y propuestas:

- Instalación de un programa de alfabetización dirigido a escolares que comienzan la educación formal² para formar lectores y escritores autónomos, desarrollado desde el constructivismo que enfatiza en las relaciones docente, alumno y conocimiento. El programa inicia con la aplicación de una prueba de ingreso, continúa con el aprendizaje de la lectura e incorpora la escritura al siguiente año; involucra docentes, estudiantes y padres de familia que se reúnen para reflexionar sobre las prácticas educativas. Al finalizar la experiencia registran que los estudiantes generaron estrategias para reconocer concordancia nominal; comprender vocabulario, el sentido global del texto y las estructuras de la narración; y reconocer elementos del paratexto y el contexto ([Divito et al., 2003](#)).
- Estructuración de prácticas escriturales con implementación de las TIC, para motivar el intercambio de mensajes por correo electrónico en adolescentes, fuera del contexto educativo. El análisis de los textos producidos en 30 páginas mostró las interferencias lingüísticas español/lengua de señas, y la apropiación de la escritura a través de activación de los conocimientos previos y de funcionalidad de los textos, cuyos factores de cohesión y coherencia fueron explicados en forma permanente por la docente, por lo que también se lograron avances en el aprendizaje de la gramática, en el reconocimiento de la intención comunicativa, en la importancia que reviste ser

² Educación formal: se imparte en los diversos ciclos educativos, sujeta a normas curriculares y progresivas para obtener titulación; se diferencia de la educación no formal que ofrece cursos libres.

comprendido por el otro, y en el intento de apropiarse de las características específicas del español escrito como la implementación de elementos morfológicos, léxicos, sintácticos, ortográficos y normativos en los enunciados, uso de fórmulas de apertura y cierre, de expresiones cotidianas al final de las oraciones y préstamos lingüísticos del inglés y de la oralidad, como risas (Massone *et al.*, 2005).

- Construcción, aplicación y evaluación de un modelo integral de alfabetización para sordos (MIDAS), dirigido a estudiantes de 4° grado, estructurado en las fases informativa, diagnóstica, formativa y evaluativa y en seis módulos, cada uno para la producción y comprensión de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, dialogados e instruccionales en español, en torno a los cuales se estudiaron los aspectos gramaticales que según los docentes, estudiantes y padres, consideraban necesarios. Durante ocho meses de implementación se estudió el cuento como texto narrativo, lo cual permitió mejorar la comprensión de este tipo de texto y la actitud hacia la escritura (Zambrano, 2008).
- Apropiación de la escritura en adolescentes sordos de una escuela de Mendoza (Argentina), en práctica no formal, a través del intercambio frecuente de mensajes por correo electrónico, chat y teléfono celular, cuyos factores de cohesión y coherencia fueron explicados por la maestra desde la lingüística y la tipología textual, para la producción de textos narrativos, discursivos, instruccionales y explicativos. De esta forma, los estudiantes evolucionaron de la escritura de oraciones a la escritura de textos (Massone *et al.*, 2010).
- Incorporación de las TIC con los programas *PhotoShop*, *CorelDraw* y corrector gramatical, en la realización de talleres que facilitaron a los sordos adultos producir mensajes

por correo electrónico que se transformaron en textos coherentes y cohesionados con diferentes superestructuras como invitaciones, cartas, listas de compras, notas, poesías, relatos, caligramas, entre otros. Esto permitió identificar las diferencias existentes entre la gramática de la lengua de señas argentina y el español. A su vez, se practicaron la revisión y edición, se incorporaron diversos recursos didácticos en línea y produjeron otros textos como periódicos y revistas en los que se incluyeron pautas publicitarias, cuyos aportes económicos permitieron su impresión y venta (Báez, 2012).

- Generación de proyectos de escritura: en estudio de campo con enfoque cualitativo, desarrollado con 20 alumnos sordos de una escuela especial del área metropolitana de Caracas, se contemplaron 4 etapas: formación lingüística de los maestros, diseño de los proyectos de escritura, implementación y evaluación de las estrategias empleadas en cada uno de los proyectos ajustados a las necesidades de los estudiantes y a los contextos de uso y favorecimiento de la interpretación en lengua de señas, con lo que se logró un acercamiento al estudio de la gramática, escritura y órdenes discursivos (Morales, 2009). Posteriormente, la misma autora (Morales, 2015) profundiza en la pedagogía por proyectos y, desde una perspectiva psicosociolingüística, propone producir diferentes tipos de textos y discursos que faciliten el desarrollo de competencias comunicativas y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas, para lo cual fortalece la planificación didáctica, generando proyectos globalizadores que, ajustados a las necesidades de los sordos, se desarrollan en contextos comunicativos reales. Brinda además orientaciones pedagógicas para su desarrollo y logra que los estudiantes continúen avanzando en la apropiación de la escritura (Morales, 2015).

- Producción espontánea de mensajes de texto vía celular, intercambiados por los estudiantes sordos de los grados 5°, 6° y 7° de cuatro instituciones públicas de Caracas. Esta investigación de enfoque cualitativo-interpretativo, además de identificar las dificultades reportadas y dada la libertad escritural en la producción, permitió identificar estructuras de lengua de señas venezolana en los mensajes, expresión de emociones y sentimientos y crecimiento de la autoconfianza para escribir (Torres, 2015a). La misma autora (Torres, 2015b) describe los modelos de alfabetización para sordos monolingüismo y bilingüismo, y el abordaje de los aprendizajes de la escritura y de L2, fundamentados en el aprendizaje de la lengua de señas, en el contacto con libros y materiales escritos, en la participación de una comunidad lectora y escritora que lee diversos textos y produce escritos con distintos propósitos y contextos, y en la cualificación de la formación docente.
- Producción de textos narrativos y expositivos con la metafunción ideacional lógica escritos por estudiantes sordos de último grado de educación media en un establecimiento público. Los textos fueron analizados con el enfoque gramatical fundamentado en Halliday (2014) y se interpretaron desde la teoría de interlengua, identificando factores que inciden en el aprendizaje. Debido a que las mayores dificultades y debilidades se dieron en el manejo de la gramática, la investigación confirma, en sus conclusiones, la necesidad de incorporarla en el estudio de la orientación discursiva-comunicativa propuesta por Insor, centrada en la forma global del texto y el sentido. Asimismo, recomienda realizar investigaciones en las que se involucren las metafunciones interpersonal y textual, para facilitar la generación de estrategias para la enseñanza de L2 (Valencia, 2018).

Los investigadores en los estudios de esta categoría coinciden en que la lengua de señas constituye el soporte esencial para aprender a escribir en segunda lengua, relacionan la forma diferente en que las personas sordas interactúan con el mundo debido a la relevancia de lo visual en su comunicación; y, de forma particular, Valencia (2018) advierte sobre la necesidad de enseñar gramática desde las funciones interpersonal y textual. Por otra parte, Mayer y Trezek (2019) concluyen que la escritura requiere la “competencia del lenguaje oral en el idioma en que se va a escribir, es un requisito fundamental necesario, y no hay evidencia que sugiera que esto no sea cierto incluso en el contexto bilingüe del lenguaje hablado y de señas” (p. 4).

Los hallazgos de estas investigaciones contribuyen a la consolidación de los elementos de la tríada didáctica. Al *saber/conocimiento del contenido* le aporta necesidad de desarrollar las competencias lingüística y textual; al elemento *docente/conocimiento de la didáctica específica*, la importancia de la lengua de señas para el aprendizaje de la lengua escrita, y al *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, la prevalencia de lo visual en sus interacciones, comunicaciones y, por ende, en el aprendizaje.

Enfoque contextual o ecológico

Esta perspectiva sociocognitiva (Calderón, 2018, p. 165) tiene como objetivo analizar el contexto real del aula donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que incluye la mediación del profesor, las exigencias del currículo, la interacción entre compañeros, la incidencia de los procesos sociales y culturales, y la experiencia del alumno en relación con la escritura, comprendida como un proceso de diálogo y construcción de significado con otros.

El Ministerio de Educación de Chile (2008) recopiló los resultados de diversas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua escrita, en las cuales se reporta carencia de un lenguaje bien desarrollado, dificultades para establecer la asociación

entre los grafemas y sus fonemas, escaso vocabulario y desconocimiento de la gramática del español, por lo que considera necesario mejorar las estrategias utilizadas por las educadoras para desarrollar habilidades comunicativas, de lectura y de escritura en sus alumnos.

Para el desarrollo de las habilidades comunicativas plantea implementar el uso del abecedario dactilológico, disertar sobre los contenidos trabajados en clase, utilizar la expresión artística y corporal como forma de comunicación que, a su vez, coadyuve en la comprensión de textos escritos, e incorporar en el aula una persona competente en relato y análisis de cuentos en lengua de señas.

Para las habilidades en lectura recomiendan interrogar a los estudiantes sobre los textos antes de ser presentados; solicitar el relato de experiencias previas; leer textos completos; buscar respuestas a las preguntas que se formulan antes, durante y después de la lectura; comprobar las hipótesis planteadas antes de la lectura; crear un rincón de la lectura en el que haya diversos tipos de textos reales para estimular la lectura o la manipulación de textos; y utilizar textos auténticos con formatos distintos, como diarios, revistas, cuentos formales, cómics y recetas, entre otros.

En cuanto al mejoramiento de la escritura, sugieren utilizar cuadernos de la comunicación en los que se traten temas relacionados con sus respectivas experiencias; crear cómics y cuentos; disponer libremente de material para escribir; motivar la escritura de cartas; publicar noticias, cómics, chistes y horóscopos en el diario mural; manipular cuadernos de verbos y vocabulario como manuales de consulta; usar computador; resaltar la importancia del trabajo en equipo; incluir actividades auténticas con propósitos comunicativos reales y significativos para el alumno, y considerar las necesidades e intereses de los niños.

Los aportes en esta categoría evidencian la necesidad de profundizar en la relación de los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica y estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*; en cuanto al *saber/*

conocimiento del contenido, se observa su estructuración en torno a las competencias comunicativas, lectura y escritura.

Enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua

De enfoque bilingüe, estas investigaciones sustentan la enseñanza de la L2 en la enseñanza de español lenguas extranjeras (ELE). [Mora \(2004\)](#), en ponencia presentada en XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Asele), introduce la propuesta de enseñar segunda lengua a los estudiantes sordos, a través de métodos de ELE, con el propósito de mejorar las estructuras de comunicación, por cuanto considera que en la enseñanza de L2 se focalizan aspectos relacionados con el vocabulario concreto y se descuidan los concernientes a las palabras de función, mientras que la lengua extranjera presenta las estructuras básicas y propias del idioma de lo simple a lo complejo.

Con esta orientación, [Cháux et al. \(2015, p. 5\)](#) configuran su investigación desde el enfoque cualitativo exploratorio en la primera fase, y cuantitativo empírico-analítico en la segunda; proponen el aprendizaje del uso de la lengua con enfoque comunicativo mediado por la tecnología. Concluyen que, si bien el español escrito constituye un requerimiento para la inclusión de las personas sordas, el escaso desarrollo de la escritura se debe a la inexistencia de un límite claro en el uso de la LS para su enseñanza, la cual se ha realizado, además, con la lógica de los oyentes.

[Russell \(2016\)](#) estima que la enseñanza de la lengua y la escritura se amalgaman en un único proceso y, desde la metodología del ELSE (español lengua segunda y extranjera), concluye una intervención pedagógica en diferentes escuelas de Buenos Aires, comparando las producciones de estudiantes sordos del grupo experimental con el cual desarrollan un programa de sintaxis y lo evalúan con el instrumento Cepes (criterios para la evaluación de producciones escritas de sordos), con los resultados obtenidos por el grupo control,

expuesto a la enseñanza tradicional. Identifica que, a diferencia del grupo control, el grupo experimental se apropió de las estructuras estudiadas. Estos resultados los cotejó con los de los grupos de extranjeros y de oyentes, y concluyó que los errores en los escritos de los sordos se asemejan a los de los extranjeros no hispanohablantes, en coincidencia con León (2019).

Sobresalen Cárdenas y Solano (2017), que desde las perspectivas ética-política, pedagógica, bilingüe, intercultural e incluyente, y basadas en el modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras propuesto por García (1995), escriben el nivel de fundamentación de currículo para el español lengua extranjera segunda lengua (ELES), proyectan desarrollos ulteriores en los niveles de decisión y de actuación. Por su parte, León (2019) propone pilotear un programa de español como L2 para sordos que se desarrolle a la luz de las metodologías más recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si bien esta categoría se desarrolla con un enfoque bilingüe e identifica la función de la lengua de señas y las dificultades que experimentan las personas sordas durante el aprendizaje de lectura y escritura, requiere, a excepción de Cárdenas y Solano (2017), asumir la injerencia que tiene la lengua de señas en la enseñanza y aprendizaje, así como la importancia del medio natural en el cual circulan los textos auténticos:

La adquisición de una segunda lengua presupone la adquisición de una primera. Y es segunda lengua en el sentido de que no basta [...] con poseer de la misma un conocimiento fragmentario, como el que a menudo adquirimos los oyentes cuando aprendemos una lengua extranjera. (Tovar, 2000, p. 5)

Estas investigaciones evidencian la necesidad de profundizar en la relación de los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica* y *saber/conocimiento del contenido*, para ofrecer a los estudiantes sordos una propuesta educativa que les permita aprender la segunda lengua de

forma sistemática y progresiva, para favorecer el aprendizaje en la relación que se establece con el elemento *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*.

Pedagogía del lenguaje para personas sordas

Algunas de estas investigaciones develan un contexto social histórico específico: el ingreso de los estudiantes sordos a la educación formal pública, desde la perspectiva de la educación bilingüe bicultural, en la cual se concibe el aprendizaje de L2 como un proceso creativo que tiene lugar en la mente del aprendiz, originando un nivel de interlenguaje que revela el grado de apropiación de L2 que tiene el estudiante, en un proceso sistemático y creciente de este aprendizaje (Tovar, 2000; Tovar et al., 2004; Galvis, 2002, 2005; Lissi et al., 2012; Valencia, 2018; León, 2019; Menéndez, 2012).

De suma importancia las investigaciones efectuadas por Tovar (1995, 1998, 2000, 2002, 2005) en Colombia, quien estudia la planificación de la lengua de señas colombiana, lidera e inicia el paradigma socioantropológico para la educación bilingüe-bicultural-bimodal de las personas sordas en el país, dirigiendo las investigaciones del Insor, entre las cuales se encuentra “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de la lengua escrita a niños sordos” (Tovar et al., 2004). Reporta que, a través de la lengua de señas, el niño desarrolla su lenguaje, socializa, construye la realidad, enriquece sus experiencias, fortalece su autoestima individual y colectiva, y, al mismo tiempo, es medio de instrucción y de aprendizaje de la lengua escrita. Ratifica la importancia de la lengua de señas para el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo y, para el aprendizaje de la L2, proponiendo su abordaje desde una perspectiva interdisciplinaria en la que intervengan la lingüística, psicosociolingüística, teorías de adquisición de segundas lenguas, análisis del discurso, pedagogía y didáctica, para formar sordos lectores y escritores competentes. De esta forma, insiste en la

necesidad de ofertar educación bilingüe, propiciar la adquisición de la realidad a través de la lengua de señas y conducir al aprendizaje de la lengua escrita, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

En 2004, reseña el éxito de la propuesta didáctica con niños de primaria, en la cual se lograron promedios altos en niveles de lectura y escritura de textos narrativos y expositivos, se fortaleció la autonomía, y la comprensión de la relación entre lengua de señas y cultura sorda y la lengua y la cultura de la población mayoritaria (Tovar *et al.*, 2004); y en 2020 publica, en línea, la propuesta divulgada en 1998.

Cárdenas (2016) socializa la experiencia de aula ejecutada en 2004, e informa sobre el ambiente didáctico implementado: prácticas de lectura *skimming*, *scanning*, extensiva, intensiva, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; favorecimiento de la adquisición de la segunda lengua, teniendo en cuenta la influencia de la primera lengua y el entorno de adquisición; propuesta pedagógica estructurada en dos momentos, para responder a las necesidades de los estudiantes: el primero, para la socialización y disfrute de la lectura de textos presentados en lengua de señas, y el segundo, para actividades de comprensión, interpretando las ilustraciones, el texto, los signos de puntuación; y realizando reflexión metalingüística, manejo del código y escritura.

Posteriormente, MEN e Insor (2009) presentan la réplica de la experiencia realizada en 2004, desde un ambiente comunicativo propende por la adquisición de la lengua de señas y el aprendizaje de la lengua escrita, la cual incluye los procesos de lectura y de escritura desde el enfoque *discursivo comunicativo* (p. 13). Discursivo, porque se estudian textos completos que activan los conocimientos previos, realizan predicciones y conocen la organización global y comunicativa, porque enfatiza en el contenido y no en el código de la lengua que se aprende, es decir, su “objetivo no es que el estudiante se centre en el adecuado uso de la gramática, sino en la selección del discurso apropiado a

la situación social” (p.v13), lea y produzca textos completos, por lo que Valencia (2018) recomendó incorporar y profundizar en este aspecto.

Galvis (2002) concreta la creación de la clase de “Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos” en educación secundaria, soportada en los resultados de la prueba “Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos, falsos principiantes”, aplicada a 64 estudiantes usuarios de lengua de señas, la enmarca en los fines de la educación colombiana, y desde el aprendizaje autónomo sustenta el diseño del ambiente didáctico bilingüe, para su desarrollo³.

En la misma línea, la SED (Galvis y Jutinico, citados por Rodríguez de Salazar *et al.*, 2009) informó sobre los resultados exitosos en el desarrollo de la experiencia educativa de enseñar L2: “han sido los docentes quienes simultáneamente han atendido a los estudiantes, profundizan en las temáticas necesarias, buscan capacitación y han posibilitado la continuidad del proceso, sin poderlo sistematizar” (p. 173).

De otra parte, en la Universidad Pedagógica Nacional, Galvis (2005), para proponer una adecuación pedagógica y didáctica acorde a las necesidades de la población, fundamentada desde la sociopsicolingüística, analiza la interlengua o grado de aprendizaje del español en los estudiantes sordos incluidos en esta institución. Identifica en su producción textual presencia de elementos de la lengua de señas como el orden gramatical y las preguntas conectoras; supresión de palabras, como la cópula ser/estar, de los artículos, preposiciones y conjunciones en la escritura en español, ocasionadas por el contacto de dos lenguas que tienen marcaciones léxico-gramaticales diferentes, en virtud de lo cual es común encontrar enunciados escritos como “Montaña río baja” por “El río baja de la montaña”.

En la misma institución, Galvis y Jutinico (2007) publican el estado del arte sobre la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas, entre los años

³ Este proyecto pedagógico, no publicado, constituye la génesis de la investigación, para la cual se desarrolla el presente estado del arte.

1970 y 2003 emplazan la experiencia colombiana en la educación bilingüe bicultural como espacio propicio para desarrollar el bilingüismo bimodal, en el cual confluyen dos sistemas semióticos de modalidad diferente y de órdenes gramaticales que implican conceptualizaciones y estructuraciones diferentes y, por supuesto, la realización de operaciones formales desde distintos planos, por lo cual se requiere una didáctica específica.

Posteriormente, Galvis y Jutinico (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009 p. 296](#)) confirman la “confrontación de pensamientos simbólicos y de órdenes gramaticales que implican conceptualizaciones y estructuraciones diferentes”; Galvis y Monroy (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009a, pp. 307, 330](#)) amplían y detallan lo hallado por [Galvis \(2005\)](#) en el estudio de interlengua; en la misma obra, Galvis y Monroy (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009b, pp. 289,306](#)) presentan la profundización sobre los ambientes comunicativos de lengua de señas y de castellano escrito como segunda lengua; y finalmente, [Galvis \(2011\)](#) consolida una didáctica de L2 para educación superior que involucra el contacto de las dos lenguas y analiza categorías compartidas, avanzando en la comprensión de diversos lenguajes y en la producción textual desde los enfoques comunicativo y de análisis del discurso (pp. 62, 126).

En esta propuesta de educación superior, y en la desarrollada por [Tovar \(1998\)](#) y [Tovar et al. \(2004\)](#) en educación primaria, se reconocen perspectivas semióticas, discursivas, comunicativas y de lingüística aplicada y se profundiza en las relaciones que contraen los tres elementos nucleares de la didáctica, según se devela en las diversas publicaciones.

En Chile, [Lissi et al. \(2012\)](#) incorporan el modelo sueco en algunas escuelas chilenas, implementando la educación bilingüe y la enseñanza de L2, a través de la lectura y escritura de diversos textos.

El análisis de las investigaciones reportadas en esta categoría evidencia el surgimiento de la didáctica del lenguaje de perspectivas simbólicas,

semióticas, discursivas y comunicativas que involucran manifestaciones pictóricas, gestuales y verbales en los ambientes didácticos, cuyos elementos y relaciones didácticas se estructuran para facilitar los aprendizajes de lengua de señas y L2; y en las experiencias colombianas se profundiza en las relaciones que contraen los elementos didácticos:

- *Docente/conocimiento didáctico de la didáctica específica - Saber/conocimiento del contenido.* El profesor, fundamentado en psicolingüística, sociolingüística, lingüística de lengua de señas colombiana (LSC) y de lenguas orales, adquisición de segundas lenguas, pedagogía, didáctica y en las bases de la sordera, concibe el *saber/conocimiento del contenido* como segunda lengua, y diseña y desarrolla una didáctica específica para que el sujeto sordo desarrolle la suficiencia lingüística cognitivo-académica (CALP, por su sigla en inglés) con base en la lectura y escritura de diversos tipos de textos en educación básica primaria y superior. En esta relación se recomienda profundizar en el elemento *saber/conocimiento del contenido*, incluyendo el estudio de la gramática del español.
- *Estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante - Saber/conocimiento del contenido.* El educando, siendo usuario de lengua de señas, posee una lógica de la visión, el silencio y el espacio, una historia socioeducativa y unas particularidades en el aprendizaje, aprende una L2 de carácter vocal, auditiva y lineal en el tiempo.
- *Docente/conocimiento didáctico de la disciplina - Estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.* Diseño de una didáctica específica para el desarrollo del bilingüismo y gestión del aprendizaje del estudiante administrando los conocimientos, recursos, tiempos, procesos y procedimientos según su ritmo, estilo y particularidades de aprendizaje; a su vez

el estudiante desarrolla su bilingüismo, habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

Enfoques de instrucción

Estos estudios reportan el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, en las cuales se analiza el contenido de la producción textual mediante la elaboración de rúbricas y se ofrece instrucción sobre las características de la redacción para alcanzar calidad, organización y desarrollo del contenido que se desea comunicar. En experiencias con estudiantes sordos, se reconocen:

En Estados Unidos, [Wolbers \(2008\)](#), en la Universidad de Tennessee, propone la instrucción de escritura estratégica e interactiva el sistema (*strategic and interactive writing instruction*, SIWI) o para que los estudiantes sordos usuarios de lengua de señas americana en la escuela intermedia aprendan a construir textos de calidad en inglés. Estructurado en los ejes uso de estrategias de proceso de escritura o instrucción de escritura estratégica, y aprendizaje de escritura a través de la práctica guiada o instrucción de escritura interactiva. En cuatro procedimientos –uso de ejemplos de escritura y no ejemplos, uso de andamiajes visuales, lecciones que involucran anotaciones, instrucción y práctica–, produjeron efectos positivos en los 16 estudiantes del grupo de tratamiento SIWI, a diferencia de los 17 del grupo de comparación, logrando mejoramiento en los rasgos primarios de la escritura informativa, rasgos primarios de la escritura generalizada, lenguaje contextual y manejo de la lengua.

[Strassman y Schirmer \(2013\)](#) revisaron el rigor con el que se enseña la escritura en inglés académico a los estudiantes oyentes y sordos usuarios de lengua de señas americana, de acuerdo con los estándares nacionales. Debido a la falta de rigor encontrada, recomiendan cuatro pautas para que la instrucción sea efectiva: enseñanza desde el enfoque de proceso, instrucción sobre las características de la escritura de calidad, escritura para el aprendizaje del contenido y retroalimentación. Si bien analizaron la producción de los sordos desde

estas perspectivas, concluyen que se requiere una investigación rigurosa para identificar procedimientos específicos dirigidos a esta población.

De otra parte, debido a las disfluencias identificadas en los aspectos léxico-semántico, morfosintácticos, de cohesión y coherencia, y pragmáticos que afectan la organización y desarrollo del contenido en la producción escrita de los sordos, consideran necesario que el docente, los compañeros o un tutor guíen, retroalimenten y hagan seguimiento permanente al estudiante para determinar sus necesidades reales y orientarlo sobre los aspectos que debe mejorar y cómo hacerlo. Este acompañamiento posibilita el aprendizaje colaborativo y el surgimiento de comunidades de aprendizaje, para el aprendizaje de la escritura.

Respecto de los estudios de contenido, en Estados Unidos y Canadá, [Mayer y Trezek \(2019\)](#) consideran que su estructuración se realiza en el registro cotidiano de la primera lengua porque proporciona los conocimientos morfosintácticos y léxico-semánticos que se requieren para dar significado a la escritura, demandando, en consecuencia, el conocimiento y control de la primera lengua. En el contexto bilingüe, la producción textual en segunda lengua requiere los mismos conocimientos y control en los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos que exige la escritura en L1, ya que no es posible escribir si se carece de esos conocimientos, por lo que posiblemente este sea el origen de las disfluencias que caracterizan los escritos de los sordos.

Este último tipo de estudios revelan la necesidad de realizar acompañamiento y seguimiento a la relación *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante - saber/conocimiento del contenido*, y de estudiar el registro cotidiano en el elemento *saber/conocimiento del contenido*.

Conclusiones

El presente estado del arte vincula los estudios y esfuerzos que se han ejecutado para proponer una didáctica que, desde la educación bilingüe o del

bilingüismo y biculturalismo, les facilite a los estudiantes sordos el aprendizaje de la L2 de forma escrita.

Estos estudios e investigaciones confluyen en la generación de propuestas didácticas, ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles o comunidades de aprendizaje en las que se explican elementos de las tríadas didácticas - docente/conocimiento de la didáctica específica - saber/conocimiento del contenido - estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante -, y las relaciones que contraen.

El *saber/conocimiento del contenido* devela una alta dispersión en la conceptualización, ya que es concebido como alfabetización, lectura, escritura, lengua extranjera/segunda lengua, segunda lengua e instrucción, ocasionando divergencias en el sistema educativo y sus diferentes actores, por lo que resulta imperioso precisar su delimitación, en la perspectiva de concretar la didáctica específica y metodologías adecuadas a la población y al contexto que coadyuven en la superación de la situación actual de analfabetismo.

El *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante* se caracteriza por las necesidades sentidas de adquirir o aprender lengua de señas, para lograr su desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo, fortalecer su autoestima e identidad y facilitar el aprendizaje de L2, ya que el desconocimiento del mundo y del sistema lingüístico y discursivo de la lengua en que se producen los textos escritos le causan alto costo cognitivo en el aprendizaje de la escritura en L2, y le generan rechazo y apatía.

El *docente/conocimiento de la didáctica específica* requiere formación específica para este proceso de enseñanza.

En las relaciones didácticas *docente/conocimiento de la didáctica específica - saber/conocimiento del contenido* es imperativo profundizar en los estudios de interlengua y dilucidar las relaciones existentes entre enseñar lengua y enseñar escritura; en la relación *docente/conocimiento de la didáctica específica - estudiante/conocimiento*

del proceso de aprendizaje del estudiante, identificar el grado de desarrollo lingüístico y cognitivo del educando, por cuanto constituye un factor determinante en el aprendizaje y en la delimitación del *saber/conocimiento del contenido*, elemento central por desarrollar en una didáctica específica; y en la relación *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante - saber/conocimiento del contenido*, acercarse al aprendizaje de la lengua escrita con más agrado e interés, comprendiendo que este representa su permanencia y titulación en el sistema educativo, el acceso al mundo laboral y su inclusión en el mundo de la vida.

Si bien en Colombia se reportan investigaciones didácticas que reconocen la coexistencia de dos sistemas simbólicos de modalidades diferentes en el sujeto sordo, y en ellas se identifican ambientes didácticos accesibles, es necesario profundizar tanto en la semiosis de las dos lenguas y sus relaciones como en la adquisición de segundas lenguas, para determinar la forma en que aprenden L2, delimitar el elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*, generar una didáctica específica para que estos procesos de enseñanza y de aprendizaje sean automáticos y progresivos, y coadyuvar en la formación de su identidad individual y colectiva, en cuanto minoría lingüística.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto de la tesis doctoral titulada “Didáctica del español escrito como segunda lengua para personas sordas”, presentado en el Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Lenguaje, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. Instituto de Lectura y Escritura Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad

- Nacional de Cuyo. <http://periciasaligraficas.com/v2.0/img/biblioteca/FEEyE.pdf>
- Aragón, E., Cubillos, C. y Vargas, N. (2010). *Estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años (1999-2010)* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Báez, M. (2006). Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. Avances de una investigación en marcha. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1-2, 9-30.
- Báez, M. (2010a). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1(2), 43-60.
- Báez, M. (2010b). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos a partir de avances de investigaciones psicolingüísticas. *Lectura y Vida*, 31(1), 18-27.
- Báez, M. (2012). Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos. *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 31, 21-26.
- Bejarano, O. (2006). Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 31-40.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2).
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis y Saber*, 9(21), 151-178.
- Calderón, D. y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D., Arias, L. M. y Abello, M. (2017). *Estado del arte ambientes de aprendizaje accesibles*. Proyecto ACACIA. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://acacia.red/udfjc>
- Cárdenas, M. (2016). Enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la educación básica primaria. Una experiencia desde el aula bilingüe. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 56-61.
- Cárdenas, E. y Solano, J. (2017). *Extranjeros en su propia tierra. (Propuesta de fundamentación del currículo de español para población sorda de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Jornada mañana. Sede A)* [Trabajo de Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33810/CardenasCamachoEsperanza2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrillo, M. y Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Ediciones Aljibe.
- Celemín, M. (2014). *Calidad educativa y Pruebas Saber 11: el caso de los estudiantes sordos en tres colegios de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54672/1020737121.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cooper, R. y Rosenstein, J. (1996). Language acquisition of deaf children. *The Volta Review*, (68), 58-67
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Cháux, D., Moncada, I. y Restrepo, L. (2015). *Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas* [Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2108/Chaux_Diana_2015.pdf?sequence=1
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Díaz, S., Nieto, G. e Hincapié, D. (2017). Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: Diagnóstico preliminar de necesidades. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 91-103.
- Divito, M., Pahud, F. y Barale, C. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, 7(22), 177-183.

- Domínguez, A. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En R. Acosta, *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 125-140). Masson.
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Ediciones Aljibe.
- El Tiempo (19 de agosto de 2015). *Apuesta en favor de educación de alumnos sordos en Cali* [En línea]. <http://uvsalud.univalle.edu.co/comunicandosalud/wp-content/uploads/2015/11/19.08.15.-Educaci%C3%B3n-para-alumnos-sordos.pdf>
- Fernández-Viader, M. P. y Pertusa E. (1995). *La escritura de los adolescentes sordos*. I Encuentro Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado.
- Fernández, V. y Pertusa, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universidad de Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, R., Baquero S. y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 1-28.
- Flower, L. y Hayes, J. (diciembre, 1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Galvis, R. (2002). *Castellano escrito, segunda lengua para sordos* [Tesis de especialización inédita]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Galvis, R. (2005). La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y Saberes*, (22), 77-82.
- Galvis, R. (2011). Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional. En E. Monroy et al., *Manos y pensamiento: una mirada al lenguaje de los sordos* (pp. 62-126). Bogotá, Colombia: UPN.
- Galvis, R. y Jutinico, M. (2007). Teorías y estrategias que han orientado la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003. *Pedagogía y Saberes*, (26), 113-120.
- Galvis, R. y Jutinico, S. (2009). Teorías y estrategias que orientan la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a las personas sordas de 1970 a 2003. En N. Rodríguez de Salazar, et al. (2009). *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp. 137-203). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Galvis, R. y Monroy, E. (2009a). Relaciones lengua de señas colombiana– Castellano escrito en el bilingüismo de las personas sordas. En N. Rodríguez de Salazar et al. (ed.), *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. (pp. 307-330). Universidad Pedagógica Nacional.
- Galvis, R. y Monroy, E. (2009b). Profundización sobre el ambiente de formación comunicativa. En N. Rodríguez de Salazar et al. (ed.), *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp. 289-306). Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. (1.ª ed.). Edelsa.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2005). La expresión escrita de alumnos sordos. En M. Salvador (ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 71-87). Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2012a). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, (2), 331-346.
- Gutiérrez, R. (2012b). Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria. En *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Gutierrez_Caceres_Estudio_descriptivo_actitudes_escritura_alumnos_sordos_educacion_secundaria.pdf
- Gutiérrez, R. y Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En M. Carrillo y A. B. Domínguez (eds.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. (pp. 221-236). Ediciones Aljibe.
- Halliday, M. A. K. (2014). *An introduction to functional grammar*. 4a. ed. Routledge.

- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Herrera, V. (2020). *Bilingüismo e interculturalidad en la educación de sordos. Prácticas pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua* en ComplyDis (2020) *Lenguaje escrito y sordera, II Congreso Internacional*. (pp. 35-36). Universidad de Salamanca.
- Herrera, F. y De la Paz, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Síntesis.
- Herrera, F., Chacón M. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in pre-lingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.
- Herrera, V., Puente A. y Ardila A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. y López, H. (2018). *Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje*. Recuperado de <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Fundamento-Conceptual-Ambientes-de-Aprendizaje.pdf>
- León, L. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos* [Tesis de maestría]. Instituto Caro y Cuervo.
- Leyabert, J. (1993). Reading in deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clarc (eds.), *Psychological perspectives in deafness* (pp. 269-309). Laurence Erlbaum Associates.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de pre-alfabetización para niños sordos*. Editorial Noveduc.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Alianza.
- Massone, I. y Báez, M. (2009). Deaf children's construction of writing. *Sign Language Studies*, 9(4), 457-479.
- Massone, I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 1-17.
- Massone, I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(1), 6-17.
- Mata, S. (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos*. Ediciones Aljibe.
- Mayer, C. y Trezek, B. (2019). Reading and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185.
- Menéndez, B. (2012). Caracterización psicolingüística de la interlengua de alumnos sordos multilingües/multimodales en su acceso al castellano (L2/3) como lengua escrita. *Monografías Marco ELE*, 15, 93-123. <https://slabank.talkbank.org/access/0docs/Menendez2012.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en el trabajo con niños sordos*. <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=15yarticulo=%>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria, una experiencia desde el PEBBI*. <http://www.insor.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2015). *Gira nacional Colombia primera en educación para personas sordas*. <https://www.insor.gov.co/home/gira-nacional-colombia-primera-en-educacion-para-personas-sordas/>

- Moore, D. y Miller, M. (eds.) (2009). *Deaf people around the world. Educational, development and social perspectives*. Gallaudet University Press.
- Mora, J. (septiembre de 2004). *La enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas*. Documento presentado en el XV Congreso Internacional de la ASELE. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_asele/pdf/15/15_00
- Morales, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos. *Letras*, 51(79), 159-190.
- Morales, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, 27(43-44), 118-131.
- Morales, E. (2010). *Características generales del bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral)*. En J. Martí i Castells y J. M. Meestres i Serra, *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)* (pp. 175-188). Institut d'Estudis Catalans. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/983/Biling_2010.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Newport, E. y Meier, R. (1985). Acquisition of American sign language. En D. I. Solbin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 881-938). Erlbaum Associates.
- Ochoa, L., Gómez, A. C. y Osorno, M. L. (2013). Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes sordos. *Revista Entornos*, 26(2), 171-179.
- Pacheco, G. y Anzola, M. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua escrita española de estudiantes sordos universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 115-126.
- Plaza, L. (2015). *Incidencia de una intervención pedagógica para enseñar a leer y comprender textos escritos explicativos en lengua castellana a estudiantes sordos de educación básica y media* [Tesis de doctorado]. Universidad del Valle.
- Quigley, P., Power, D. y Steinkamp, M. (1977) The language structure of deaf children. *The Volta Review*, (2), 74-84.
- Rodríguez, P., Alonso, P. y Domínguez A. (2010). *Leer y escribir con los alumnos sordos: una propuesta para su enseñanza*. En M. Carrillo y A. B. Domínguez (eds.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 249-262). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez de Salazar, N., García, D. y Jutinico, M. (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Experiencias de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp.265-287). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruíz, E. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo de escolares sordos* [Tesis de Maestría en Lingüística]. Universidad Autónoma de Querétaro. https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_s
- Russell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/>
- Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Universidad Nacional (UN). (2002). Elementos para un estudio de caso. En *Resultados evaluación de competencias básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales* (pp. 51-57). Unibiblos, Universidad Nacional.
- Scott, J. y Hoffmeister, R. (2018). Superordinate Precision: An Examination of Academic Writing Among Bilingual Deaf and Hard of Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(2) 173-182. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx052>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Strassman, B. y Schirmer, B. (2013). Teaching Writing to Deaf Students: Does Research Offer Evidence for Practice? *Remedial and Special Education*, 34(3), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0741932512452013>

- Svartholm, K. (1984). *Döva och samhällets skrivna språk: Forskning om teckenspråk XII*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik. http://www.ling.su.se/polopoly_fs/1.18317.1306941155!/menu/standard/file/svartholm_2006_sv_en_amnesoversikt.pdf
- Svartholm, K. (1994). *El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos*. Ponencia presentada en el Congreso Bilingüismo en la Educación de los Sordos. Estocolmo.
- Taeschner, T., Devescovi, A. y Volterra, V. (1988). Affixes and function words in the written language of the deaf children. *Applied Psycholinguistics*, (9), 385-401.
- Torres, M. (2015a). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 38-55.
- Torres, M. (2015b). Métodos de alfabetización para sordos: un panorama. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 84-95
- Tovar, L. (1995). Bilingüismo: una visión desde la perspectiva de los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(1), 20-24.
- Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, (26), 24-37.
- Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4), 74-88.
- Tovar, L. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. En C. Curcó et al. (eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México.
- Tovar, L. (2005). La educación bilingüe para sordos en señas y castellano escrito: un caso colombiano. En I. M. Muñoz et al. (eds.), *Estudios sobre la Lengua de Signos Española* (pp. 249-259). Universidad de Alicante.
- Tovar, L. (2020). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, (26), 24-37. <https://www.researchgate.net/publication/339004499>
- Tovar, L., Cárdenas, M. y Torres, E. (2004). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en los tres primeros grados de la primaria*. Informe ejecutivo de investigación (Código 1106-11-311-98). Colciencias
- Valencia, D. (2018). *La metafunción ideacional lógica en los textos escritos en español por estudiantes sordos bilingües de bachillerato* [Tesis de Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales]. Universidad del Valle.
- Wilcox, S. (1994). *Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in deaf education*. In *sociocultural approaches to language and literacy*. Cambridge University Press.
- Wolbers, K. (2008). Strategic and interactive writing instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326.
- Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y Postgrado*, 23(2), 205-239.
- Zambrano, M. y Cardona, N. (2018). *Investigación documental sobre la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas, basada en la pedagogía y la didáctica inclusivas en la educación básica, media y superior* [Monografía sin publicar]. Escuela Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).



Artículo corto



ARTÍCULO CORTO

El método pedagógico en *Amor y pedagogía* de Miguel de Unamuno

The Pedagogical Method in *Love and Pedagogy* by Miguel de Unamuno

Marisel Adriana Somale* 

Resumen

Se analiza el método pedagógico de Unamuno en *Amor y pedagogía*. En todo acto de enseñanza debe existir un equilibrio entre el hombre que se quiere educar, los fines para los cuales se lo educa y los pasos que se empleará para lograr ese fin. En *Amor y pedagogía*, el lector puede deleitarse con el juego de broma y crítica de Unamuno hacia la realidad imperante de su época que contraponía la fe y la ciencia. A través de su obra, pone en boca del personaje principal diversos desatinos sobre la ciencia y la enseñanza en un intento por expresar su descontento por las tendencias de seguir pautas inflexibles y severas. El estudio abarcador, aunque sin pretensiones de minuciosidad, de los diferentes pasajes de la novela permite descubrir el ataque del filósofo a la ciencia y a la educación a través de los tres elementos que componen el procedimiento didáctico. Este ataque a la pedagogía se opone a los formalismos finiseculares imperantes en los que los modelos rigurosos y estrictos evidenciaban un enardecimiento desenfrenado por la enseñanza. Se concluye que Unamuno despreciaba la rigidez de la metodología introducida por desatender al ser humano al desestimar su singularidad y al homogeneizar a la sociedad.

Palabras clave: pedagogía, *amor y pedagogía*, método pedagógico.

Abstract

The pedagogical method in Unamuno's *Love and Pedagogy* is analyzed. In every pedagogic act, there should be a balance between the person we want to educate, the objectives for which the person is educated, and the methods through which we attain it. In *Love and Pedagogy*, the reader can indulge in the game between Unamuno's joke and criticism towards the reality of his time, in which faith and science were poles apart. Through his work, Unamuno uses the protagonist's voice to express his disagreement with the current science and pedagogy of the time to reveal his discontent in the tendency towards following strict and severe rules. The comprehensive, although not exhaustive study of diverse significant passages in the novel allow discovering the philosopher's attack to science and pedagogy by means of the three elements that comprise the pedagogical method. This attack to pedagogy is against the formalisms of the end of the century, in which strict methods evinced an unrestrained enthusiasm for pedagogy. It is concluded that Unamuno despised the stiffness of the introduced methods because they left humankind unattended, since its singularity was underestimated while society was homogenized.

Keywords: pedagogy, *Love and Pedagogy*, pedagogical method.

* Magíster en Humanidades y Ciencias, docente e investigadora en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba (Argentina). Correo electrónico: mariselsomale@unvm.edu.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-8689>

Cómo citar: Somale, M. A. (2021). El método pedagógico en *Amor y pedagogía* de Miguel de Unamuno. *Enunciación*, 26(2), 293-298. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18224>

Artículo recibido: 15 de julio de 2021; aprobado: 15 de octubre de 2021

Introducción

La pedagogía, del griego *paidagōgía*, es la ciencia que se relaciona con la educación y la enseñanza; en realidad, incumbe a todas las caras de la ciencia. En otras palabras, es “todo lo que tiene que ver con la teoría del desarrollo y aprendizaje del ser humano” (Freiré Hermosilla *et al.*, 2003, p. 47). Podemos asociarla con la capacidad humana de reflexionar, sumar, restar, argumentar, relacionar, indagar, entre otras facultades. Pensar la pedagogía en relación con la política y con las interacciones humanas es una experiencia de gran magnitud. Desde el ágora de Platón, la pedagogía fue complejizándose hasta llegar a esta enmarañada trama que es la pedagogía actual.

En el plano educativo, la tarea del pedagogo radica en su capacidad incondicional no solo de acompañar al niño en su experiencia de vida, sino también de apoyarlo en el descubrimiento de fenómenos diversos. Este acompañamiento pedagógico se lleva adelante con un propósito en mente: la libertad de la persona. No habrá libertad entre los seres humanos si estos no acceden al conocimiento. Solo el saber permite que la persona sea libre, y esta tarea de acompañamiento le compete al pedagogo.

En este ensayo se analiza *Amor y pedagogía* (2018 [1902]), de Miguel de Unamuno, en lo referente al método pedagógico que el autor emplea para desarrollar su obra. Se entiende como *método pedagógico* aquellas acciones que el pedagogo lleva adelante con un objetivo puntual, con una concepción antropológica determinada y con un método pensado para conseguir su meta.

La carrera intelectual de Miguel de Unamuno

Miguel de Unamuno, uno de los grandes pensadores de la generación del 98, ensayista, dramaturgo, novelista, poeta, filósofo y pedagogo, nace en Bilbao (España), en 1864, y fallece en 1936 en

Salamanca. Se forma en Filosofía y Letras, en Madrid, aunque pasa gran parte de sus años en Salamanca, donde asume el puesto de rector de la Universidad del mismo nombre. Si bien es destituido de su puesto, desterrado a las Islas Canarias y refugiado en Francia, Unamuno retoma su rol como rector de la Universidad de Salamanca luego de siete años, donde prosigue con su carrera intelectual. Su bagaje cultural e intelectual se caracteriza por sus conocimientos en filología, además de filosofía e historia. Su pasión se centra en la filosofía de la historia de su país natal. Si bien se pronuncia como ferviente católico, Unamuno se distancia de esta fe ortodoxa a instancias de varias crisis sufridas durante su juventud. En Salamanca adquiere diversas experiencias pedagógicas que lo llevan a cuestionar la educación de la época, a la cual caracteriza como incapaz de aprovechar los recursos con los que cuentan los niños. El pedagogo destaca la falta de cambios metodológicos en la educación, y critica la postura de los docentes y de los padres de buscar solo definiciones, lo cual va en detrimento de la motivación de los estudiantes (Fernández Díaz-Rincón y Villar Ezcurra, 2019). El pensamiento de Unamuno está marcado por el contraste entre lo ideal y lo real, entre el corazón y la razón, tal como lo refleja en *Amor y pedagogía* (2018 [1902]).

En sus obras se filtran estudios que incluyen el pensamiento de filósofos como Kant, Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Schopenhauer e Ibsen. Milita en el partido socialista durante unos años, y a raíz de otra crisis, renueva su interés por lo espiritual. Su preocupación por la muerte y la nada caracterizan sus escritos. En ellos se percibe la tensión entre la fe y el raciocinio, temas centrales que lo preocupan a lo largo de toda su vida. Unamuno (2015 [1905]) escribe, entre otros, un ensayo sobre dos personajes fundamentales de la literatura universal titulado *Vida de Don Quijote y Sancho*, en el que especifica la tensión entre la ficción y la realidad, y señala que los dos personajes que representan la locura y el raciocinio comprenden la

unidad de la vida del ser humano que pretende ser inmortal (Fernández y Tamaro, 2004). En *Amor y pedagogía* el sentido de la inmortalidad se presenta a instancias del hijo que Avito va a engendrar. Si bien el filósofo reconoce la fe en Dios, también acepta el hecho de que la fe tradicional no puede sostenerse ante los avances de la ciencia. Para el pensador español la razón no le permite al ser humano creer ciegamente y observa en esta dualidad una paradoja de la condición humana.

Como destacado pensador de la generación del 98, Unamuno lucha por el futuro de España que se enfrentaba al mundo moderno. En ese sentido, el filósofo español plasma en sus obras literarias temas inherentes a la inmortalidad, la procreación y el desarrollo de la individualidad. Utiliza para ello un lenguaje preciso, una prosa austera y sin adornos. Escribe novelas, obras de teatro y poemas que mantienen características comunes, entre ellas la inclusión de numerosos diálogos entre los personajes de las obras, lo cual dificulta distinguir entre el uso de un género y el otro. *Amor y pedagogía* es considerada una de sus obras primerizas en la que el filósofo intenta ridiculizar la pedagogía que pretende ser científicista y que procura ordenar la vida de las personas racionalmente. Como sintetiza Sánchez Orantos (2018), “un modelo pedagógico que genera un ser humano sin pasiones, sin afectos, sin cuerpo, sin emociones. Un modelo solo mental y calculador (intelectualismo) será siempre un modelo humano deshumanizador” (p. 750). Esta reflexión, que resalta la pasión como motora de la educación, es el fundamento del pensamiento unamuniano.

Luego de ofrecer una sinopsis de la obra, se analizan algunos pasajes que ilustran el problema pedagógico planteado por Unamuno.

Amor y pedagogía

Para el abordaje del análisis de *Amor y pedagogía* resulta pertinente destacar las etapas de pensamientos por las cuales atraviesa Unamuno: en

primer lugar, su defensa del método científico; su posterior desengaño, y finalmente, su cambio filosófico respecto de la crisis que aquejó a España en 1897. Don Miguel busca el sentido en el ser humano y centra su atención en la acción y en la filosofía, sin las cuales es difícil encontrar el significado de la vida (Fernández Díaz-Rincón, 2017).

La novela, considerada una burla satírica e irónica respecto del positivismo en el que vivió su autor, Miguel de Unamuno, desarrolla la vida de don Avito Carrascal, fiel defensor del método científico, y de don Luis Apolodoro Carrascal, el hijo genio.

Carrascal se propone crear un genio recurriendo a sus teorías y a su “pedagogía sociológica” (Unamuno, 2018 [1902], p. 12). Para lograrlo, decide imitar el proceso por el cual las abejas designan a su reina. Según el defensor de la ciencia, un hijo nace como todos los demás, pero es en la manera en que se lo educa que se diferencia del resto. Carrascal piensa en Leoncia, una mujer a quien considera ideal para engendrar un genio: fuerte, bella y sana. Sin embargo, el científico pedagogo conoce a Marina, una amiga de Leoncia y queda perplejo ante su presencia al punto de decidir que ella será la madre de su hijo genio. Marina no presenta “los caracteres antropológicos, fisiológicos, psíquicos y sociológicos” que él había pensado para la futura madre de su descendiente (p. 13). Por el contrario, Marina es sensible, simple, rústica, todo lo opuesto a Leoncia. Y, desde que Avito sucumbe a los encantos de Marina, este comienza su lucha por combatir la tensión entre lo que el corazón le dicta y lo que su razón le indica. Finalmente, ambos conciben a Apolodoro, quien es educado según los métodos pedagógicos científicistas de su padre. Por otro lado, su madre, que difiere en los métodos empleados por Avito, enseña al niño a rezar y le brinda sus mimos, a pesar de que Avito impide que ella bese al niño por los microbios que puede transmitirle al pequeño.

Cuando el genio comienza a emitir sus primeras palabras, su padre sigue el progreso del lenguaje de

Apolodoro como le indica la ciencia. Y la crianza de Apolodoro prosigue con el cariño que le infunde su madre, quien lo acaricia y ama, y con la pedagogía de su padre, quien, siguiendo los lineamientos del método científico, se aboca a estimular la mente de su hijo frotándole periódicamente los lóbulos parietales para activar la circulación de la sangre.

Avito confía la educación de Apolodoro a un filósofo llamado Fulgencio, para quien “el fin del hombre es la ciencia” (Unamuno, 2018 [1902], p. 37). Según don Fulgencio, el niño debe estar expuesto a todo lo que la madre naturaleza tiene para mostrarle. Para ser un buen pedagogo, insiste don Fulgencio, es necesario recordar la propia niñez; solo así es posible acercarse a los niños. Sin embargo, lejos de recordar su niñez, Avito se sorprende ante lo absurdo que resulta el pensamiento de su hijo. Para empeorar más la situación, su esposa espera un segundo hijo. Este hecho suena a desgracia para Avito, pues no acepta que sea niña y que empeore la educación del genio.

Avito experimenta una lucha interior respecto de su confianza en la pedagogía. Carrascal advierte que “la pedagogía es adaptación”, mientras que “el amor es la herencia” (p. 54). Ante estas afirmaciones, el padre del futuro genio se da cuenta de que no puede ser padre y maestro al mismo tiempo: “¿No hay pedagogía de amor, pedagogía amorosa y amor de pedagogía, amor pedagógico a la vez que pedagogía pedagógica y amor amoroso?” (p. 54). Avito insta a su hijo a ser único e irreplicable y a ser una persona de ciencia. Por otro lado, el poeta Menaguti estimula al niño a “hacer obra de amor” (p. 77), pues para el trovador no existe otro genio que no sea el poético. Don Miguel interpela el rol del amor en la pedagogía y lo defiende como la única manera de acompañar a las personas en su búsqueda de la felicidad (Goicoechea Gaona y Fernández Guerrero, 2014).

Indudablemente, los planes de Avito de formar un genio comienzan a desmoronarse. Apolodoro percibe que hasta en el mismo sueño, momento en el que puede dejar que su mente imagine y flote

en el descanso, su pensamiento viene cargado de pedagogía. El futuro genio se pregunta si con la muerte acontece lo mismo. Para su padre, esta es la finalización de la vida, no significa problema alguno. Sin embargo, este enjambre de ideas que Avito le inculca solo logran confundirlo y lo llevan a abortar todo intento de imaginación. Apolodoro concluye que el universo es “un calidoscopio” (Unamuno, 2018 [1902], p. 79) que estimula los sentidos y lo impulsan a indagar y experimentar.

Ya joven, el genio se enamora de la hija del poeta Menaguti a quien considera su “verdadera pedagogía” (p. 97); hecho irracional para Avito. Su madre es quien entiende las razones de la naturaleza, cuestión inentendible para Avito, que sostiene que los genios no pueden enamorarse. Apolodoro, sumido en la desgracia de ser incapaz de gozar de la libertad, se confunde, recurre al poeta para aclarar sus dudas, y concluye que la única manera de derrotar a la pedagogía, representada por su padre, y a la muerte es quitándose su propia vida. Él se piensa un “genio abortado” (p. 112), por lo tanto, estima que debe renunciar pues no es fiel a sus propósitos. Y así lo hace.

Amor y pedagogía muestra, en consecuencia, la muerte de la pedagogía y la muerte de la filosofía. Allí aparece la concepción del hacer sobre el pensar; y surge la figura de ese hombre que se muere fagocitado por la ciencia.

Método pedagógico en *Amor y pedagogía*

La práctica pedagógica es entendida “como una praxis que implica la dialéctica entre el conocimiento y la acción de cara a conseguir un fin, tendiente a una transformación cuya capacidad de cambiar el mundo reside en la posibilidad de transformar a los otros” (Freiré Hermosilla *et al.*, 2003, p. 39). En todo método pedagógico debe existir un sano equilibrio entre el hombre que se quiere formar, los fines para los cuales se lo educa y la metodología que se empleará para lograr ese fin. Estos tres elementos deben ser armoniosos.

Miguel de Unamuno, personificado en Avito Carrascal, presenta un modelo pedagógico cuya estructura permite distinguir los fines de su método científico: crear un genio, un hombre de ciencia, pura razón, pero carente de libertad para dejar sus sentidos cobrar vida. En *Amor y pedagogía*, Miguel de Unamuno advierte sobre la ciencia que hasta lleva vidas, la idea de que el fanatismo mata al diálogo y que produce un efecto indeseado –la muerte–. Unamuno exalta la exacerbación de la ciencia y su efecto mortal sobre el hombre. Su metodología es perfectamente descriptiva, la narración y los diálogos de la obra son de una riqueza impresionante. Sin duda, Unamuno exalta la relevancia del docente que acompaña al educando en su viaje por la educación, papel fundamental cumplido por el maestro y que fue menospreciado en su época (Ladrón de Guevara López de Arbina, 2001). De hecho, el trabajo del docente quedaba en manos de quien no podía hacer otra labor según la concepción de educación que prevalecía en la época de Unamuno. Cabe preguntarnos, ¿qué diferencia existe entre la concepción de docente de mediados y finales del siglo XX y la actual?

Conclusiones

En *Amor y pedagogía* el lector puede deleitarse con el juego de broma y crítica de Unamuno hacia la realidad imperante de su época que contraponía la fe y la ciencia. A través de la obra, Unamuno pone en boca de Avito Carrascal diversos desatinos sobre la ciencia y la pedagogía en un intento, quizás, por expresar su descontento por las tendencias de seguir un método rígido y severo. La novela se torna un ataque a la ciencia y a la pedagogía, a la vez que ridiculiza ambos campos del saber. Para algunos críticos, la obra es “una lamentable, lamentabilísima equivocación” (2018 [1902], p. 6). Los argumentos de semejante evaluación se centran en los personajes “desdibujados” que Unamuno crea en su novela. Por una parte, Avito intenta formar un hijo genio bajo estricto uso de la ciencia; por otra parte, el mismo padre permite

que su hijo conozca al filósofo Fulgencio, sin advertir los riesgos que este encuentro puede generar. Este ataque a la pedagogía es una embestida a los formalismos finiseculares imperantes en los que los métodos rígidos y estrictos evidenciaban un enardecimiento desenfadado por la pedagogía (Maroco Santos, 2018).

Unamuno desprecia la rigidez de los métodos introducidos pues se desatiende al ser humano al desestimar su singularidad y al homogeneizar a la sociedad. Por otro lado, tal como concluye Maroco Santos (2018), se fomentaba una aproximación simplista a la realidad de modo que resultaba casi imposible lograr una imagen concreta del contexto social. Del mismo modo, Unamuno demuestra su desacuerdo en lo que respecta la particularidad de quienes educan. Para el filósofo y pedagogo español, el que sabe también conoce cómo enseñar, posición que se contrasta con el mecanicismo y el formalismo en el que Unamuno se encuentra inserto. Sin duda, su concepción de “la formación de la persona humana como telos del acto educativo” lo ubica en un lugar más que destacado de la pedagogía (Maroco Santos, 2018, p. 1114). Ciertamente, en línea con lo señalado por Ladrón de Guevara López de Arbina (2001), la visión unamuniana concebía la regeneración de la sociedad, lo cual da cuenta de su fiel compromiso con la educación humanística que resiste todo intento de frivolidad de las prácticas pedagógicas de su tiempo.

Reconocimientos

El presente artículo deriva del Seminario Controversias Pedagógicas en el Devenir Tempo-Espacial, del Doctorado en Pedagogía, perteneciente al Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), provincia de Córdoba, Argentina. El mencionado seminario se cumplimentó en febrero y marzo de 2021. Cabe destacar que la autora es beneficiaria de la beca doctoral otorgada por el Programa de Becas de Posgrado del Instituto de Investigación de la UNVM.

Referencias bibliográficas

- Fernández Díaz-Rincón, C. (2017). *La crítica al cientificismo de Miguel de Unamuno*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Universidad Pontificia Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/19984>
- Fernández Díaz-Rincón, C. y Villar Ezcurra, A. (2019). Miguel de Unamuno y la educación. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (377), 65-68. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.011>
- Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Miguel de Unamuno. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/u/unamuno.htm>
- Freiré Herмосilla, A., Pérez Pasten, M. y Reyes Ochoa, L. (2003). *Antropología pedagógica. Manual para el académico. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PFFID. N.º 18*. Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/>
- Goicoechea Gaona, M. y Fernández Guerrero, O. (2014). Filosofía y educación afectiva en *Amor y pedagogía*, de Unamuno. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 26(1), 41-58. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142614158>
- Ladrón de Guevara López de Arbina, E. (2001). El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 403-419. <http://www.jstor.org/stable/23765890>
- Maroco Santos, E. J. (2018). La crítica de Unamuno hacia la pedagogía en cuanto ciencia independiente. *Educação & Realidade*, 43(3), 1095-1114. https://doi.org/10.1590/2175-623674705_
- Sánchez Orantos, A. (2018). Miguel de Unamuno, Escritos sobre la ciencia y el cientificismo, edición de Alicia Villar Ezcurra, Tecnos Madrid 2016. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 74(281), 748-752. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/8990>
- Unamuno, M. (2018 [1902]). *Amor y pedagogía*. Textos.info. Biblioteca digital abierta. <https://www.textos.info/miguel-de-unamuno/amor-y-pedagogia>
- Unamuno, M. (2015 [1905]). *Vida de Don Quijote y Sancho*. <https://www.elelandria.com/libro/descargar/vida-de-don-quijote-y-sancho/unamuno-miguel/1388/2897>

Reseña



RESEÑA

Repensar las dinámicas sociales de la lectoescritura e investigación académica usando las TIC¹

Rethinking the social dynamics of literacy and academic research using ICTs

Lizeth Castillo Mise* 

En el *Handbook for Instructors & Keen, Reluctant, or Procrastinator Students: Read, Write, and Research with ICT Support*, el doctor Rigoberto Castillo desafía la suposición de que la lectura y la escritura son prácticas excluyentes, valiéndose de la teoría del género discursivo, el enfoque estratégico del aprendizaje y perspectivas de la escritura como práctica social. Según esta obra, es posible formar lectoescritores críticos usando las oportunidades aún inexploradas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ya que dicha tarea no tiene la precisión de una fórmula matemática, las sugerencias, testimonios y herramientas ofrecidas en el libro se configuran como una bitácora que vincula y yuxtapone los procesos de literacidad académica para el beneficio de estudiantes, docentes e investigadores.

En el capítulo introductorio la noción de *wreader*, o “escritor-lector”, acuñada originalmente por Landow, abre el entendimiento hacia la hipertextualidad posibilitada por las tecnologías de la comunicación e información como una deconstrucción de la lógica lineal y estática del hilo narrativo de un texto (Martínez y Del Salvador, 2014). Así, el libro permite reconocer el contenido de un documento como una obra en construcción

a manos del lector, que ahora puede acceder a hipervínculos que lo remiten a una pluralidad de significados.

En otras palabras, los estudiantes no se dedican a la escritura de forma aislada o sin los medios necesarios: lo hacen a través de interacciones con profesores, colegas, personal administrativo, bibliotecarios, textos de diversos tipos, herramientas digitales y dentro de organizaciones específicas del espacio y tiempo. Es decir que la estructura narrativa por medio de la hipertextualidad se convierte en “un campo de posibilidades en las cuales los signos se componen como constelaciones en que la relación estructural no está determinada de modo unívoco” (Eco, 1962, p. 90). En ese nicho de conocimiento, el profesor Castillo hace énfasis en la formación de profesionales capaces de hacer oír su voz en medio de la polifonía de diversos autores. A continuación, se describirán brevemente los siete capítulos que conforman el libro, con el objetivo de presentar una perspectiva general de sus postulados.

En el primer capítulo, “Theories Underlying Reading and Writing in a Digital Age”, el autor contempla la colaboración como eje de la labor creativa por medio del intercambio de ideas, el

* Estudiante e investigadora vinculada a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: lmcastillom@correo.udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4502-5637>

¹ Reseña de Castillo, R. (2021). *Handbook for Instructors, Keen, Reluctant or Procrastinator Students: Read, Write and Research with ICT Support*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cómo citar: Castillo, L. (2021). Repensar las dinámicas sociales de la lectoescritura e investigación académica usando las TIC [Reseña]. *Enunciación*, 26(2), 300-302. <https://doi.org/10.14483/22486798.18671>

Artículo recibido: 10 de octubre de 2021; aprobado: 23 de noviembre de 2021

desarrollo de argumentos, o elaboración de esquemas y borradores de textos entre profesores, estudiantes y otras audiencias. Escribir no es solamente plasmar en el papel las ideas, sino exponer la jerarquía de las opiniones abordadas, teniendo en cuenta un balance entre la identidad del *wreader* al escribir, sus intereses, voz, y la necesidad de adecuar el contenido a un público específico. Una de las propuestas del autor es el aceptar que al inicio se va a necesitar escribir para otros, pero juntando el tiempo con la práctica, la siguiente fase será escribir para sí mismo (Castillo, 2021). Este capítulo permite replantear los límites de una pedagogía prescriptiva frente a las posibilidades que propone la virtualización del conocimiento a niveles pragmáticos y discursivos al usar las TIC.

El segundo capítulo, “Practices for Generating Ideas”, presenta estrategias para disminuir la tendencia del estudiantado a postergar el proceso de escritura, apoyándose en la creencia de que es más importante hacer un proceso extenso de lectura, y de revisión de material que empezar a poner por escrito las conexiones que surgen de dicho ejercicio. Por ejemplo, para *la elección del tema* de investigación, el libro invita al lector a acudir a los recursos tecnológicos encontrados en los sitios web de universidades alrededor del mundo para acceder a rúbricas de escritura académica, generadores de temas de investigación como el de la página web *Helpfulpapers.com*, o consultar en repositorios, *e-books*, revistas virtuales o bases de datos académicas para garantizar que los textos producidos cuenten con el rigor científico de fuentes de conocimiento confiables.

Por su parte, el tercer capítulo, “Practices for Organizing Ideas”, se centra en el procesamiento, organización, jerarquización y clasificación de los argumentos a lo largo de un texto. Se proponen los esquemas como una metodología relevante para que los educadores puedan estructurar lecciones basadas en la lectoescritura con ayuda de las TIC. Una ilustración de ellos es la posibilidad de organizar un documento creando tablas de

contenido, viñetas, o la numeración de páginas con el procesador *Microsoft Word*.

El cuarto capítulo, “Practices for Revising Ideas”, hace un llamado a contemplar que la revisión de ideas no es solamente “la reescritura para solucionar cualquier problema con transiciones, palabrería, jerga y para asegurar que el tono y el estilo sean apropiados” (Castillo, 2021, p. 75), que es lo que se conoce como edición, sino también el ser consciente de que la voz del autor sea escuchada a través del texto de forma lógica, y de acuerdo con las convenciones propuestas por la audiencia. La apuesta metodológica del capítulo abarca desde lo que puede considerarse una tarea sencilla como el uso efectivo del ratón del computador, hasta la consulta de diccionarios digitales multidisciplinarios, correctores de gramática y estilo, administradores de referencias bibliográficas, plataformas para creación de video y revisores para prevenir el plagio. De esa forma, el escritor dispone de un mar de recursos para alcanzar sus objetivos mediante las TIC.

A continuación, en el capítulo quinto, “Practices for Engaging Ideas”, el autor se basa en el arte de la retórica de Aristóteles para demostrar la importancia de la discusión, debate y exploración de la tesis presentada en un texto. Aquí se insiste en que es de gran utilidad para comprender la importancia de buscar fuentes contextualizadas, pertinentes, confiables y recientes que conecten al lector con la subjetividad del escritor, a la vez que se generan conexiones “entre ideas dispares que no sabíamos que estaban previamente conectadas” (Larsen, 2010, p. 153). Se presentan algunas herramientas digitales para administrar el uso, elección de vocabulario, graficar variables, sustantivos y conceptos en un texto, y a la vez, para enfrentar el reto que presuponen los contextos digitales, tanto para investigadores como educadores.

El capítulo 6, “A Syllabus for a Reading-Writing-Research Course”, demuestra cómo los procedimientos y literatura indicados en el manual se conectan para formular un curso de 16 semanas

para la creación, organización, revisión y comunicación de ideas en un documento académico o de investigación, abordando el pensamiento crítico en la revisión de ensayos, monografías, reseñas y textos de diferente naturaleza para que el *wreader* pueda pasar de reseñar conocimiento a transformarlo.

En línea con lo anterior y para concluir la obra, el capítulo 7, “Walking Students through Gateways of Communities of Practice”, es fiel a la idea de que la literacidad académica es una parte integral de la educación superior y forma parte del quehacer intelectual de una sociedad. Las ponencias, talleres, conferencias y eventos de divulgación de conocimiento dentro y fuera de las aulas son vitales para el desarrollo de competencias profesionales. El autor ofrece una lista de programas de intercambio académico y cultural a varios países en el que universitarios y profesionales pueden explorar intercambios, estadias de enseñanza de idiomas, que permiten proyectarse como ciudadanos del mundo.

Como educadora, investigadora y *wreader*, encuentro que el “Manual para docentes y estudiantes bisoños, avezados, o procrastinadores: leer, escribir e investigar con apoyo de las TIC” es un recurso invaluable para las prácticas de la lectoescritura académica como un proceso iterativo

que permite descubrir subjetividades, debilidades y fortalezas al generar conocimiento. Esta obra es propicia para las nuevas configuraciones del mundo a través de recursos digitales para la escritura y el desarrollo profesional. El lenguaje del autor invita a los lectores a identificarse con los testimonios presentados en los anexos de cada capítulo, y a superar la frustración ante una página en blanco. Aunque la literacidad puede ser intimidante y propensa a la procrastinación, el tener una bitácora con recursos, estrategias, consejos y la voz de otros que sienten lo mismo, resulta de beneficio para la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

Castillo, R. (2021). *Handbook for instructors, keen, reluctant or procrastinator students: Read, write, and research with ICT support*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Eco, U. (1962). *Obra abierta*. Planeta DeAgostini.

Larsen, R. (2010). *The selected works of T. S. Spivet*. Vintage Publishing. <https://www.goodreads.com/quotes/360748>

Martinez, Y. y Del Salvador, S. (2014). El *producer* como producción de usuarios: más allá de *writers* y de *prosumers*. *Razón y Palabra*, 86, 2-20.

Ficha técnica

Título del libro: *Handbook for Instructors & Keen, Reluctant, or Procrastinator Students: Read, Write, and Research with ICT Support*

Autor: Rigoberto Castillo, PhD

ISBN: 978-958-787-287-3

e-ISBN: 978-958-787-288-0

Año: 2021

Páginas: 188

Idioma: inglés

Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El libro se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/handbook_for_instructors_keen_reluctant_or_procrastinator_students_read_write_and_research_with_ict_support



Autor invitado



AUTOR INVITADO

La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020

Pedagogy in Colombia: between knowledge,
discourse, and discipline, 1982-2020

Absalón Jiménez* 

Resumen

El presente texto busca dilucidar el devenir reciente de la pedagogía en Colombia, con el interés de aclarar una discusión compleja, cuando se reivindica a *la pedagogía* como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros y profesores. Ensayaremos una reflexión en busca de claridad, recuperando cierto orden histórico conceptual en torno a la pedagogía colombiana, entre 1982 y 2020, con el fin de facilitar su estudio y análisis a las jóvenes generaciones de educadores, y fortalecer el proceso de formación de maestros y profesores en las facultades de Educación. En este periodo de tiempo, nuestra pedagogía, de manera paulatina, reconstituyó su estatus, ya como *saber*, ya como *discurso*, ya como una *disciplina* consustancial a la formación de maestros y profesores.

Palabras claves: pedagogía, saber, discurso, disciplina, ciencia.

Abstract

This text seeks to clarify the recent development of pedagogy in Colombia with the interest of clarifying a complex discussion when *pedagogy is claimed* as a substantial discipline in the process of training teachers and teachers. We will rehearse a reflection in search of clarity, recovering a certain conceptual historical order around Colombian pedagogy, between 1982 and 2020, to facilitate their study and analysis to the young generations of educators, and strengthen the process of training teachers and teachers in the Faculties of Education. In this period our pedagogy gradually reconstituted its status, as well as *knowing*, already as a *discourse*, and as a *substantial* discipline to the training of teachers.

Keywords: pedagogy, knowledge, discourse, discipline, science.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D. C.; doctor en Educación del acuerdo interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, particularmente de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, el maestro y la pedagogía en el mismo periodo. Correo: abjimenezb@udistrital.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-6498>

Cómo citar: Jiménez, A. (2021). La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020. *Enunciación*, 26(2), 304-319.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17133>

Artículo recibido: 14 de abril de 2021; aprobado: 21 de abril de 2021

Introducción

La presente reflexión busca dar claridad, recuperando cierto orden histórico conceptual, en torno a la pedagogía colombiana, con el fin de facilitar su estudio y análisis a las jóvenes generaciones de educadores, y fortalecer la formación de maestros, profesores y demás profesionales afines a las facultades de Educación y sus unidades de posgrado. De hecho, la falta de claridad al respecto ha generado en ocasiones que la pedagogía se subordine de nuevo a las ciencias de la educación, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera torre de Babel (Zuluaga *et al.*, 2013). De tal manera, parece oportuno sostener como apuesta investigativa que la pedagogía en Colombia, entre 1982 y 2020, ha vivido un gran proceso de auge, tanto por el avance del movimiento gremial de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), creada en 1959, como de su movimiento intelectual, el Movimiento Pedagógico Nacional, que emerge en 1982.

Nuestra pedagogía se ha reconstituido como disciplina específica en universidades reconocidas, como la de Antioquia y la Pedagógica Nacional, mediante la creación, en 2018, de programas específicos *de pedagogía*. También, en las unidades de posgrado como *maestrías* y *doctorados en Educación* a nivel nacional, ella ha tomado un nuevo aire, lo que nos obliga como académicos a retomar la pregunta por las condiciones de existencia de esta disciplina que en la actualidad pretende adquirir autonomía frente a las demás ciencias de la educación, en particular frente a la sociología de la educación y la psicología educativa, con la posibilidad de entablar diálogos en torno a sus objetos de investigación tradicionales –y compartidos– como la educación, la formación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje.

Para desarrollar esta discusión y soportar nuestro análisis, vamos a abordar, sucesivamente, la posición de al menos cuatro grupos de investigación significativos, que en el país han asumido a la pedagogía como objeto de estudio desde los años 1980. En primer lugar, reseñaremos los

avances de la investigación educativa y la etnografía escolar liderada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP-UPN), el cual, a principios de dichos años, estableció las bases para la reivindicación del maestro y su práctica, como una expresión de *saber* pedagógico de carácter situado. En segundo lugar, ubicamos las discusiones que desde la Universidad del Valle lideró el profesor Mario Díaz, para quien la pedagogía formaba parte del *campo intelectual de la educación*, formando un subcampo que determinaba a los maestros y profesores a ser reproductores o recontextualizadores de una serie de *códigos lingüísticos elaborados*, producidos por los expertos del campo teórico de las ciencias de la educación. En tercer lugar, ubicamos los aportes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus, para quien la pedagogía se termina resolviendo en el campo de la comunicación y la cultura a través de un proceso de reconceptualización epistemológica y ética, como disciplina reconstructiva. Y en cuarto lugar, recogeremos los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, colectivo interuniversitario fundado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia, pero que ha reunido investigadores de las universidades Pedagógica Nacional, del Valle, Nacional sede Bogotá, Distrital Francisco José de Caldas, y la Pontificia Universidad Javeriana; este grupo ha reivindicado la historicidad de la pedagogía como un saber en un proceso de recuperación de la práctica pedagógica y de su sujeto: el maestro.

Nuestro interés mediante el presente ejercicio de revisión bibliográfica es dar cuenta del devenir de la pedagogía en Colombia, desde 1982 a la actualidad, ya sea como saber, como discurso o como disciplina.

La pedagogía como saber

Para inicios de los años 1980, *el saber pedagógico* fue visto por parte de los maestros y profesores colombianos como un sustantivo constituyente

de su identidad y no como un simple verbo que instrumentalizaba a este sujeto en las prácticas de enseñanza. El saber, en cuanto sustantivo, expresó un grado de apropiación del conocimiento real e independiente por parte del maestro, mediante el cual este sujeto valoró el escenario de la experiencia, la escuela como espacio institucional de realidad objetiva, las interacciones sociales que allí ocurren, la práctica pedagógica, como también las relaciones de sentido y el mundo simbólico en el que se halló inmerso. El *saber pedagógico* recogió de manera positiva las interacciones del maestro, ya sea desde las experiencias educativas, desde sus prácticas de instrucción, desde sus prácticas de enseñanza.

A partir de esta lógica, en el caso colombiano asistimos –a lo largo de dicha década– a un proceso intelectual en donde una disciplina académica, *la etnografía*, se impuso poco a poco ante *la sociología de la educación*. Esta, al principio una disciplina subsidiaria, había ganado terreno y prestigio en el *campo intelectual de la educación* (Díaz, 1993), estableciendo como principales objetos de estudio las relaciones entre educación y sociedad, educación y clase social, educación y movilidad social, educación y desarrollo, como también educación y formación docente¹. No obstante, la mirada etnográfica se mostró desde un inicio como una propuesta de investigación potente e innovadora, por medio de la cual se hacían visibles una serie de objetos investigación clave, como las prácticas pedagógicas que realizaban los maestros en la escuela, teniendo como principal contexto el campo comunicacional. Como afirmó Mario Díaz,

en su momento: “En la medida en que la pedagogía como objeto se sustrae del campo analítico de la sociología de la educación –al cual nunca perteneció legítimamente– se bosqueja lo que podríamos denominar el giro pedagógico” (Díaz, 1993, p. 115).

Para la etnografía, la pedagogía como práctica se encontraba mediada por una relación de sentido, una trama de significados simbólicos cuyo principal contexto era el comunicativo. Se puede afirmar, en retrospectiva, que por medio de la etnografía lo pedagógico comenzó a ocupar un lugar específico y visible respecto de lo educativo; la descripción etnográfica, fenomenológica, sociolingüística y semiótica valoró de manera positiva el papel del sujeto y la interacción social en la escuela. El saber desde la perspectiva etnográfica valora la construcción del conocimiento que impulsaban los maestros de manera autónoma frente a las demás disciplinas. Mientras la sociología de la educación sostenía lo que se ha conocido como *teoría reproductivista de la escuela* (la escuela reproduce la ideología, el capital cultural y las diferencias de clase propias del sistema capitalista), la etnografía se ocupaba de las prácticas y situaciones específicas de los maestros y sus estudiantes.

Así, para inicios de la década de 1980, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP-UPN) lideró el *boom* de la etnografía escolar en Colombia, en cabeza de Araceli de Tezanos, Leonor Zubieta y Rodrigo Parra Sandoval, entre otros². Para este colectivo de investigadores en educación, la etnografía podía incidir incluso en la formulación e implementación de la política educativa, en el sentido de que mediante esta estrategia metodológica se establecía un

1 El auge de la sociología de la educación lo lideró, entre otros, el sociólogo Gonzalo Cataño desde la Universidad Pedagógica Nacional, quien estuvo a cargo de la Maestría de Sociología de la Educación de esta institución durante al menos dos décadas. Entre sus trabajos más destacados, encontramos: *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la Educación* (1973); “Sociología de la educación en Colombia” (1980); *Educación y estructura social* (1989), e *Historia, sociología y política* (1999). También, se destacó el sociólogo Gustavo Téllez Iregui, quien abordó en sus seminarios e intervenciones públicas a la educación como objeto desde la perspectiva de Pierre Bourdieu; unos de sus libros cumbre y punto de llegada de las discusiones realizadas por varios años en la UPN es *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa* (2002); otros artículos por medio de los cuales incursionó en el Movimiento Pedagógico fueron “Hacia un enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad” (1984) y “Sistema educativo colombiano. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social” (1985).

2 En este sentido, para hacer un balance de la pedagogía como saber desde la perspectiva etnográfica, se pueden referenciar históricamente los trabajos de Araceli de Tezanos, *Fracasos escolares, aproximaciones para su interpretación* (1982); *Escuela y comunidad, un problema de sentido* (1983); *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación* (1986). En segundo lugar, Rodrigo Parra Sandoval, *La escuela inconclusa* (1986a); *Los maestros colombianos* (1986b); *Pedagogía de la desesperanza* (1989); *La calidad de la educación: universidad y cultura popular* (1992a); *La escuela violenta* (1992b); *Escuela y modernidad en Colombia* (1996), y *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela* (Parra Sandoval et al., 2006). De Leonor Zubieta, “Etnografía y política educativa” (1982).

procedimiento claro para describir, interpretar y analizar la escuela y las prácticas de los maestros; además de las relaciones entre educación y cultura, educación y sociedad, educación y economía.

Los trabajos etnográficos en Colombia, desde comienzos de dicha década, al retornar al sujeto y a la subjetividad, de manera explícita, le dieron la voz al maestro para dar cuenta de su percepción en torno a la escuela y a su saber, al proceso de socialización del niño, a las prácticas pedagógicas, a la diferencia entre escuela rural y urbana, al malestar docente y su desesperanza; a la formación del maestro en las Escuelas Normales y la formación inicial de los licenciados en las facultades de Educación, entre otros.

En consecuencia, los trabajos situados en contextos institucionales específicos, que detallaban determinadas situaciones propias de la escuela y sus prácticas, constituyeron un elemento central para el contraste con los discursos institucionales y políticos provenientes del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Inclusive, los trabajos etnográficos fueron una base para la tensión, reorientación y transformación de la política educativa, ante todo en lo que respecta a la formación de maestros de la época.

Para Rodrigo Parra Sandoval, la relación entre etnografía y política era evidente; la metodología empleada en cada uno de los trabajos constituía una aproximación al enfoque cualitativo de la etnografía. En un texto de 1982, con la profesora Leonor Zubieta, declaraba:

La Etnografía puede contribuir realmente a muy distintos niveles del planeamiento y de la formulación de políticas educativas. Los trabajos etnográficos, sea su orientación pedagógica, sociológica o antropológica, pueden proveer a la sociedad en su conjunto de una fundamentación empírica y de desarrollos teóricos y conceptuales que contribuyan a la descripción e interpretación de la cultura. En términos más pragmáticos y por lo tanto de más inmediata utilidad, los trabajos de caso, en profundidad y cualitativos pueden aportar información y análisis

pertinentes y necesarios para el proceso de toma de decisiones. Esto es especialmente válido si persiste el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación como política prioritaria del sector educativo, y la identidad entre calidad y eficiencia (mayor promoción, mayor retención, menor repitencia, menor deserción) que sustenta la documentación oficial. (Zubieta, 1982, p. 8)

De igual modo, para Leonor Zubieta, la microetnografía desde esta época centró su atención en la institución educativa y más concretamente en la interacción dada entre el maestro y el alumno en el interior del *aula de clase*. La etnografía, acercándose a la sociolingüística, nos aclaró poco a poco que el acto educativo es un proceso de comunicación en el que el mayor o menor grado de bondad de sus resultados puede ser explicado por la tesis del conflicto cultural (Zubieta, 1982). Esta propuesta investigativa cuestionó las formas y modelos de participación de los individuos en la sociedad a través de una reflexión sistemática que daba cuenta de la manera como vive la sociedad en el individuo, y qué tipos de conductas y de interacción da lugar a esa estructura de significados.

La microetnografía, por su parte, también fue bien empleada para mejorar las *prácticas evaluativas* de los maestros, y valorar sus prácticas de saber tanto en la enseñanza como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En general, la etnografía y la sociolingüística nos aclararon, desde los años 1980, la diferencia entre acción instrumental del maestro en la escuela y la interacción pedagógica cargada de un conjunto de significados influidos por el lenguaje y por el peso que tiene la acción comunicativa en la escuela.

Por su parte, Araceli de Tezanos reivindicó la etnografía como una alternativa para la investigación educativa que se basaba en principios antropológicos fundamentales, como dejar de lado los estereotipos propios acerca de las situaciones estudiadas, convertir lo dado en extraordinario y así poder cuestionar su existencia, asumir que para comprender lo particular se debe mirar las

interrelaciones contextuales, hacer uso de la teoría existente para guiar e interpretar el trabajo de campo, y ante todo, comenzar la investigación sin categorías específicas de observación, cuestionarios predeterminados o hipótesis prefijadas (De Tezanos, 1986).

La labor del etnógrafo como investigador es integral y equilibrada, y a partir de la *triangulación de la información cualitativa*, inicia y se mantiene desde el momento en que se plantea la pregunta de investigación y se ejecuta la experiencia de trabajo en campo, cotejando la teoría previa para llegar a la elaboración del informe final. La *pedagogía como saber* fue reivindicada a lo largo de los años ochenta por la apuesta del enfoque cualitativo y del método etnográfico, gracias al cual el saber del docente se asumió como una parte estratégica de la pedagogía colombiana. El saber pedagógico, visto como sustantivo, es un elemento que forma parte del maestro, conformando un conocimiento que transita entre las fronteras disciplinares, la pedagogía y la práctica. La pedagogía como sustantivo puede estar supeditada a los saberes disciplinares específicos, pero también los puede sobrepasar.

Desde entonces, y en convergencia con el Movimiento Pedagógico Nacional, se estableció en las facultades de Educación del país que el saber pedagógico es constitutivo del saber docente; también, que el saber pedagógico no puede entenderse separado del contexto institucional, de las realidades sociales y organizativas en que se desenvuelve la escuela; y que, visto como un sustantivo, opera en la escuela, lo construye cada docente y, por lo general, tiene un carácter individual, a partir de su experiencia personal y profesional. En el fondo, desde el enfoque cualitativo de investigación, se hacen visibles en la escuela saberes docentes.

Desde la perspectiva cualitativa, la pedagogía vista como saber se fundamenta no solo en la formación inicial del maestro, sino en su abordaje interdisciplinar y ecléctico que se expresa en las diversas prácticas pedagógicas. El saber pedagógico termina valorando de manera positiva las

categorías de vivencia y experiencia escolar, una experiencia pedagógica que posibilita al maestro adquirir, producir y movilizar sus propios saberes en función del trabajo que se desarrolla en la escuela. La pedagogía, vista como saber, no deja de ostentar un carácter histórico y socialmente construido, contiene diversas formas de educar que recogen experiencias del pasado, proponiendo cambios e innovaciones en el presente y busca incidir en el futuro.

La pedagogía como discurso

En segunda instancia, a inicios de los años noventa del siglo XX, el profesor Mario Díaz Villa, de la Universidad del Valle, identificó la pedagogía como una región del campo intelectual de la educación, lo que generó un giro hacia observar las lógicas sociales del lenguaje educativo y la comunicación para delimitar su carácter. Al abordar a la pedagogía como discurso, se puso en evidencia el lugar de saber del maestro, poniendo sobre el tapete de la discusión su carácter de simple acción instrumental en la escuela, para ser valorada como una interacción educativa cargada de significados mediados por el lenguaje. Este profesor nos invitó en esta coyuntura a estudiar:

[...] las tensiones que surgían entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentaban unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, estatus y el poder, en otros. El campo intelectual de la educación podía desde entonces considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones y oposiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo en sus diversos niveles. (Díaz, 1993, p. 16)

De esta manera, al asumirse a la pedagogía como un discurso elaborado por parte de un grupo de especialistas e intelectuales de la educación, lo que estaba en juego era el dominio de unos *códigos*

elaborados que nos permitían operar el campo de la educación e incidir en su transformación. Apoyado en la sociolingüística de Basil Bernstein, el profesor Díaz estableció la diferencia entre *códigos elaborados* y *códigos restringidos*, asociados a las clases sociales y al capital cultural que estas ostentaban. Los códigos restringidos eran propios de las clases sociales menos favorecidas; los códigos elaborados eran propios de aquellos que tenían un capital económico y al mismo tiempo un capital cultural; es decir, eran de aquellos que formulaban discursos que podían comprenderse plenamente en el contexto mismo del discurso, sin necesidad de referencia inmediata a lo concreto.

Parece oportuno aclarar en este punto que, desde la óptica del profesor Mario Díaz, *el discurso pedagógico quedaba subordinado al discurso educativo*, lectura que generó en su momento tensiones y cuestionamientos por el efecto de *instrumentalización de la pedagogía*. En sus palabras: “La característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o *campo pedagógico* es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo” (Díaz, 1993, p. 28).

Así, los códigos pedagógicos dominantes hacían referencia a los códigos que regulaban las relaciones entre el *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*, y que no dependían, a inicios de los años 1990, propiamente de los maestros o profesores en ejercicio, sino de quienes decidían la política educativa y cultural en cabeza del MEN, acompañado de un grupo de *intelectuales-funcionarios* o *intelectuales-tecnócratas*, cotejados y confrontados por la presión crítica de investigadores del campo de la educación que pertenecían a centros especializados de investigación, adscritos algunos de ellos, a las facultades de Educación del país.

En el sentido teórico, las posiciones de los maestros y profesores en ejercicio, y, de paso, de la pedagogía como discurso, debían ser leídas en función de relaciones entre lo macro- y microsocial a través de las cuales el currículo y su clasificación aseguraban los lazos de reproducción y los

nexos de poder presentes en la escuela. El docente como administrador del currículo, en los años noventa, es evidenciado como un sujeto instrumentalizado por parte de las disposiciones que establece el MEN, como un sujeto sin discurso propio, pero que termina llenando un vacío institucional dejado por el Estado.

Otro cuestionamiento que el trabajo de Díaz levantaba era que, en el campo pedagógico, la ideología del profesionalismo había transformado los viejos principios de la vocación y había creado un mercado de calificaciones y servicios que habían incidido en el estatus de los agentes del campo. De la figura de *maestro* y profesor propia de la segunda mitad del siglo XX, en los años noventa se pasó al *estatus de docente*, el cual, desde entonces, aparecía como agente educativo, cuya categoría se asociaba con el de facilitador, guía, técnico, administrador u orientador educativo.

El docente como funcionario que luchó por un estatuto –desde cierta perspectiva epistemológica, filosófica e histórica– perdía su identidad, dejaba de educar como lo hacía el egresado de la Escuela Normal, y de enseñar como lo hacía el profesor egresado de las facultades de Educación. El docente, en términos abstractos, es aquel que llena un vacío institucional y diluye su práctica en una serie de tareas funcionales que terminan siendo difusas para la vida de la escuela como espacio de instrucción y formación.

Para Mario Díaz, el maestro en ejercicio –en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional– debía ser un gran lector semiótico de las realidades educativas, no simplemente una persona que reproduce: “El maestro debe tener una competencia textual muy fuerte, debe saber escribir y leer; debe ser un gran lector, pero un lector semiótico que pueda interpretar al alumno, que pueda interpretar a la comunidad, que pueda interpretar a la sociedad” (Díaz, 2018, p. 97).

Desde su perspectiva, el escenario de práctica pedagógica debía ser un escenario investigativo fundamentalmente, debido a que la pedagogía presupone una interacción social que, de entrada,

establece relaciones de poder y principios de control:

La manera como se instalen el poder y el control en la conciencia de un niño, de un adolescente o de un estudiante de cualquiera característica, depende de las formas de relación social y las formas de relación social actúan selectivamente sobre el contenido semiótico. (Díaz, 2018, p. 93)

Para Mario Díaz (1995, p. 337), el *campo intelectual de la educación*, en el que está en juego la apropiación del discurso pedagógico, también debía ser interpretado desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, para quien el campo –en el que participan agentes e instituciones–, es visto desde tres perspectivas: a) como *un espacio de tensión y lucha* de quienes ostentan el capital económico y cultural frente a quienes batallan por conquistarlo, en este caso, dicha lucha es liderada por los profesores del país y los intelectuales de la educación; en segundo lugar, como *un sistema de relaciones* en el que el maestro y profesor en ejercicio está inmerso en relaciones no solo académicas con los intelectuales de la educación, sino con los administradores educativos y la tecnocracia estatal, en nuestro caso, en cabeza de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el MEN; por último, *el campo visto como un espacio de juego*, en el que se debe aprender un conjunto de reglas, acompañadas de formas correctas de expresar las ideas; es decir un conjunto de códigos lingüísticos y lógicas racionales.

De manera complementaria, el *campo intelectual de la educación* es abordado a partir de la óptica de Michel Foucault, para quien desde las relaciones de poder existía una serie de instituciones, sujetos y prácticas que colocaban a disposición un conjunto de enunciados y formaciones discursivas, mediante las cuales, en este caso, emergía la pedagogía como acontecimiento, a lo largo de los años ochenta, convirtiéndose en un elemento constitutivo de la subjetividad del docente. Desde la perspectiva arqueológica, se reconoció la

pedagogía como discurso o, más bien, como un acontecimiento discursivo y no propiamente como vivencia o como interacción social vivida en la escuela.

La pedagogía como *acontecimiento discursivo* da cuenta de la apropiación de su historia, su tradición, su estatuto epistemológico y posibilidad política en un escenario de tensión entre el saber y el poder, mediado por un tipo particular de enunciados y discursos en momentos en que se encontraba en auge el Movimiento Pedagógico Nacional.

La noción de campo intelectual de la educación condujo a Mario Díaz al estudio de la producción de un discurso en el que participan unas instituciones encabezadas por el MEN, desde donde se emanan disposiciones y políticas, a la vez que participan colectivos de maestros con vocación gremial, profesores de base y, de manera destacada, académicos e intelectuales de la educación. De tal manera:

La producción del discurso educativo da lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos; el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con el– campo político. (Díaz, 1995, p. 334)

La pedagogía como discurso se ubica así en las relaciones dadas dentro del *campo intelectual de la educación*, como sus relaciones con otros campos de carácter económico, político y cultural, que expresan una particular lógica de dominación y que se encuentra articulada a una serie de acontecimientos históricos, como conflictos de carácter social, movimientos sociales y culturales, el devenir de la restructuración y cambio del sistema educativo, además de las transformaciones que continuamente vive la política educativa y la sociedad en general.

Esta perspectiva fue delimitando que su objeto –además de la educación del sujeto en la escuela– era establecer, por el maestro, las prácticas idóneas de comunicación y enseñanza mediadas por el lenguaje. La pedagogía, vista como discurso, terminó atravesada por una serie de enunciados que estaban delimitados históricamente y que tenían que ver con las prácticas pedagógicas que se vivían en la escuela e inclusive fuera de ella por parte del educador. Así mismo, la pedagogía, vista como un *discurso idóneo* por parte del maestro y del educador, trasciende la práctica pedagógica de una simple acción instrumental para ser valorada como interacción pedagógica, cargada de significado y de un sentido simbólico mediado por el lenguaje.

En una postura muy cercana a la anterior se ubican las reflexiones del profesor Humberto Quiceno Castrillón, para quien la pedagogía en la modernidad pasó de ser una experiencia para constituirse en un discurso. En la modernidad se asumió a la escuela como sinónimo de educación, “dejándose por fuera a la pedagogía como formación –como *Bildung*–, como transformación constante, como un comienzo que no termina. ¿Qué es la pedagogía o la educación sino pensar y construir como se llega a ser sujeto?” (Quiceno, 2005, p. 82). “La pedagogía vista como documento le quitó primacía al sujeto para constituirse en un discurso moderno –en un dispositivo racional–, que atrapó a la educación como objeto” (Quiceno, 2003, p. 228). En la modernidad la pedagogía se constituyó en escritura y no en palabra, mucho menos en experiencia (Quiceno, 2010). La pedagogía se diferenció así en términos conceptuales y discursivos de la educación; la pedagogía abordó lo difícil e imposible que es la transformación del sujeto; la educación abordó lo inmediato y lo posible a través de la propuesta institucional del Estado mediado por la escuela que le facilitó la materialización de la iniciática de intervención de la población (Quiceno, 2018, p. 168).

De tal manera, la pedagogía en Colombia como saber sometido se insubordinó a lo largo de

años ochenta mediante una formación discursiva que no era ajena a la lucha social de los maestros, ni tampoco a las precauciones de las facultades de educación del país (Noguera, 2005, 43). La pedagogía formó parte de un campo discursivo que termina de tomar cuerpo en momentos en que se presenta la crisis y, luego, la mundialización de la educación en la segunda mitad del siglo XX (Noguera, 2012 p. 211). Así la pedagogía colombiana como discurso no se desprendió de este campo en el que se encuentran unas tradiciones pedagógicas mundiales como la anglosajona, alemana y francófona. Para terminar de reafirmar esta idea, recientemente, los investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Carlos Noguera y Dora Marín (2019) ratificaron esta lectura al considerar a la pedagogía como un campo discursivo, cuestionando históricamente la razón por la cual, en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, no se logró consolidar la carrera de pedagogía, independiente de las demás disciplinas. En un estudio comparado, demostraron las dificultades en nuestro país en la institucionalización y disciplinarización de la pedagogía, lo que permitió vislumbrar la persistencia y permanencia de un campo de saber exterior sobre los asuntos relacionados con la educación, la enseñanza, la formación y su relación con otros saberes.

La pedagogía como disciplina

La pedagogía en Colombia, a diferencia de las demás disciplinas sociales a lo largo de los años 1990, no se estableció con pretensiones científicas; es decir, aunque hay un objeto de estudio –la *educación del sujeto*–, no contó con pretensiones nomotéticas en sus postulados. Es decir, en la pedagogía como disciplina, hay unas formas de observación y maneras de experimentación de este objeto, pero no está determinada por la demanda de producir teorías globales o universales. La pedagogía, vista como disciplina, a lo sumo ordenó ciertas observaciones y generó pequeñas hipótesis desde las prácticas de enseñanza, pero no tuvo el

interés de generar supuestos estables como lo hicieron las demás ciencias sociales o las grandes teorías, como lo pretendió la ciencia dura.

De esta manera, la pedagogía de los años 1990, a diferencia de la experiencia de la *escuela activa* de la primera mitad del siglo XX, nunca se reivindicó como ciencia, sino más bien –y finalmente– como *disciplina*. La pedagogía colombiana en este periodo, más que abordar a la educación como objeto de estudio de manera general, estableció como punto de indagación central al maestro y al profesor, acompañados de sus prácticas de enseñanza.

En este apartado, se hace necesario realizar un recorrido por los grupos de investigación e intelectuales que, de manera paulatina, enfocaron a *la pedagogía como una disciplina*, discusión que ha repercutido en la política pública cuando, en 1998, un decreto estatuyó *la pedagogía como la disciplina fundante en el proceso de formación de profesores*³. En este sentido, ubicamos los aportes del Grupo Federici, liderado desde la Universidad Nacional de Colombia por Antanas Mockus; de igual manera, los aportes del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, fundado por Olga Lucía Zuluaga, en la Universidad de Antioquia hacia 1980.

En primer lugar, la pedagogía, desde la perspectiva de Antanas Mockus –vista como una disciplina

reconstructiva–, humaniza y trasciende la intención de cientificidad occidental vivida en la primera mitad del siglo XX, para situarse con una impronta propia que valora la relación horizontal que se puede establecer entre el profesor y el estudiante; valora las formas legítimas de comunicar el conocimiento escolar por parte del maestro, atravesadas por formas invisibles de interacción mediadas por el lenguaje.

Por lo demás, a lo largo de los años 1980, como parte del Movimiento Pedagógico Nacional, el Grupo Federici busca que los maestros

[...] tomen conciencia de la importancia del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado, evitando así en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación. La escuela debería poner mayor énfasis en el lenguaje, constituyéndose en un criterio de calidad y en parte del quehacer cotidiano del maestro. (Mockus et al., 1987)

En esta lógica, para el profesor Mockus y el Grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia, la escuela aún cultivaba ciertas formas de conocimiento y comunicación emparentadas con las demás ciencias en varios aspectos: “Su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en las relaciones de tipo universal y su dependencia a una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito” (Mockus y Charum, 1986, p. 22). Por lo demás, para el Grupo Federici, en la escuela era posible reconstruir una correspondencia entre conocimientos y formas escolares de comunicación.

Desde la perspectiva de este grupo, toda práctica pedagógica colocó en juego un conjunto de significados que no correspondían de lleno a una lógica intrínseca del conocimiento científico, pero sí poseían un tipo de compatibilidad en cuanto su producción. Desde Aristóteles hasta Bachelard, se consideró que el verdadero dominio del saber científico se expresaba en la plena posibilidad

3 La repercusión de las discusiones en el campo educativo nacional termina por tomar cuerpo en el Decreto 272 de 1998: en su capítulo 1, artículo 2, reconoce que “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción, cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente”. En esta norma, se entendió como núcleos básicos del saber pedagógico: la *educabilidad* del ser humano en su dimensión y manifestación, según el proceso de desarrollo personal, cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje, y la *enseñabilidad* de las disciplinas y saberes producidas por la humanidad, en el marco de la dimensión histórica y epistemológica, social y cultural. Se asumió, desde entonces, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica. El anterior decreto, a pesar de sus posteriores reformas –e inclusive intento de derogación–, se convirtió en el principal punto de llegada de casi treinta años de lucha del Movimiento Pedagógico Nacional, lucha emprendida por las facultades de Educación, con tradición y reconocimiento. Para nuestro caso, este proceso da cuenta de la configuración del *campo de la pedagogía en Colombia*; y de la instalación de un discurso y una serie de enunciados como: saber, práctica pedagógica, pedagogía, didáctica, trabajador de la cultura, educación democrática, *enseñabilidad*, educabilidad, dimensión histórica de la pedagogía, epistemología de la pedagogía e interdisciplinariedad.

de enseñarlo, y así, su opción teórica privilegiada en el campo de la educación era la interacción comunicativa.

En este contexto, retomando a Basil Bernstein, para Mockus la tensión entre la pedagogía moderna y la pedagogía contemporánea se podía pensar a manera de diadas: pedagogías intensivas y pedagogías extensivas, pedagogías visibles y pedagogías invisibles, como también pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas, reconociendo que en nuestras prácticas escolares se pueden incorporar elementos de unas y otras:

Por un tiempo coexistirán pedagogías extensivas (que dedican mucho tiempo de manera poco eficaz a la interacción directa entre profesor y estudiante y poco tiempo a actividades complementarias e independientes) e intensivas (centradas en el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo del profesor sobre el trabajo del estudiante y mucho más eficientes en términos del aprovechamiento del tiempo compartido entre profesor y estudiante); visibles (tradicionales, basadas en un ordenamiento visible de tiempos y espacios, reglas y roles explícitos) e invisibles (presuntamente menos directivas, basadas en una comunicación intensificada); ascéticas (gobernadas por el autocontrol y una disciplina considerada valiosa por sí misma) y hedonistas (orientadas hacia el placer de comprender, de aprender y de relacionarse). (Mockus et al., 1995, pp. 49-62)

En las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas, se disminuyen las relaciones de jerarquización y, por consiguiente, el docente y el alumno mantienen una relación cercana, convirtiéndose en regla fundamental, el *no romper la comunicación*. La educación se constituye así en una forma peculiar de conversación en la que predomina una actitud social, intersubjetiva y de cooperación. Las pedagogías intensivas, invisibles y hedonistas buscan romper con la jerarquía y la diferencia en las relaciones dadas entre el docente y el alumno. Las nuevas pedagogías se debían centrar, así, en

la intensidad de la comunicación y privilegiar de manera permanente nuevas formas de expresión.

Este último concepto, inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, plantearía la existencia de un saber-cómo pedagógico que parte del maestro y del discípulo, y que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un saber-qué. En ese sentido, para Mockus y su equipo:

La pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente. En particular, las reglas explicitadas pueden ser contrastadas con el “conocimiento pedagógico intuitivo”. La diferencia básica entre reglas y leyes es que mientras la ley no puede ser violada, la regla sí (aunque el dominio implícito de la regla se manifieste en la capacidad de reconocimiento de los casos en que es violada). (Mockus et al., 1995, p. 18)

La pedagogía se concibe acá como una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de *transmisión* legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional es un conocimiento socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. Esta no solo compromete la reflexión científica de la educación, sino que se deben retomar sus fines para establecer la respectiva tensión entre la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La pedagogía, al ser una *disciplina reconstructiva*, termina siendo una disciplina falible, que contrasta de manera continua cierto tipo de saber sometido en las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el profesor que enseña *competentemente*. La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las distintas pedagogías –*visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*– corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Por su parte, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica reivindicó a la pedagogía, de manera inicial, como un *saber*, un espacio más amplio y heterogéneo que el conocimiento científico, desde la perspectiva moderna, que buscó enseñarse en la escuela⁴. Para Olga Lucía Zuluaga, pensar la pedagogía como *saber*, implicó, de un lado, la recuperación de la historicidad de sus sujetos, conceptos, teorías y formas de institucionalización, pero de otro, todo ello para producir, en el presente de la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y la escuela, una ruptura con su posición saber sometido por parte de la ciencia, una insubordinación epistemológica para ganar un estatus propio para sí y sus sujetos portadores⁵. Al mismo tiempo, Zuluaga identificó la pedagogía como una *disciplina* que debía valorar de manera específica el conocimiento que ponía el maestro en juego en las prácticas de enseñanza. En uno de sus primeros escritos de relevancia nacional, Zuluaga entendió la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica

y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1985, p. 67).

Detrás de esta perspectiva, al reivindicar a *la pedagogía al mismo tiempo como saber y como disciplina*, se encontraba el rescate de la palabra y de la autonomía intelectual del maestro y también el rescate de su identidad como sujeto. Al definirla como disciplina, retaba las caracterizaciones contemporáneas de reducción de la pedagogía a simple didáctica, procedimientos de aula o métodos de enseñanza; reivindicando su potencia teórica y experimental. Pero al situar esta sistematización disciplinar, como uno de los posibles efectos en un campo de saber(es) más amplio, señalaba que la lucha por restituir la práctica pedagógica como teoría y como práctica para el maestro, no tenía como reivindicación *hacer científicos* a los maestros, sino la reconfiguración del orden disciplinar mismo que ha constreñido a todo saber a asumir los formatos de las ciencias positivas.

En palabras de Olga Lucía Zuluaga:

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido a la pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. (Zuluaga, 1985, p. 67)

La anterior mirada se antepuso, en su propio terreno, a la postura de Mario Díaz, quien desde su noción de *campo intelectual de la educación* (1993), también constató que el maestro y el profesor en ejercicio son allí reproductores del discurso educativo en la medida en que administran unas temáticas y transmite unos contenidos que por lo general no les pertenecen⁶. Mientras que Díaz

4 Según Michel Foucault, autor usado para emprender estas conceptualizaciones sobre la pedagogía, *el saber* no se reduce a una disciplina institucionalizada ni es el esbozo de una ciencia futura; y que en el saber no establece una relación cronológica con la ciencia y tampoco se constituye en su alternativa. (Ver “Las ciencias humanas”, Foucault, 1968; 1970).

5 Los anteriores fueron los postulados de la tesis doctoral de Olga Lucía Zuluaga, titulada *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*, la cual fue reeditada por la Universidad de Antioquia en 2018 en homenaje a la maestra fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

6 Recientemente, el profesor Mario Díaz (2019) retoma sus hipótesis del libro *El campo intelectual de la educación* (1993), para en un alto porcentaje

confirmó que el *campo de la educación* subordina el discurso pedagógico a las discusiones *gruesas e importantes* que eran propias de los *intelectuales* de la educación; Zuluaga, retomando la visión política y epistemológica de Michel Foucault, rechazó el que ese orden jerárquico de los saberes educativos y sus agentes fueran una necesidad impuesta por una supuesta característica innata de la pedagogía.⁷

Desde este punto de mira, la pedagogía, como disciplina, se establece con una intencionalidad inacabada que busca tensionar la relación de la pedagogía con los saberes específicos de las disciplinas y con los saberes prácticos u otros saberes excluidos, y nos pone a pensar en la pluralidad de los métodos de enseñanza que comprometen no solamente las didácticas de las disciplinas específicas, ya sea en matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, sino también la adecuación social de los saberes en las diferentes contextos culturales (Zuluaga, 1999, p. 11). A esta conjunción de lo disciplinar y los saberes menores acerca de la enseñanza, la denomina Zuluaga, el saber pedagógico:

El saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del saber y del poder [...] y define los sujetos de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p. 198)

reafirmarlas. No obstante, en esta ocasión reconoce a la pedagogía como reguladora de la formación de la subjetividad, reguladora del proceso de constitución del sujeto y de su identidad. La pedagogía contemporánea ha cambiado radicalmente sus formas de realización a la luz del arsenal cultural de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

7 El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica se inscribió desde un inicio en la perspectiva epistemológica establecida por Michel Foucault, en sus obras *La arqueología del saber* (1970) y *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1976) en las que la pregunta central gira en torno a las relaciones entre sujeto y verdad, tal como ellas se han constituido en la sociedad occidental moderna.

De esta manera, la pedagogía como disciplina y saber en Colombia da cuenta del conocimiento que se pone a disposición el maestro o el profesor en las prácticas de enseñanza, pero también el saber que, desde ellas, él produce. La historia de la pedagogía en Colombia, uno de los aportes particulares de este grupo, se ha convertido en un laboratorio de reconceptualización y memoria del horizonte conceptual, pasado, presente y por venir, del saber pedagógico. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento y el hombre, siendo el concepto que une al campo pedagógico (Zuluaga y Echeverry, 2003, p. 63). Dentro de esta línea de trabajo, Alberto Martínez-Boom destaca a la enseñanza como acontecimiento, el cual tiene un carácter histórico que transforma las experiencias formativas y de educación. La enseñanza, ya sea vista como una ruptura de las prácticas, como irrupción o como una emergencia que ocurre en la escuela o fuera de ella, tiene como propósito desarrollar procesos de construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, se trasciende el enseñar que forma parte del referente etnográfico como un elemento que acontece en el plano cotidiano de la escuela y entra en un plano más filosófico. Para Martínez-Boom (1990), la oposición entre acontecer y acontecimiento configura la argumentación para definir la enseñanza como una categoría que trasciende el nivel del acontecer:

La enseñanza en tanto acontecimiento dotado de historicidad puede transformarse en ir más allá de los lugares por donde pasó y por donde pasa, y de las instituciones donde se alojó de tal forma que si, por ejemplo, desapareciera la escuela como institución del Estado o los espacios obvios donde se ejerce, ello no implica la desaparición de la enseñanza. (p. 168)

La enseñanza, como acontecimiento, está articulada a la palabra, al habla, a la escritura, a la interacción de los sujetos, al conocimiento, cuyas

categorías, desde la perspectiva de Martínez-Boom, se podían entender como organizadoras de unidad, a la vez que como parte de una dispersión. La pedagogía como disciplina, abordada desde las prácticas de enseñanza, comienza a ocupar desde entonces un lugar privilegiado en su estudio y fundamentación en las principales facultades de Educación de país. Así, la pedagogía como disciplina se pregunta –de nuevo– por aspectos centrales de la práctica pedagógica: ¿Qué enseña el maestro?, ¿cómo lo enseña?, ¿para qué lo enseña?

Como lo hemos planteado en un reciente libro (Jiménez, 2018), el problema de la enseñanza fue consustancial al nacimiento de la pedagogía en Colombia en su etapa clásica o racional liderada por Martín Restrepo Mejía (1861-1940), para quien, a finales del siglo XIX:

El maestro debía dominar la enseñanza que, vista como una práctica, se constituía en el principal medio para la educación del entendimiento. La enseñanza como práctica, debía ser gradual y proporcional a la edad y las necesidades del niño; debía ser clara, cíclica y permanente. La enseñanza del maestro debía ser adecuada a las circunstancias y a los contextos; debía ser amena y agradable. La enseñanza, vista como una práctica bien manejada, le permitía al maestro lograr dos fines básicos: la educación del niño y su instrucción en el arte y la ciencia. (Jiménez, 2018, p. 57)

Así mismo, la pedagogía moderna nos había aclarado que la enseñanza, como intrínseca a la práctica del maestro en la escuela, podía ser individual, simultánea u homogénea.

Desde la perspectiva de Óscar Saldarriaga Vélez, también integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, esto se dio en momentos en que la pedagogía, de manera tensional, participaba de las discusiones propias del campo intelectual de la educación:

Las múltiples posturas y disciplinas convergen en revalorizar la pedagogía, ahora repensada como

saber pedagógico, es decir, ya no sólo como arte, sino otra vez como ciencia. Se propone que la pedagogía sea la disciplina que constituya el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones sobre las relaciones entre escuela, cultura y ciudad. Si se observa el referente ya no es la sociedad, ni el Estado-nación, como lo era las matrices clásica o romántica-liberal, estamos en el de la ciudad educadora. (Saldarriaga, 2003, p. 294)

Desde el planteamiento de este grupo de investigación, el maestro ha de reconstituirse como sujeto en la enseñanza, que es vista ya sea como dominio de saber, acontecimiento o condición de posibilidad para su emergencia. Sin duda, los anteriores postulados se constituyen en el principal escenario de discusión para la reivindicación, no solo de la pedagogía como disciplina en un campo heterogéneo de saber, sino de la reivindicación de la práctica pedagógica y educativa, vista como principal escenario en el cual se reconstituiría el maestro como sujeto de dicho saber. La pedagogía desde entonces en Colombia entra en un campo discursivo que le restituye las condiciones de posibilidad –a pesar de las adversidades–, de reconfigurarse como una disciplina cuyo objeto es la educación del sujeto, y cuyos conceptos, nacidos del saber de los maestros, puedan entablar una interlocución legítima y autorizada, no subalterna, con las otras disciplinas institucionalizadas en el campo educativo.

Reflexiones finales

A lo largo de estos años, hemos sido testigos de la manera como *la pedagogía se reconstituye ya sea como saber, como discurso o como disciplina*. De una imagen peyorativa de mediados de los años 1980, en la que la pedagogía no se reconocía como ciencia en la medida en la que no tenía ese estatus ni producía conocimiento científico expresado en teorías estables y comprobables, ni

tampoco era reconocida como disciplina, en la medida en que no tenía un objeto de intervención claro; la pedagogía terminaba siendo reducida a una interacción instrumental en el que el docente reproducía el conocimiento escolar dentro de los límites del aula, sin voz propia sobre la sociedad, la cultura y el conocimiento.

No obstante, la anterior mirada ha sido trascendida por parte de los colectivos y grupos de investigación de las principales facultades de Educación del país, sumados a los intelectuales del Movimiento Pedagógico Nacional, quienes, en conjunto, han reivindicado el saber pedagógico en términos epistemológicos, de historicidad y de intervención práctica en la escuela. Sin duda, las posturas políticas, y las producciones académicas y discursivas, se constituyen en la principal condición de existencia para reivindicar en la actualidad a la pedagogía como disciplina, cuyos objetos de reflexión e intervención son la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva cercana a la planteada en el presente artículo, la investigadora [Nilza Offir García \(2008\)](#) nos aclara que cada una de estas posiciones opera como recontextualización discursiva y abre interrogantes que afectan a la formación de maestros, dejando a la vez un terreno fértil para la investigación que permita recuperar de paso las fichas del rompecabezas de nuestra pedagogía en tanto saber, práctica o discurso.

En la actualidad, la pedagogía en Colombia ha sido retomada como disciplina en instituciones como las universidades de Antioquia y la Pedagógica Nacional, consolidando la carrera de Pedagogía con identidad propia, independizándola de sus históricas ataduras como su relación con la sociología de la educación y la psicopedagogía. En estos últimos años también hemos sido testigos de la manera como la pedagogía se reconstituye como saber *fundante* en el proceso de formación de maestros y profesores, tanto en las Escuelas Normales, Facultades de Educación y unidades de posgrado como la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas, a pesar de sus reveses y traspiés, como el vivido en 2003, cuando, por disposición de MEN, se desmontó este principio y se permitió que un profesional de cualquier disciplina independiente a su proceso de formación, fuera habilitado para realizar la docencia en las instituciones escolares del sector público. En las facultades de Educación colombianas, hemos sabido aguantar la arremetida del desmonte filosófico y político de las instituciones formadoras de docentes, respondiendo con las acreditaciones de alta calidad de nuestras licenciaturas y con un positivo impacto de nuestros egresados en las escuelas y colegios públicos y privados del país.

Por lo demás, en el ámbito de las políticas de formación docente desde 2015, por medio del Decreto 2450, aparece ya no la pedagogía, como en el año 1998, sino *la práctica pedagógica y educativa* como elemento transversal al proceso de formación de maestros y profesores, independiente del programa y saber específico en el que el sujeto se forme ([Jiménez, 2015](#)). Por lo demás, esta última reforma nació en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Asocfade), y recogió una preocupación que ya se había hecho latente en las discusiones y análisis que los expertos venían realizando para esta época.

Así, la práctica pedagógica y educativa es hoy un elemento consustancial en la formación de docentes que les permitirá conocer la escuela, las experiencias pedagógicas previas, vivenciar y enfrentar la pedagogía como una disciplina –falible y humana–, en la que el maestro pone en juego su conocimiento pedagógico en las prácticas formativas, educativas y, en particular, en las prácticas de enseñanza. En ese sentido, la pedagogía como campo ([Jiménez, 2014](#)), en la que se ubican la práctica pedagógica y la práctica educativa como parte de esta disciplina con su carácter situado, ecléctico e interdisciplinar, si se quiere, en cada uno de los casos representa la expresión de insubordinación de un saber sometido que, como expresión de conocimiento, trasciende el formalismo que ha instaurado la ciencia moderna en la escuela.

De tal manera, el campo pedagógico entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica (Zuluaga y Echeverry, 2003, p. 117), en la actualidad reconstituye a la pedagogía como disciplina en las principales facultades de educación del país, como también en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.

Referencias bibliográficas

- Cataño, G. (1973). *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1980). Sociología de la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 5-25.
- Cataño, G. (1989). *Educación y estructura social*. Plaza & Janés.
- Cataño, G. (1999). *Historia, sociología y política*. Plaza & Janés.
- De Tezanos, A. (1982). *Fracasos escolares, aproximaciones para su interpretación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, Idred.
- De Tezanos, A. (1983). *Escuela y comunidad un problema de sentido*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica-Idred.
- De Tezanos, A. (1986). *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica (CIUP), Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID).
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editorial Universidad del Valle.
- Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (comp.), *Escuela poder y subjetivación* (pp. 331-361). La Piqueta.
- Díaz, M. (2018). Currículo, pedagogía, discurso pedagógico, doctorados en Educación, flexibilidad curricular, educación superior, campo intelectual de la educación. En J. D. Herrera y H. Bayona-Rodríguez (eds.), *21 Voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 83-98). Universidad de los Andes.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- García, N. O. (2008). Pedagogía y formación de maestros: entre la disciplina, el saber, la práctica y la práctica. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28, 61-70.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2015). *El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC* (Documento inédito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En M. Díaz (ed.), *Pedagogía, discurso y saber* (pp. 147-174). Corprodic.
- Mockus, A. y Charum, J. (1986). Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 8, 22-29.
- Mockus, A. et al. (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 12, 60-70.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido. Un análisis arqueológico y genealógico del saber pedagógico en Colombia. En H. Suárez (dir.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 39-70). Editorial Magisterio, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Noguera, C. (2012). *Del arte de educar a las tradiciones pedagógica*. Siglo del Hombre Editores.

- Noguera, C. y Marín, D. L. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Revista Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Parra Sandoval, R. (1986a). *La escuela inconclusa*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1986b). *Los maestros colombianos*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1989). *Pedagogía de la desesperanza*. Plaza & Janés.
- Parra Sandoval, R. (1992a). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Fundación FES, Tercer Mundo Editores.
- Parra Sandoval, R. (1992b). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES. Tercer Mundo Editores.
- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Vols. 1-4. Fundación FES.
- Parra Sandoval, R. y Zubieta, L. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 10, 1-14.
- Parra Sandoval, R., Parra Sandoval, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello.
- Quiceno, H. (2003). La pedagogía: una perspectiva del documento. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 215-242). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En H. Suárez (dir.), *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 71-104). Editorial Magisterio, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Quiceno, H. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En G. Frigeiro y G. Diker, *Educación: saberes alterados* (pp. 57-74). El Estante.
- Quiceno, H. (2018). *Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogía y educación*, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto. En J. D. Herrera y H. Bayona-Rodríguez (eds.), 21
- Voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (pp. 167-190). Universidad de los Andes.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio del maestro. Práctica y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio-GHPP.
- Téllez Iregui, G. (1984). Hacia un enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad. *Revista Educación y Cultura*, 1, 52-59.
- Téllez Iregui, G. (1985). Sistema educativo colombiano. Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social. *Revista Educación y Cultura*, 5, 7-13.
- Téllez Iregui, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zubieta V., L. (1982). Etnografía y política educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 10, 1-8.
- Zuluaga, O. L. (1985). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 3, 66-72.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthropos Editores.
- Zuluaga, O. (2003). Pasado y presente de la pedagogía y la didáctica. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 61-72). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O. L. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*. Editorial Aula, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. y Echeverry, J. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complemento y diferencias. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-126). Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2013). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 100, 21-40.



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, séptima 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 séptima 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, seventh 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 seventh 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 2, julio/diciembre de 2021

ISSN: 0122-6339

ISSN-e 2248-6798

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>

Editorial

El sublime "encanto" de la lengua materna

Sandra Patricia Quitián Bernal y Mario Montoya Castillo

Artículos de investigación

Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios

Erika Elizabeth Enríquez Díaz

Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior

Gloria Esperanza Mora-Monroy, Miguel Ángel Fuerte-Blanco

Artículos de reflexión

Acerca de las formas de tratamiento en los cumplidos

Sergio Alonso Lopera Medina

Tres lecturas sobre trayectos comunicacionales experimentales

José Daniel Lencina

Lenguaje inclusivo y lexicografía académica: ¿Quién quiere ser bachillera?

Luis Barrera Linares

Del humor/ironía a la ofensa en el aula: algunos factores detonantes

Miguel Ángel Caro

Artículos de revisión

Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte

Rosalba Galvis Peñuela

Artículos cortos

El método pedagógico en Amor y pedagogía de Miguel de Unamuno

Marisel Adriana Somale

Autor invitado

La pedagogía en Colombia: entre el saber, el discurso y la disciplina, 1982-2020

Absalón Jiménez

Reseñas

Repensar las dinámicas sociales de la lectoescritura e investigación académica usando las TIC

Lizeth Castillo Mise

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