

enunciación

V.28 N.º 2

VOL. 28 NÚM. 2, 2023 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Lenguaje, sociedad y escuela



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 28 número 2, 2023

Lenguaje, sociedad y escuela

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

Dra. 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. Javier Muñoz Basols
Universidad de Oxford, Reino Unido
Dr. Fernando Guzmán Simón
Universidad de Sevilla, España

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
Dra. Judith Kalman
Instituto Politécnico Nacional, México
Dra. Angela Kleiman
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Dra. Luanda Rejane Soares Sito
Universidad de Antioquia, Colombia
Dra. Selen Catalina Arango Rodríguez
Universidad de Antioquia, Colombia

COMITÉ DE ÁRBITROS

Vicente Robalino Caicedo
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Carlos Rico Troncoso
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Rita Torchio
Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina
Vanessa Solano Cohen
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
William Leonardo Perdomo Vanegas
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
Leidy Yohanna López Pineda
Universidad Nacional de Colombia
Glenis Bibiana Alvarez Quiroz
Universidad de Córdoba, Colombia
Sandra Acevedo Zapata
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
Johan Andrés Agudelo Ortega
Universidad del Quindío, Colombia
Juan Zambrano Acosta
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
José Eduardo Morales Moreno
Universidad de Murcia, España
Luanda Rejane Soares Sito
Universidad de Antioquia, Colombia
Rosario de Fatima Aímea Suárez
Universidad Central del Ecuador, Ecuador

Luis Omar Agudelo Rey
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia
María Teresa Mateo Girona
Universidad Complutense de Madrid, España
María Santamarina Sancho
Universidad de Granada, España
Daniel Mauricio Rodríguez León
Universidad del Quindío, Colombia
Álvaro Bautista Cabrera
Universidad del Valle, Colombia
Patricio Moya Muñoz
Universidad de Santiago de Chile, Chile
Soledad Del Carmen Veliz Cordova
Universidad de Chile, Chile
Ángel Saúl Díaz Téllez
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
José Manuel De Amo Sánchez Fortún
Universidad de Almería, España
Osvaldo Cleger
Georgia Institute of Technology, Estados Unidos
Deisy Liliana Cuartas Montero
Ministerio de Educación Nacional, Colombia
Andrea Milena Guardia Hernández
Université Catholique de Louvain, Bélgica
Diego Leandro Garzón Agudelo
Universidad de Antioquia, Colombia
Rodrigo Panes Chavarría
Universidad del Bío-Bío, Chile
Andrea Cabel García
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Christian Andrés Hernández Rodríguez
Universidad San Buenaventura, Colombia
Raquel Fernández Cobo
Universidad de Almería, España

DIRECCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - OFICINA DE INVESTIGACIONES

Fernando Piraquive

GESTORA EDITORIAL

Cindy Lorena Roa Ovalle

CORRECCIÓN DE ESTILO EN ESPAÑOL

Fernando Carretero Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

José Daniel Gutiérrez Mendoza

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



La sagesse de Tamara de Lempicka (1940).

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, bajo 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 el(los) autor(es), mediante 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 (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente al respecto en Colombia. En todo caso, se dará al (a los) autor(es) 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 el (los) autor(es), mediante el uso correcto de dicha información por los medios que les 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 del (de los) autor(es)

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, el (los) autor(es) deberá(n) 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.

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 según 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 asegura 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(s) autor(es) 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 del (de los) autor(es).
- 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 del (de los) autor(es) 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.

El comportamiento no ético debe comunicarse 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 del comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

Investigación sobre el comportamiento no ético

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 formuladas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional del (de los) autor(es) o a aquellas que respaldan la investigación.

Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar 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 al (a 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 al (a los) autor(es) o evaluadores, en la que se 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 decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (a 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 de que el buen nombre de la UDFJC se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la

postulación, evaluación y publicación de los artículos sometidos, toda vez que la UDFJC asume los gastos relacionados con edición, gestión y publicación. Los pares evaluadores no reciben retribución económica alguna por su valiosa contribución. Se entiende el trabajo de todos los actores mencionados anteriormente como un aporte al fortalecimiento y crecimiento de la comunidad investigadora en el campo del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura.



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 patrimoniales es la revista *Enunciación*. El (los) autor(es), al enviar su artículo a la revista *Enunciación*, certifica(n) que su manuscrito no ha sido, ni será presentado, ni publicado en ninguna otra revista científica a través del [Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#) o el [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#).

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 al (a los) autor(es) 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 economic charges for authors or readers. Enunciación does not charge any fee for the submission, evaluation and publication of articles submitted, since the Universidad Distrital Francisco José de Caldas assumes the expenses related to editing, management and publication. Peer reviewers do not receive any economic retribution

for their valuable contribution. The work of all the actors mentioned above is understood as a contribution to the strengthening and growth of the research community in the field of language sciences, pedagogy of language and literature.



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, re-touch, and create from the work in a non-commercial manner, provided they give credit and license their new creations under the same conditions.

The holder of the economic rights is *Enunciación* journal. The author(s), by submitting his/her article to the *Enunciación* journal, certifies that his/her manuscript has not been, nor will be submitted or published in any other scientific journal through the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for one author](#) or the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for two or more authors](#).

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

We also encourage authors to deposit their contributions in other institutional and thematic repositories, in the certainty that culture and knowledge are a good of all and for all.

CONTENIDO

EDITORIAL

- El lenguaje en el escenario educativo de las TIC: ¿técnica o tecnología? 199
Sandra Patricia Quitián-Bernal, Mario Montoya Castillo

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar 203
Oral Language Assessment: Between Meanings and Contradictions in the School Context
Jeimy Liliana Chávez Wong, Marleny Hernández Rincón, Juan Carlos Molano Zuluaga

Artículo de revisión

- Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa 217
Memorable Life: An Interpretive Study from Narrative Research
Diego Mauricio Barrera Quiroga, Érika Julieth Páez Sánchez

Artículo de reflexión

- Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media 228
Curriculum Design and Educating City for Life Projects in Secondary Education
Diego Armando López Ávila

Artículo de reflexión

- Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá 240
Narrating Racism in Bogotá's Public Schools
Sandra Soler Castillo

Artículo de investigación

- Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental 254
Ixil University in Guatemala: Beyond the Monoculture of Western Reason
Ingrid Sissy Delgadillo Cely

Artículo de investigación

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural 270
The Teaching of Orality: A New Look in Formal and Rural Education Contexts
Jhoan Sebastián Castro Forero, Marly Zuly Saavedra Correa, Ingrid Julieth León Patiño

Artículo de reflexión

- Pedagogía, práctica y literatura: territorializar el mundo desde el artefacto pedagógico 284
Pedagogy, Practice, and Literature: Territorializing the World from the Educational Artifact

- Lorena Cardona Alarcón, Gleiber Sepúlveda, Omar Orlando Bustos Pulido*

Artículo de reflexión

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

- Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica 304
Teacher Training and Conceptions of Children's and Youth Literature in Ibero-America
Diana Carolina Hernández-Machuca

Artículo de revisión

AUTOR INVITADO

- Espiritualidad y habitar poético como apuesta estética 319
Spirituality and Poetic Dwelling as an Aesthetic Challenge
Mario Montoya Castillo

Editorial



El lenguaje en el escenario educativo de las TIC: ¿técnica o tecnología?

El lenguaje desde la perspectiva social en la que yace su naturaleza es fundamental para el desarrollo humano, como también para la dinamización de la cultura; pues como lo afirma [Halliday \(1994\)](#), por el lenguaje se interpreta nuestra experiencia infinitamente variada del mundo que nos rodea; y precisamente, el mundo que habitamos hoy ilustra de modo profundo esta condición. El papel del lenguaje como mediador y transformador cultural nos extiende polifonías y redes semánticas y semióticas que matizan de modo particular los diferentes entramados que integran nuestra vida pública y privada, con lo cual se nos reta a incursionar de manera permanente en nuevas formas de crear sentidos e interactuar.

El desarrollo de la alfabetización ha enfrentado diferentes tensiones y transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad. No basta con el dominio técnico de la lectura, la escritura o la oralidad para afirmar que formamos parte de una cultura letrada. Los procesos de alfabetización letrada están atravesados por la presencia de tecnologías: la escritura y la lectura, las cuales no se pueden considerar de manera aislada, como lo explica [Raymond Williams \(1992\)](#):

La técnica de la escritura es una cosa, pero la tecnología de la escritura implicó no solo el desarrollo de instrumentos y materiales de escritura, sino también el desarrollo de un cuerpo más amplio de conocimientos, y especialmente de la habilidad para leer, que, en la práctica, era inseparable de las formas más generales de organización social. (p. 190)

Así, la presencia de tecnologías en el campo del lenguaje y la comunicación no son primigeniamente las derivadas de la Era Digital; sin embargo, entretejen una especie de simbiosis social. El concepto de *tecnología* en el campo del lenguaje, asociado a la alfabetización, refiere un conjunto de saberes y el dominio de procesos teórico-prácticos que permiten su apropiación e implementación crítica, de cara a la evolución de las necesidades y dinámicas socioculturales de niños, jóvenes y adultos en contextos situados.

Para la [Unesco \(2023\)](#), la alfabetización “no es un acto aislado. Más allá de su concepto convencional, se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital”. A modo de ejemplo, el escenario de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) representa un potente dispositivo de *prácticas vernáculas* ([Cassany, 2012](#)), donde se despliegan variados usos de la lectura y la escritura en el plano personal y de ocio, sin las normas que rigen los géneros y usos dominantes de la cultura letrada. Y, ¿cómo articular esta dimensión de uso del lenguaje de las TIC en el marco educativo?

En el plano curricular colombiano, la pedagogía del lenguaje se orienta desde los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. La atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación es incuestionable ([Ministerio de Educación Nacional de Colombia \[MEN\], 1998](#)). Las nuevas generaciones se enfrentan a la construcción de su ser y de su hacer social y personal, inmersos en cotidianidades altamente influenciadas por los efectos del mundo digital. Esto, por supuesto, se expresa en los modos de relacionarse, sentir, pensar, actuar y comunicarse en y desde los lenguajes propios de las TIC.

Desde el punto de vista pedagógico, emergen interrogantes en cuanto al papel de las instituciones educativas frente al planteamiento anterior. ¿Realmente, la escuela educa para la vida?; ¿cómo se dan los procesos de comunicación entre los actores escolares y el contexto?; ¿los proyectos educativos escolares tejen puentes de sentido entre la escuela y la vida, por fuera de las aulas? Con este panorama, [Paula Sibilía \(2012\)](#), en su libro *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*, problematiza el escaso compromiso de las instituciones escolares con *el afuera de la escuela* y cómo esto deriva en un gran cuestionamiento ético y pedagógico que profundiza aún más la crisis de sentido que enfrenta la escuela como institución, en los tiempos actuales; crisis que no se abstrae de la influencia de las TIC en la formación de ciudadanos ([Aula Abierta, 2020](#)).

La presencia de las TIC en la actualidad determina cambios no solo en las formas de interacción, sino, por supuesto, en la manera como se proyecta y pone en escena la acción educativa. Es indiscutible que el entorno cultural está en constante cambio; y con ello, las formas de enseñar y aprender mediadas permanentemente por el lenguaje y la lengua se han diversificado; en esto desempeña un papel importante la incursión de las TIC en escenarios escolares. Estas tecnologías disponen otras maneras, diferentes a las tradicionales, mediante las cuales los escolares acceden y usan la información, no solo de carácter académico. En este sentido, no resulta gratuita la preocupación de diferentes organismos y entidades nacionales e internacionales, respecto al fortalecimiento de la política pública educativa en materia de TIC. En Colombia, se han creado y puesto en marcha en las últimas tres décadas, diferentes líneas de política pública sobre la incursión de las TIC en la educación, con las que se pretende minimizar la brecha que ha existido entre este conocimiento teórico-práctico y su posicionamiento crítico en la escuela.

Todo lo anterior tiene como fundamento, entre otros, el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y profesores; estos últimos son los llamados a dinamizar de modo permanente procesos de alfabetización digital desde las diferentes experiencias educativas que ofertan las instituciones escolares. La alfabetización digital requiere ser objeto de aprendizaje y formación, pues esta convoca de modo integral e interdependiente distintos planos de orden cognitivo, afectivo y social, técnico y tecnológico, en la idea de tejer una actitud crítica y propositiva en las personas, hacia las intenciones de poder y sujeción presentes en mundo de la internet. Compartimos con el profesor [Allan Martin \(2005\)](#), de la Universidad de Glasgow, el concepto esbozado en "A European framework for digital literacy: A progress report":

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. (pp. 135-136)

[La alfabetización digital es la conciencia, la actitud y la capacidad de las personas para utilizar adecuadamente las herramientas e instalaciones digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con otros, en el contexto de situaciones concretas de la vida, para posibilitar una acción social constructiva; y reflexionar sobre este proceso].

Paradójicamente, uno de los aspectos más cuestionados en los procesos de formación dirigidos a docentes para la incorporación de TIC en las aulas es la desarticulación entre los nuevos saberes y el contexto situado de enseñanza. Así, en algunos casos, los nuevos aprendizajes se han concentrado en el dominio técnico o instrumental de nuevas tecnologías (*la técnica*), sin otorgar suficiente importancia al desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas que faciliten al profesorado niveles de apropiación desde el desarrollo de acciones colegiadas y sistemáticas con las cuales se responda de manera significativa al aprendizaje escolar.

De ahí la importancia de centrar el interés formativo y de permanente reflexión-acción en función del valor simbólico y cultural de las TIC, y su relación con *la internet y el conocimiento como bienes públicos* ([BOAI, 2002](#)), en los procesos de alfabetización y desarrollo humano en y desde el lenguaje. El empoderamiento que otorga la alfabetización y, específicamente, el dominio de competencias digitales y mediáticas traen consigo transformaciones en cómo los niños y los jóvenes disponen del lenguaje y sus múltiples posibilidades, para expresarse, para construir comprensiones propias del mundo, para moldear su identidad desde otras escrituras y gramáticas, que emergen de la interacción con los medios digitales.

La presencia de estas nuevas y variadas formas de consumo y producción de contenidos, mediadas desde canales y dispositivos tecnológicos, oferta a los usuarios un enorme campo de conocimientos, pero también de desinformación. La democratización del conocimiento ha tomado fuerza en los últimos años, precisamente amparada en la incursión de las TIC. Sin embargo, este derecho ciudadano no debe reducirse a las condiciones técnicas de acceso a la información:

La democratización del conocimiento significa que la población participe, se involucre y acceda a la producción, difusión y consumo del conocimiento. Esto significa la democratización del conocimiento: conocimiento para todos, no para unos cuantos o no solamente para un sector privilegiado, sino que debe difundirse y divulgarse, tiene que ser exuberante, tiene que irradiarse. (Ordóñez, 2023, p. 95)

Por tanto, y desde una perspectiva educativa, las instituciones escolares, los formadores, los estudiantes, las familias, todos estamos llamados a co-construir y gestionar acciones derivadas de la investigación educativa para profundizar en la comprensión de los efectos que, en el orden individual y colectivo, provienen del relacionamiento con las TIC. Avanzar en la comprensión de este acontecimiento aporta beneficios, si tenemos en cuenta que estas tecnologías son solo uno de los factores que impactan el entorno cultural, y por ende el escenario educativo de la denominada era digital que habitamos hoy.

Para *Enunciación*, instar a la reflexión respecto a las múltiples relaciones entre el lenguaje y las dinámicas sociales que se revierten en la escuela encarna un campo problematizador prolífico para la difusión de resultados de investigación, como los publicados en este volumen 28. Resultan inagotables las consideraciones teóricas o metodológicas derivadas del lenguaje en los diferentes escenarios de la cultura y su incidencia en la estructuración del pensamiento, que, a la vez, es lenguaje que nos moviliza a ser y actuar, a construir y a transformar.

Sandra Patricia Quitián-Bernal

Mario Montoya Castillo

Editores *Enunciación*

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

- Aula Abierta. (20 de agosto de 2020). *Paula Sibilia: ¿redes o paredes? Pensar la educación y la tecnología hoy*. <https://aulaabierta.info/redes-o-paredes-la-escuela-en-tiempos-de-pandemia/>
- Budapest Open Access Initiative (BOAI). (2002). *Background*. <http://www.soros.org/openaccess/>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Halliday, M. A. (1994). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Martin, A. (2005). A European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of Literacy*, 2(2), 130-136.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.
- Ordóñez, J. (2023). El Open Access: un medio para la democratización del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 85-102.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (29 de junio de 2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Williams, R. (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. En *Historia de la Comunicación. Vol. 2 De la imprenta a nuestros días* (pp. 181-209). Bosch Casa Editor.

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE REVISIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar

Oral Language Assessment: Between Meanings and Contradictions in the School Context

Jeimy Liliana Chávez Wong¹ , Marleny Hernández Rincón² ,
Juan Carlos Molano Zuluaga³ 

Resumen

Este artículo presenta una revisión y análisis de un corpus documental relacionado con la evaluación de la lengua oral en el contexto educativo durante el periodo comprendido entre 2000 y 2022, con el fin de reconocer las tendencias en este campo y aquellos puntos de inflexión que generan tensiones de apertura a nuevas líneas de investigación. A partir de un ejercicio de análisis hermenéutico, que posibilita una interrelación de la información, emergen cuatro tendencias de la evaluación de la lengua oral: trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral; trabajos que incluyen propuestas de evaluación de lo oral de una lengua extranjera; trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales, y alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase, cuyos cruzamientos configuran puntos de inflexión que originan dos *contrasentidos* frente a lo estipulado y naturalizado en la evaluación de la lengua oral: 1) la formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa, y 2) la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido. En estos se establece la necesidad de concebir una evaluación dialógica como posibilidad de transición a una evaluación interdimensional en la enseñanza de la lengua oral.

Palabras clave: evaluación, lengua oral, diálogo, contrasentidos.

Abstract

This article presents a review and analysis of a documentary *corpus* related to the assessment of oral language in the context of education between 2000 and 2022, aiming to identify the trends in this field and the inflection points that generate tensions and may open new lines of research. Based on a hermeneutic analysis that enables an interrelation of information, four trends emerge in the assessment of oral language: works that suggest oral evaluation instruments, works that include proposals for evaluating the orality of a foreign language, works related to the assessment of oral discursive genres, and alternatives for the assessment of oral language in the classroom. The intersection of these trends configures inflection points entailing two contradictions in the comparison with that stipulated and naturalized in oral language assessment: 1) the formation of discursive subjects: between what is taught and what is evaluated; and 2) feedback: between the given meaning and the constructed one. This implies a need to conceive dialogical assessment as a possibility for the transition to an interdimensional assessment in teaching oral language.

Keywords: assessment, oral language, dialogue, contradictions.

1 Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora Secretaría de Educación del Distrito. Colegio La Felicidad IED. Correo electrónico: jeimychavezw@gmail.com.

2 Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Docente investigadora Secretaría de Educación del Distrito. Colegio Friedrich Naumann IED. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com.

3 Magíster en Musicología/Etnomusicología, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente IED Juan Evangelista Gómez. Correo electrónico: juanmolano77@gmail.com.

Cómo citar: Chávez Wong, J. L., Hernández Rincón, M. y Molano Zuluaga, J. C. (2023). Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar. *Enunciación*, 28(2), 203-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.20625>

Artículo recibido: 28 de abril de 2023; aprobado: 20 de agosto de 2023

Introducción

Revisar el concepto de *evaluación* en un contexto particular, como lo es la didáctica de la lengua oral, nos enfrenta a un campo de sentidos y *contrasentidos*, aciertos e incertidumbres, atribuidos, por un lado, a un devenir histórico-social que ha acompañado cada uno de estos conceptos, y por otro, a prácticas investigativas que develan vacíos, confusiones, usos y abusos indiscriminados y descontextualizados, que en suma presentan una situación-objeto llena de eclecticismo.

La relación evaluación/oralidad data del siglo II (a. C.), cuando la primera manifestación de prácticas selectivas se dio a través de la lengua oral (Alcaraz Salariche, 2016), y han ido tomando lugar en el entramado educativo, ubicándose en estatus investigativos similares. Por su lado, la evaluación ha estado subordinada a la didáctica (Dumais, 2011), y la lengua oral a la lengua escrita; lo que ha marcado su evolución por una serie de intenciones, cambios epistemológicos y nuevas comprensiones. En este sentido, la evolución del concepto de *evaluación* se ha instaurado en las prácticas de enseñanza desde bifurcaciones epistemológicas con las improntas sumativa y formativa (Moreno, 2016); por su parte, el concepto de *lengua oral* ha sido permeado por enfoques lingüísticos (Cisternas et al., 2017), discursivos (Navarro, 2023) y pragmáticos (Fernández et al., 2021). El encuentro de estas posturas epistémicas evidencia vacíos pedagógicos e incertidumbres didácticas que dejan un entrevero profundo en las maneras de concebir la evaluación de la lengua oral, a la vez que configuran la oportunidad para profundizar en su conocimiento, cuestionar suposiciones previas y dar apertura a nuevas líneas de investigación.

Así pues, la evaluación dialógica contemporánea irrumpe en concepciones o prácticas que van en contravía, o *contrasentido*, de lo estipulado, lo naturalizado, lo legalizado que desafía unas trayectorias poco visibles (ocultas) de ida y vuelta. La concepción alrededor de lo *que es* y lo *que creemos que es* compromete la nula existencia de reglas,

como lo manifiesta Eisner (1994), donde solo se conceden principios, conceptos y consideraciones.

El *contrasentido* se define, entonces, como un camino de reflexión y análisis para develar precisamente información al respecto de esas discrepancias, irrupciones, disonancias y diferencias que se generan en torno a la evaluación dialógica. Es decir, el *contrasentido* involucra caminos que van en *permanente oposición*¹ y que han establecido en cada una de las orillas unos ideales didácticos y pedagógicos alrededor de la oralidad y lo dialógico. La puesta permanente es encontrar el punto de inflexión en ese recorrido de ida y vuelta para localizar el principio del tercio incluido (Nicolescu, 2012) y así localizar unos ideales racionales, didácticos y pedagógicos que están ocultos no develados.

De esta manera se propicia un punto de partida, para desarrollar una revisión documental de investigaciones adelantadas en el contexto educativo, y comprendidas entre los años 2000 y 2022, perfilando como propósito no solo el identificar el sentido en la evaluación de la lengua oral, sino dilucidar puntos de inflexión como respuesta al interrogante: ¿Cuáles son los puntos de inflexión en las tendencias de la evaluación de la lengua oral que originan contrasentidos? A partir de un ejercicio hermenéutico, este artículo se desarrolla en dos partes. En la primera, se expone y describe el sentido dado a la evaluación de la lengua oral, a partir de cuatro tendencias evaluativas (trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral, trabajos que incluyen propuestas de evaluación de la lengua extranjera, trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales y las alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase). En la segunda parte, se presentan dos contrasentidos que emergen de la interrelación de estas tendencias, soportada por un proceso de reflexión hermenéutica: 1) la formación de sujetos

¹ Sin embargo, aquí, se introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico: la ley de la *coincidentia oppositorum*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro.

discursivos: entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y 2) la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido.

Estos *contrasentidos* constituyen una oportunidad de avance y complementariedad en los que se dota de nuevas lógicas a los elementos constitutivos de la evaluación, y se catapulta la necesidad de incorporar una nueva forma de evaluar, que en nuestro caso se determina por la resignificación de estos elementos para concebir una evaluación dialógica en el campo de la lengua oral.

Metodología

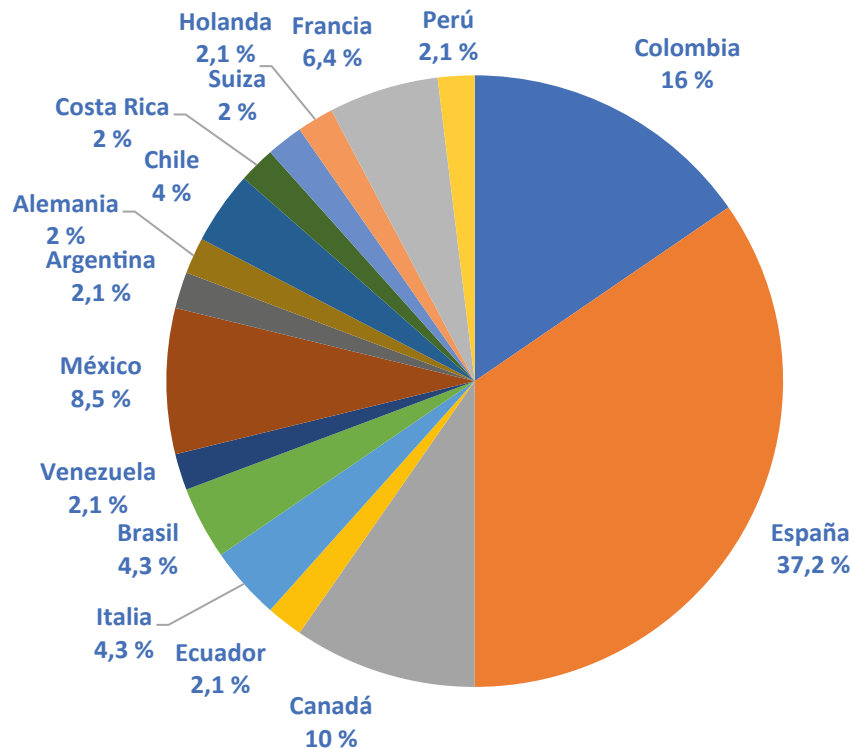
El proceso de investigación para construir un estado de arte e identificar las tendencias de la evaluación de la lengua oral exigió una búsqueda global de la información, delimitando

aquellos aportes investigativos comprendidos en las últimas dos décadas (2000-2022). Se acudió a diferentes fuentes de información (sitios web, repositorios y bases de datos especializadas y confiables), con el fin de establecer un corpus documental global (figura 1). Así, se consolidaron en total 53 documentos, teniendo en cuenta que abordaran los dos ejes de la investigación: evaluación y lengua oral.

La revisión se efectuó desde un método hermenéutico, que supone una alternativa propia en la interpretación de textos. En la primera parte se realizan las *precomprensiones*, lo cual implica desplazarse repetidamente y cíclicamente entre las partes del texto y obtener una mayor comprensión de este, y para nuestro caso se plasma en la elaboración de una matriz que sistematiza la información por categorías. De esta manera se recupera

Figura 1

Mapeo geográfico de las investigaciones predominantes sobre evaluación de la lengua oral entre 2000 y 2022



un entendimiento parcial de la evaluación de la lengua oral y se elaboran nuevas triangulaciones de la información, reflejadas en unas *comprensiones* establecidas en tendencias determinantes en este campo de estudio, que en suma perfilan el sentido *formativo* atribuido a la evaluación. Acudiendo al valor de la hermenéutica que “no se preocupa por obtener una comprensión más correcta [...], sino con comprender más profundamente y más valederamente” (Quintana y Hermida, 2019, p. 77), se generó un segundo nivel de análisis dado por el cruzamiento de las tendencias a través de recorridos de ida y vuelta, en los que se identificaron puntos de inflexión que dieron lugar a los *contrasentidos*.

Desde esta mirada hermenéutica, se reconstruye el proceso vivido en dos etapas para el desarrollo metodológico.

Etapas 1. Elaboración de la matriz

Las necesidades del trabajo llevaron a definir cómo se realizaría el acercamiento al objeto de estudio específico. En este sentido, se plantearon unas categorías de análisis que proyectan patrones de simplificación de la información (Eraso *et al.*, 2012). Las distintas categorías se ubican en la matriz (hoja de cálculo) estratégicamente en dos vías. La primera enfocada en datos de respuesta concluyente como la bibliografía, tipo de documento, país de origen, población, año, problema de investigación, metodología y prospectiva; y la segunda, dirigida a los dos ejes del análisis, cuyo diligenciamiento estuvo orientado por cuestionamientos de orden epistemológico y metodológico, y que enrutó y sopesó el encuentro con los sentidos dados a la evaluación de la lengua oral en el contexto educativo.

Etapas 2. Triangulación o cruzamiento de la información

La construcción de la hoja de cálculo nos permitió generar un índice analítico detallado y flexible

que facilitó integrar detalles para aproximar definiciones dadas por los siguientes cuestionamientos: ¿Para qué se evalúa?; ¿cómo se configuran los sujetos maestro/estudiante en la evaluación?; ¿cuáles son los componentes a evaluar de la lengua oral?, y ¿cuáles son los instrumentos utilizados para evaluar la lengua oral? En este sentido, se configuran decisiones para alcanzar una rigurosidad en los análisis por medio de categorías y relacionarlas hasta que se produzca una saturación en estas (Strauss y Corbin, 1990). La organización posibilitó dos etapas de análisis: la primera, un análisis vertical por medio de cruzamientos entre los cuestionamientos descritos, apoyados por el *software Nvivo*², y del cual emergieron indicadores con los cuales se visibilizaron unas tendencias en este campo, que en suma atribuyeron el sentido al objeto de estudio. La segunda permitió encontrar en las tendencias ciertas irrupciones que enmarcaron puntos de inflexión que dieron origen a los *contrasentidos* (figura 2), los cuales brindaron una nueva vía de discusión alrededor de las formas de evaluar la lengua oral en el contexto educativo

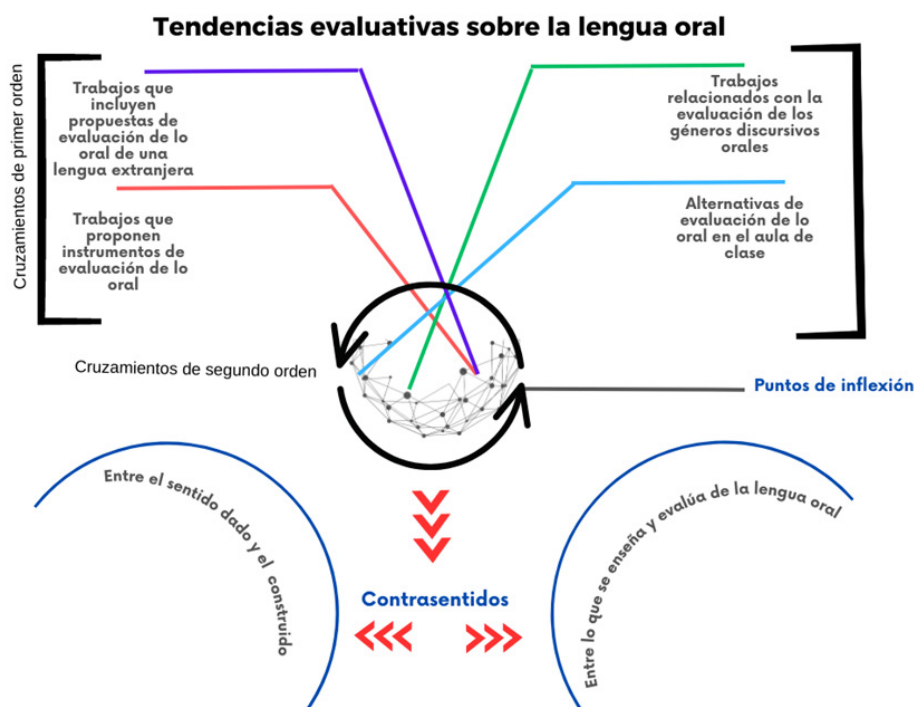
Análisis y discusión de resultados

El proceso metodológico dilucidó dos niveles de análisis de la información: el primero se enfocó en el reconocimiento y descripción de cuatro tendencias evaluativas que configuraron el sentido *formativo* dado a la evaluación de la lengua oral, y el segundo permitió identificar puntos de inflexión entre las tendencias, de los que emergieron dos *contrasentidos*: “la formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa” y “la retroalimentación: entre el sentido dado y el construido”, a la vez que estos enmarcan la necesidad de concebir una evaluación dialógica, distinta, divergente, y ampliar los marcos teóricos existentes de la evaluación de la lengua oral.

² Es un *software* informático de análisis cualitativo que organiza la información para luego considerar un análisis más profundo concerniente a los niveles y requerimientos de investigación.

Figura 2

Origen de los contrasentidos



Nota: niveles de análisis que originaron los contrasentidos.

Sentido “formativo” de la evaluación de la lengua oral

Precisar la complejidad de la evaluación en relación con su objeto, la lengua oral, plantea un doble reto: por un lado, definir su finalidad, y por otro, su tratamiento metodológico. Al respecto, lo principal del corpus investigativo configura el sentido *formativo* de la evaluación al adoptar los presupuestos de este tipo de evaluación como soporte teórico y metodológico, sustentado desde las tendencias definidas en los trabajos revisados (figura 3).

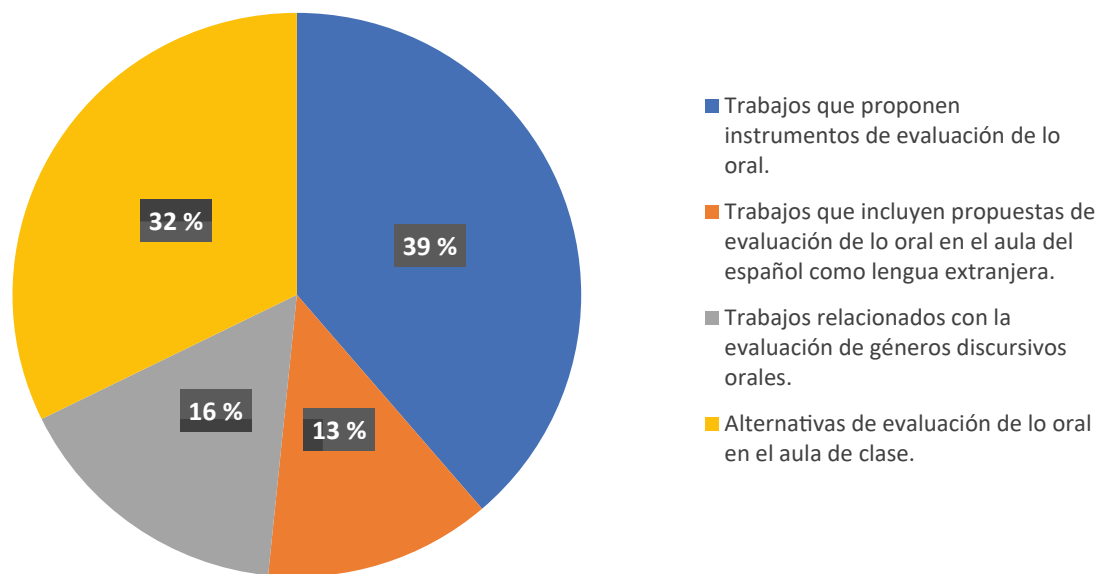
Dentro de estas cuatro tendencias, la finalidad de la evaluación se dirige hacia la valoración y mejoramiento de los procesos de aprendizaje (Ainciburu, 2007; Vásquez et al., 2012), y se centra en el estudiante como principal usuario, y en

menor medida, en las prácticas de enseñanza de la lengua oral (Llobera et al., 2017). Vale la pena aclarar que esta finalidad no es totalitaria, sino que ella confiere diversos sentidos a la configuración de lo *formativo*³ en la evaluación de la lengua oral, los cuales se exponen a continuación:

Trabajos que proponen instrumentos de evaluación de lo oral

Frente a consideraciones como “los exámenes orales son los más subjetivos y menos fiables por naturaleza” (Ainciburu, 2007, p. 178), o “en el caso de la oralidad, son escasos el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación diferentes

³ Término que cobra fuerza a finales del siglo XX en la literatura en inglés. Scriven (1967) propone la idea oponiéndola a la evaluación sumativa, posteriormente Bloom (1968) la retoma y aplica a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y adiciona la función sobre la toma de decisiones instruccionales de los maestros.

Figura 3*Tendencias evaluativas de la lengua oral identificadas*

Nota: se muestra el porcentaje de las investigaciones de acuerdo con su orientación evaluativa.

al comentario oral" (Vásquez *et al.*, 2012, p. 69), la rúbrica se posiciona como el instrumento que propicia mayor objetividad, demuestra que su uso promueve un aprendizaje de mayor calidad, y facilita formas de evaluación como la auto- y heteroevaluación (Verano-Tacoronte *et al.*, 2016; Ureña, 2015). Asimismo, las investigaciones predominantes refieren al uso de instrumentos o pruebas de desempeño compuestas por indicadores que permiten hacer listas de chequeo o de logros cumplidos (Camelo *et al.*, 201; Figueras, 2004; Pinilla Vásquez *et al.*, 2012).

A partir de esta mirada, la evaluación de la lengua oral se ha centrado en la verificación de procesos desde la consolidación de archivos, constituidos por registros fílmicos en audio o video (pódcasts y videoscopias) que funcionan a modos de inventarios de evidencias que profundizan en contenidos (Loáisiga Manzanarez, 2021), con los cuales se documentan los avances y limitaciones de los estudiantes frente a las situaciones comunicativas en un tiempo y contexto determinados

(Dumais, 2012). Estos aportes forman parte de las particularidades propias de un modelo didáctico de la enseñanza de la lengua oral que contempla la autorreflexividad, la autoevaluación y la coevaluación como fuente documental (Silva y Cunha, 2018).

Una puesta poco visible, y que se sustenta en estas premisas del uso de los medios digitales para con la evaluación, es la escucha, la cual conduce a relacionar *probables* condiciones perceptivas para con la oralidad⁴. Es determinante que la escucha, al estar dimensionada y evaluada a través de estos recursos, abre un panorama de posibilidades más amplio en torno a las cualidades de la voz y expresividad estética oral (Tomé Díez, 2015; Gràcia *et al.*, 2020). No obstante, algunos trabajos dejan entrever

4 La comprensión de la escucha ha demostrado que es imprescindible para algunas investigaciones, que en su concepción y significado ambicionan complementar todo un entramado didáctico para que la comunicación y asertividad en la estética, y por supuesto en lo que llamamos *expresividad* sea intencionada y significativa. La idea o la manera de entender qué es la escucha, cómo se manifiesta y cómo se evalúa, aún es un trabajo pendiente, y las pocas investigaciones que intentan o evidencian un camino en esta dirección no comprometen una concepción o idea significativa al respecto.

en sus valoraciones la importancia de la escucha en otros niveles de complejidad y que, sin duda, han robustecido la información en cuanto a la evaluación oral, y han comprometido el cuerpo como un agente y pilar de la producción y expresividad oral (Níkleva y López-García, 2019; Gràcia et al., 2021).

Sin embargo, dentro de las proyecciones de estas investigaciones, la multidimensionalidad de la evaluación formativa de la lengua oral deja entrever la necesidad de retomar las prácticas dialógicas en torno a los instrumentos utilizados, pues si bien hay un instrumento, es a través de la práctica de la evaluación por pares que se adquiere el carácter formativo y dialógico de la evaluación (Dumais, 2011; Hernández Rincón y Chávez Wong, 2016). Leves acercamientos al respecto plantean las tutorías, la retroalimentación verbal como posibilidades no solo de transición sino de transformación (Ribas, 2009).

En este sentido, la enseñanza/evaluación de la lengua oral en el aula brinda una amplitud a la evaluación formativa y se hace evidente en los diversos registros, informaciones, materiales y análisis, que documentan el proceso desarrollado por los estudiantes desde esquemas idóneos que consoliden saberes y habilidades, y mejoran la comprensión del aprendizaje.

Todo ello supondría generar espacios para una evaluación auténtica que haga visibles los escenarios de interacción entre docentes y estudiantes, y un aprendizaje desde situaciones comunicativas reales.

Trabajos que incluyen propuestas de evaluación de lo oral de una lengua extranjera

Dentro de esta orientación, la finalidad explicitada de la evaluación formativa empieza a irrumpirse, pues matices que han acompañado el concepto de evaluación como la medición, empiezan a aparecer con prácticas enmarcadas en la clasificación y certificación del desempeño lingüístico de una lengua bajo la referencia de la normatividad⁵

(Figueras, 2004). En esta misma línea, algunos géneros discursivos orales, como la entrevista, refieren su uso como *tareas de examen*, lo que, para Figueras (2004), resulta poco útil e injusto; así, se la sitúa no como un género que articula aspectos discursivos, textuales y lingüísticos, sino que la reduce a una práctica que deslegitima el encuentro con el otro, con lo que se marcan brechas entre evaluador y el evaluado, se reafirman relaciones de poder, y entre lo evaluado y lo aprendido, se aleja del uso de la lengua oral en contextos y se desestima la genuina interacción oral propia de este género; es decir, una práctica evaluativa orientada a la certificación del aprendizaje y no para el aprendizaje.

Trabajos relacionados con la evaluación de los géneros discursivos orales

La inclusión de la enseñanza de la lengua oral en el currículo escolar, se ha asumido como la “adquisición y desarrollo de habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para interactuar con el lenguaje en las diversas esferas de la actividad social” (Pérez y Zayas, 2014, p. 91). Esto permite reconocer que lo oral representa un conjunto de objetos de enseñanza y, por ende, procesos evaluativos que son difíciles de observar y complejos de analizar (Lafontaine y Hérbert, 2013).

En el intento por dar respuesta a la pregunta ¿qué se enseña de la lengua oral en el contexto educativo?, se encuentran diversas investigaciones orientadas hacia el desarrollo de las competencias (lingüística, discursiva y pragmática). En el orden lingüístico, se asocia al manejo de elementos estructurales como el vocabulario variado y preciso (Cisternas et al., 2017), y se destacan los elementos fonéticos, de un habla legible, audible y efectiva (Níkleva y García, 2019). Lo discursivo se asocia a la producción de significado a través de diversos géneros o textos orales que funcionan como modos de interacción oral, los cuales tienen un estilo y características propias que ayudan a establecer relaciones particulares entre hablantes y oyentes (Navarro, 2023). En el orden pragmático,

⁵ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, resultado del trabajo del trabajo realizado y expuesto por el Consejo de Europa en el año 2001, como un esfuerzo de unificación de directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo.

se encuentra el dominio de estrategias de comunicación de estilo verbal y no verbal (Fernández *et al.*, 2021), y la evaluación de la lengua oral parte de producciones verbales concretas en correlación con su contexto de producción.

Bajo esta premisa, los trabajos relacionados explicitan el carácter concomitante de la evaluación hacia la didáctica, en la que la primera no constituye un quiebre en la enseñanza, sino que forma parte de esta; es decir, configuraciones didácticas que son atravesadas a lo largo de su desarrollo por evaluaciones de carácter diagnóstico y de progreso (Dumais y Pharand, 2015). En ese sentido, las situaciones de evaluación, al ser incluidas en el proceso didáctico, también son enseñadas; así, resultan en implicaciones estudiante/docente/objeto de enseñanza, en las que el posicionamiento de cada uno definirá el sentido implícito de la situación.

De esta manera, contar con un modelo didáctico de la lengua oral a través de géneros discursivos no solo suprime la problemática de evaluar lo que no se enseña (Dumais, 2012), sino que se aleja de ser una práctica intuitiva y se aproxima a una práctica efectiva, lo que conduce a una mejora que va más allá de los objetos enseñados, entre los cuales está la evaluación de la lengua oral como práctica comunicativa.

Alternativas de evaluación de lo oral en el aula de clase

Desde esta orientación, asumimos algunos de los trabajos referidos en una de las categorías anteriores, y que dentro de un segundo nivel de análisis consideraron la apertura a alternativas complementarias a su inicial orientación como respuesta a la multidimensionalidad de la lengua oral, como un intento de conjugación de lo cuantitativo y cualitativo, y de visibilizar el componente socioafectivo, como: retroalimentación sándwich; el uso de *yo* en lugar de *tú* (Dumais, 2011); reflexividad hermenéutica (Silva y Cunha, 2018); tipos de autoevaluación: guiada, semilibre y libre (García, 2020); escalas de valoración: holísticas y analíticas, e-rúbricas.

Contrasentidos

La formación de sujetos discursivos: entre lo que se enseña y se evalúa

La inmensa mayoría de investigaciones respecto a la evaluación se han centrado en los procesos formativos de la enseñanza de la lengua oral desde la competencia comunicativa (Fallarino *et al.*, 2020), los componentes lingüísticos (Pérez, 2022) y discursivos (Hernández Rincón, 2022), que posibilitan la inclusión de esta en el currículo escolar con el propósito de formar sujetos discursivos.

Al analizar los balances que se han realizado entre la enseñanza de la lengua oral y las formas de evaluar dichas prácticas orales (Navarro, 2021), encontramos que, por un lado, se ha naturalizado la idea de evaluar formativamente al recurrir a instrumentos como las bitácoras o las listas de chequeo que muestran unos criterios de progresión del proceso desarrollado por el estudiante (García, 2020; Fernández *et al.*, 2021), lo cual propicia el abandono del objeto de la oralidad como uso, y como el andamiaje en la construcción de identidad discursiva (Iñesta Meña y Iglesias Montes, 2021).

Es decir que la evaluación se ha centrado en el producto como resultado de la actividad pedagógica planificada, “mas no como resultado de los procedimientos cognoscitivos relacionados a la adquisición y mejora de la competencia” (Dolorier *et al.*, 2020, p. 191). Lo que genera un *contrasentido* frente a los sujetos discursivos que se desean formar, ya que el estudiante se sigue asumiendo en los procesos evaluativos desde una actitud pasiva, donde se busca la respuesta correcta y no la respuesta equivocada como una ruta de transformaciones que se retroalimentan del encuentro con otros a través de un proceso reflexivo, comprensivo e interpretativo que modifique los resultados obtenidos inicialmente.

La situación descrita genera un punto de inflexión al considerar la evaluación de la lengua oral desde la aprobación o desaprobación frente al nivel alcanzado o el logro de aprendizaje obtenido

(Dolorier *et al.*, 2020) y se asume como la calificación o el resultado cuantitativo. Este proceso demuestra la escasa rigurosidad, o los vicios, detrimentos, o estigmas, del cómo se evalúa cuando se enseña la lengua oral en el contexto educativo.

Por consiguiente, sí, la evaluación de la enseñanza de la lengua oral se asume solo como la obtención de un producto, el dominio de diversos textos o registros orales (denominados *géneros discursivos*⁶), se deja de lado la formación de sujetos discursivos constituidos desde el tejer con otros, de la construcción de conocimiento al sumergirse en situaciones comunicativas en la cotidianidad de los contextos familiares y académicos que ameritan reconocer la evaluación como un proceso auténtico que acuñe a procesos funcionales, útiles, que confronten al estudiante en prácticas comunicativas que consideren los procesos sociales y requieran un trabajo colaborativo donde se promueva la escucha de diversos textos orales, su organización, el inferir su significado para reflexionar y lograr la criticidad entre los interlocutores.

Por tanto, un escenario de autenticidad en la enseñanza de la lengua oral no puede limitarse exclusivamente a la producción verbal o la consolidación de productos orales, sino que debe considerar el diseño e “implementación de estrategias que propicien una verdadera interacción en el aula que posibilite, además de los intercambios sociales necesarios, la construcción eficaz del conocimiento” (Pinilla, 2010, p. 188), ya que la enseñanza y su evaluación deben representar un trabajo interlocutivo, dinámico y permanente para los sujetos que forman parte del proceso. Es decir que la evaluación de la lengua oral debería implicar una tarea encadenada de carácter investigador, reflexivo y productivo de “representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones

y las conductas” (Souviron, 2013, p. 49); ya que se “centra en estudiantes reales, tiene en cuenta sus diferencias, los ubica en contextos propios para que se enfrenten a situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (Valbuena y Valbuena, 2012, p. 80).

Por consiguiente, estamos ante la necesidad de una evaluación de la lengua oral que sea genuina o legítima, y esta solo se hará evidente cuando le permita al sujeto utilizar sus “habilidades, conocimientos y actitudes para resolver situaciones que ha vivido o que va a vivir fuera o dentro de la escuela” (Dolorier *et al.*, 2020, p. 193). Por ello, es vital introducir cambios metodológicos en la evaluación de la lengua oral y realizarse desde contextos reales al reflexionar sobre la intención comunicativa, las relaciones entre los interlocutores y el contexto; es decir, cuando se establecen conexiones con la sociedad y la cultura con el fin de avanzar en la criticidad de los sujetos y, por ende, en su formación discursiva.

En este sentido, la evaluación de la enseñanza de la lengua oral podría mostrar un sentido más amplio al “incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja” (Ahumada, 2005, p. 12), y generaría un movimiento alternativo que contempla una enseñanza desde la promoción de interacciones humanas que permiten redes de conexiones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad como construcciones colectivas de conocimiento.

Esta tensión, que se genera entre lo que se enseña y lo que se evalúa de la lengua oral, se encuentra una dimensión transformadora que da lugar alternativas y posibilidades de cambio desde las que emergen prácticas de enseñanza profundamente dinámicas que dan cabida a una evaluación dialógica desde el protagonismo que se le brinda a la persona en “la construcción de sí misma (siempre frente a los ojos de y en interacción con los demás), como también en la sociedad en que vive” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 46), y responde a las necesidades propias de la escuela y del mundo actual.

6 Término empleado por Bajtín (1982) para referir a las réplicas o hechos que se construyen en el plano de la cotidianidad y formalidad, gracias al constante vínculo del lenguaje con la vida.

La retroalimentación: entre el sentido dado y el construido

Indiscutiblemente la evaluación se entreteje con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el paradigma de medición que por mucho tiempo ha acompañado a la evaluación ha cerrado su círculo funcional en la certificación o calificación, mejorando resultados, pero no el aprendizaje (Stobart, 2010). Con este panorama, y frente al desafío que resulta la evaluación de la lengua oral, las propuestas orientadas a la validación de instrumentos se postulan como una primera respuesta; sin embargo, el sentido de la evaluación dista de la selección de una serie de criterios dados en las listas de cotejo y/o rúbricas, que en muchas ocasiones resultan insuficientes (García, 2020), ya sea por los niveles de desarrollo de los estudiantes o por el contenido de la lengua. Esto limita la dimensión dialógica, reflexiva y cíclica de la enseñanza y de la evaluación.

Es frecuente que este movimiento se encuentre interceptado o reducido, lo cual distancia la evaluación de la toma de decisión y mejora del aprendizaje como principal función (Escalante et al., 2021), pues “no es el uso de algún tipo especial de evaluación lo que la hace formativa, sino el uso que se hace de los datos” (Martínez Rizo, 2012, p. 864); es decir, de la retroalimentación, el punto de engranaje entre la enseñanza/aprendizaje/evaluación, a través del cual se logran transformaciones/actores y recompreensiones/objeto de enseñanza. Por esto, resulta imperativo abrir y potenciar esa dimensión que tiende a cerrarse por prácticas rutinarias irreflexivas y ciertas creencias ancladas, desde la reconfiguración de los siguientes puntos de inflexión:

El primero tiene que ver con el rol del estudiante, si bien gran parte del corpus investigativo dirige su atención hacia los procesos de autoevaluación (García, 2020), al apostar por la formación en ella y resaltar la construcción de procesos metacognitivos, la práctica de la autorreflexión, la implementación de métodos o técnicas de corrección en

autonomía (Hernández Rincón y Chávez Wong, 2016); esto plantea, de una u otra forma, el logro de los fines educativos y el mantenimiento de prácticas evaluativas sostenibles. Desde la didáctica en y desde la lengua oral, esta consideración marca un punto de incompletud, referido a la reconstrucción de sentido en alteridad con otros, sin tú, el yo es imposible (Buber, 2006); en otras palabras, el aprendizaje de la lengua oral demanda la interrelación de la autoevaluación con la coevaluación y heteroevaluación, cuyo eje sea la escucha desde su sentido primordial *escucharse a sí mismo*, y con compromiso frente a lo escuchado, con lo cual la retroalimentación se convierte en un acto dialógico de construcción y reconstrucción del saber enseñado y aprendido en la reflexión conjunta de una comunidad que aprende. Bajo estas premisas, la escucha concede vehículos de proyección y de consecución para entender la oralidad, dados desde unos componentes poco visibles y trascendentales como la *escucha semántica* (Chion, 2012) y los actos performativos del cuerpo y voz, indicados desde las distintas intenciones persuasivas y contundentes del discurso.

De esta manera se da apertura al segundo punto: la amplitud y renovación del papel del maestro como posibilitador y garante de estas prácticas. “Si los elementos de evaluación no se les ha enseñado en detalle, será imposible que los estudiantes evalúen a sus compañeros de manera efectiva” (Dumais, 2011, p. 59). Por una parte, la labor del maestro debe estar enfocada en el diseño de actividades de reflexión y promoción de estrategias de autoevaluación y coevaluación (Silva y Cunah, 2018), y por otra hacia los procesos de retroalimentación, teniendo en cuenta que la proveniente de él es considerada la más precisa y completa (García, 2020), y “the type of feedback and the way it is provided can be differentially effective [el tipo de retroalimentación y la forma en que se proporciona puede ser diferencialmente efectivos]” (Van Ginkel et al., 2015, p. 1673). Pero para que se den estos dos aspectos, el maestro ha de resignificar

su escucha como “acción significativa, acto ético y virtud encarnada” (León Suárez, 2022, p. 86), dando apertura a praxis dialógicas de confianza en los otros sujetos (estudiantes) y en el proceso (evaluación).

En suma, esta transición va más allá de juicios de valor, es decir de sentidos dados; se trata de proporcionar información relevante hacia la toma de decisiones sobre el aprendizaje y sobre las mismas prácticas de enseñanza, hacia sentidos por construir. Por esta razón, se proyecta la necesidad de ahondar en el proceso de ejecución referida al diálogo, a la interacción entre “el que enseña desde la curiosidad epistemológica o crítica y el que aprende a pensar críticamente” (Ríos, 2015, p. 22), en la manera como se comunican las valoraciones y lo que se hace con ellas, hacia la capacidad de ser, estar y actuar en el mundo discursivo.

Este acto implica el encuentro intersubjetivo de estos actores con el dinamismo del objeto de conocimiento en cuestión, la lengua oral, desde donde se proyecta el tercer punto de inflexión: la reversión sobre sí mismo. Esta consiste en la construcción y deconstrucción del saber enseñado, y del cómo es enseñado, el accionar didáctico, movilizándolo la lógica de objeto estático y acabado, y la revisión de configuraciones didácticas, pues en la medida que “los docentes distinguen más contenidos de enseñanza suelen detallar más su evaluación” (Iñesta e Iglesias, 2021, p. 299); es, en otros términos, la retroalimentación como oportunidad de deconstrucción del sentido dado a la lengua oral como saber espontáneo y connatural, al sentido por construir desde un saber por investigar y evaluar.

Este flujo continuado de la retroalimentación no solo recupera la interacción oral de la enseñanza de la lengua oral, sino a través de ella se reconfiguran los sujetos discursivos, maestro y estudiante, no solo desde la producción oral, sino desde la configuración del papel del oyente; así se abre espacio, primero, a un verdadero diálogo que posibilite la toma de decisiones y, segundo, a una mayor apertura a los cambios.

Conclusiones

Partimos de reconocer un avance en los procesos de enseñanza de la lengua oral y cómo estos avances investigativos no solo contribuyen a visibilizar la necesidad de “formar niños, niñas y jóvenes como hablantes competentes, [...] sino también a formar la condición de ciudadano responsable del uso de la palabra como un derecho, una posibilidad de inclusión social” (Hernández Rincón, 2022, p. 250). La oralidad puede seguirse reconfigurando como un campo disciplinar gracias a la reflexión que promueve la evaluación en los procesos de enseñanza.

Entender la evaluación de la lengua oral como un camino hacia al aprendizaje, cuyo recorrido a través del diálogo configura otras formas de comprender (concepción/funcionalidad), de ser (maestro/estudiante) y de actuar (prácticas/instrumentos), posibilita la transición de una evaluación multidimensional (producción, comprensión e interacción oral), a una interdimensional de la lengua oral como objeto y medio de enseñanza/evaluación desde una perspectiva dialógica.

Así pues, la evaluación dialógica proyecta su funcionalidad hacia la formación y la transformación. Formación de sujetos responsables, maestro y estudiante, frente a la tarea de evaluarse a sí mismos (autoevaluación), al otro (heteroevaluación) y a los otros (coevaluación), capaces de modificar el paradigma tradicional. Transformación de las prácticas de enseñanza y de la evaluación misma, considerándolas como procesos de reflexión/acción.

Paralelamente, se transita hacia la configuración de nuevas identidades como usuarios de la lengua oral, pues “para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía” (Ríos, 2015, p. 18), es decir, un cambio epistemológico entre el aprendiz y el conocimiento, el evaluador y el evaluado, posicionando el papel del oyente reflexivo, el desarrollo de la empatía y el sentido de la justicia.

De esta manera, la propuesta dialógica estaría enfocada en una complementariedad metodológica, en la que dialoguen los acercamientos

cuantitativo/sumativo/objetivo, y cualitativo/descriptivo/subjetivo. Por tanto, las prácticas evaluativas se conciben como procesos investigativos y reflexivos, en las que aún no se explicitan certezas, pero sí se marcan coordenadas: dónde, para qué, qué y cómo evaluar, que apuestan por “la dialogicidad como proceso y estrategia que rompe búsquedas individuales y reconoce al otro como un igual y de esos encuentros realizar actos creadores de sentido” (Hernández Rincón, 2022, p. 260).

Estos actos creadores de sentido representan las aperturas que brinda identificar las tensiones y contrasentidos en la evaluación de la lengua oral, y son la puesta en escena para reflexionar e introducir aspectos que funcionan como nuevas rutas o alternativas de estudio e indagación en este campo.

Reconocimientos

Este artículo hace parte de las reflexiones suscitadas en la investigación “Entre corporalidades y literacidades: pedagogías hospitalarias en contextos interculturales latinoamericanos” adelantada por la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad-RIEO.

Referencias

- Ainciburu, C. (2007). El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE. En E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (Asele)* (pp. 175-190). Asociación del Español como Lengua Extranjera (Asele).
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Alcaraz Salariche, N. (2016). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1-12.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Camelo González, M. J., Cárdenas Aguilar, E. J., Gutiérrez Ríos, Y., Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E. y Torres Triana, M. F. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83. <https://doi.org/10.14483/22486798.3590>.
- Chion, M. (2012). *Audiovision: Glossaire. 100 concepts pour penser et décrire le cinéma sonore*. <http://michelchion.com/download/new>.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículo chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Dolorier Zapata, R. G., Amancio Escalante, P. M., Montañez Huancaya, A. P. y Villa López, R. M. (2020). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 189-200.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs: Pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, (158), 59-60.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la progression: la grille d'observation progressive. En J. L. Dumortier, J. van Beveren y D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (pp. 363-381). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. y Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec: premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littérature*, 17(3), 5-27.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu Editores.
- Eraso, Á. B., Icart, I. B. y Gosálbez, I. P. (2012). El diseño del análisis cualitativo multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *Empiria*:

- Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 15-44.
- Escalante, P. M. A., Huancaya, A. P. M., López, R. M. V. y Zapata, R. G. D. (2021). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 189-200.
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E. y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>.
- Fernández Medina, C. R., Luque Guerrero, C. R., Ruiz Rey, F. J., Rivera Rogel, D., Andrade Vargas, L. D. y Cebrián de la Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (62), 71-106.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias en comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Figueras, N. (2004). Docencia, evaluación y contexto del uso real de la lengua oral. *Carabela, (Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera)*, (55), 63-84.
- García, E. (2020). La evaluación de los propios progresos en la expresión oral frente a la importancia concedida a los criterios de autoevaluación. *Lenguaje*, 48(1), 38-59.
- Gràcia, M., Alvarado, J. M. y Nieva, S. (2021). Assessment of oral skills in adolescents. *Children*, 8(12), 1136. <https://doi.org/10.3390/children8121136>.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136.
- Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>.
- Hernández Rincón, M. y Chávez Wong, J. L. (2016). Portafolio oral: una propuesta evaluativa sobre el aprendizaje de la lengua oral en educación inicial. En *Educación y pedagogía, Aportes de maestros y maestras de Bogotá* (pp. 65-79). IDEP.
- Iñesta, M. e Iglesias, M. L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (33), 281-318.
- Lafontaine, L. y Hérbert, M. (2013). La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria. *Enunciación*, 18(2), 8-28.
- León Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798>.
- Llobera, F. V., Gràcia, M., Domenicone, C. y Benítez, P. (2017). Valoración de la enseñanza de la lengua oral en el aula: uso de la herramienta EVALOE en Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1085-1103.
- Loáisiga Manzanarez, V. A. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista Lengua y Literatura*, 7(2), 16-28. <https://doi.org/10.5377/rll.v7i2.12278>.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>.
- Navarro, P. C. (2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*,

- 1(18), 39-56. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/777>.
- Nicolescu, B. (2012). Transdisciplinarity: The hidden third, between the subject and the object. *Human and Social Studies*, (01), 13-28.
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Pérez Guzmán, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>.
- Pinilla Vásquez, R. (2010). Reseña proyecto: evaluar lo oral para cualificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. *Enunciación*, 15(1), 185-188. <https://doi.org/10.14483/22486798.3112>.
- Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E., Gutiérrez Ríos, Y., Torres, M. F., Camelo, M. J. y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. <https://doi.org/10.14483/22486798.4426>.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
- Ribas, M. A. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (22), 35-58.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Silva, F. S. y Cunha, M. C. C. da. (2018). Evaluación formativa en producción oral: análisis de una experiencia en curso de lengua extranjera portuguesa. *Signótica*, 30(4), 647-674. <https://doi.org/10.5216/sig.v30i4.5050>.
- Souviron López, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (16), 47-64.
- Straus, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Tomé Díez, M. (2015). Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 30(2), 255-268. http://dx.doi.org/10.5209/rev_THEL.2015.v30.n2.48663.
- Ureña Salazar, M. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34), 17-39.
- Valbuena Valbuena, E. I. y Valbuena Valbuena, N. O. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Enunciación*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.14483/22486798.4229>.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H. y Mulder, M. (2017). The impact of the feedback source on developing oral presentation competence. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1671-1685.
- Vásquez, R., Rodríguez, M., Gutiérrez Ríos, M. Y., Torres, M., Camelo, M. y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(1) 56-74.
- Verano-Tacoronte, D., Gonzáles Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., Fernández Monroy, M. y Galván Sánchez, I. (2016). Valoración de la competencia de comunicación oral de estudiantes universitarios a través de una rúbrica fiable y válida. *Revista Brasileira de Educação*, (21), 39-60.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

**Vida memorable:
un estudio interpretativo desde la investigación narrativa**

**Memorable Life:
An Interpretive Study from Narrative Research**

Diego Mauricio Barrera Quiroga¹  y Érika Julieth Páez Sánchez² 

Resumen

El presente artículo aborda registros narrativos, extraídos de entrevistas y conversaciones informales, con una profesora de la Universidad de la Amazonia (Colombia). Su experiencia cobra una importancia esencial en el recorrido y la construcción de su práctica pedagógica y los nuevos significados que le va otorgando a lo largo de su vida. En el análisis de este registro narrativo, la noción de lenguaje se concibe desde una perspectiva sociosemiótica que integra la actividad, el pensamiento y el discurso en los procesos de socialización. En consecuencia, nos permitimos observar cómo mediante el lenguaje se construye el saber pedagógico, la identidad y se consolidan las condiciones socioculturales; es decir, la narración es el proceso que pone en relación las contingencias vividas con la significación al reconstruir su experiencia.

Palabras clave: narraciones, aprendizaje experiencial, saber pedagógico, práctica reflexiva, práctica pedagógica.

Abstract:

This article addresses narrative records extracted from interviews and informal conversations with a professor from Universidad de la Amazonía (Colombia). Her experience takes on an essential importance in the journey and construction of her pedagogical practice and the new meanings that she ascribes throughout her life. In the analysis of this narrative record, the notion of language is conceived from a socio-semiotic perspective that integrates activity, thought, and discourse into socialization processes. Consequently, we allow ourselves to observe how pedagogical knowledge, identity, and socio-cultural conditions are constructed through language, that is, narration is the process that links the contingencies lived with meaning by reconstructing their experience.

Keywords: narrations, experiential learning, pedagogical knowledge, reflective practice, pedagogical practice

1 Magíster en Educación. Candidato a doctor en Lenguaje y Cultura, UPTC. Docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: diego.barrera05@uptc.edu.co; barreradiego1990@gmail.com

2 Magíster en Didáctica del Inglés. Docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correos electrónicos: erika.paez01@uptc.edu.co; erika-jpaezsanchez@gmail.com

Cómo citar: Barrera, Q. y Páez, E. (2023). Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa. *Enunciación*, 28(2), 217-227. <https://doi.org/10.14483/22486798.20786>

Artículo recibido: 24 de abril de 2023; aprobado: 10 de agosto de 2023

Introducción

Para la profesora de la Universidad de la Amazonia, entrevistada, a la cual denominaremos “R”, para así preservar su identidad social, el acto de narrar las experiencias presupone que en el proceso de narración aparece el pasado en forma de memorias de lo vivido; el presente como la percepción del acontecer durante la enunciación narrativa, y el futuro como horizonte de expectativas producto de lo vivido y lo significado mediante los relatos compartidos entre los interlocutores. Ese encuentro de tiempos en el acto de narrar la experiencia, que tiene carácter reflexivo por cuanto se trata de dar significación a lo vivido en las interacciones y que se dan en el fluir de la experiencia, tiene efectos informativos, pues le dan forma a la experiencia; formativos, ya que la reflexión sobre lo actuado dinamiza las búsquedas para ajustar las experiencias a metas diferentes, y transformativos, porque busca resignificar el quehacer (cfr. [Søreide, 2007](#); [Bruner, 2013](#)).

Así mismo, el acto de narrar sirve al propósito intercomunicativo con los otros, también, permite un diálogo interno de comunicación con nosotros mismos, con los nuevos significados y con nuestras experiencias. Para [Vygotsky \(1995\)](#), por ejemplo, “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (p. 13), puesto que mediatiza las experiencias, las intenciones y los pensamientos.

Al anterior planteamiento se integran los postulados de [Bajtín \(1989\)](#), en relación con que la actividad humana es dialógica, porque todo lo que producimos (decir, escuchar, escribir y pensar) ocurre con otros y no en el vacío. Esta idea asume que la acción humana está mediada por el lenguaje y de acuerdo con el contexto en el que ocurre ([Vygotsky, 1979](#); [Wertsch, 1993, 1994, 2000](#)).

Así que, a partir de lo planteado por [Bajtín \(1989\)](#), se puede afirmar que la enunciación es una instancia, lógicamente presupuesta por el enunciado y que enunciar es utilizar la voz para dirigirse a un tú –que puede ser individual o extendido–,

porque los individuos existen en relación con los otros, pues vivir es estar comprometido en un diálogo sinfín con los demás para crear significados y comprensión sobre nuestras vidas en los procesos de socialización. Es decir, los significados son creados por los hablantes cuando se comprometen en una interacción dialógica.

Desde esta perspectiva, la investigación narrativa ha encontrado de utilidad los conceptos de Vygotsky y Bajtín. Este último lo retoma [Vitanova \(2013\)](#), para quien el

complex work [from Bajtín] on voice will allow qualitative inquirers to problematize the texts they are studying by looking at the multilayered, polyphonic interactions existing not only between the narrator and the listener but also within the texts of narrators themselves.

[el trabajo complejo [de Bajtín] sobre la voz permitirá a los investigadores cualitativos problematizar los textos que están estudiando al observar las interacciones polifónicas de múltiples capas que existen no solo entre el narrador y el oyente sino también dentro de los textos de los propios narradores]. (p. 246)

Por consiguiente, este concepto refuerza la naturaleza dialógica en la experiencia humana para trascender de los análisis de contenido a las condiciones discursivas, sus formas de circulación y de recepción; es decir, para incluir las externalidades de los enunciados narrativos en los análisis que para el caso docente serán de gran ayuda en relación con la reflexión pedagógica.

Por eso, asumir la actividad pedagógica desde un punto de vista narrativo contribuye a la identificación de un saber pedagógico¹ desde la voz de los participantes en ejercicio. A juicio de [Freema Elbaz-Luwisch \(2002\)](#), las narrativas se ubican

¹ Según [Sánchez-Amaya y González-Melo \(2016\)](#), el saber pedagógico “configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, modos de ver y de actuar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte. Este saber que emerge de unas prácticas sociales, en algunos casos también institucionalizadas, a la vez, es modelado en los discursos que lo constituyen a partir de las delimitaciones que lo configuran” (p. 246).

como una construcción de los docentes cuando viven y relatan sobre lo que acontece en sus salones. Pero, también, son historias conjuntas conformadas por los hábitos de la escuela porque la práctica pedagógica es una práctica social relevante por tratarse de un proceso dinámico, formativo y académico (Figueroa-Iberico, 2020).

No obstante, las transformaciones pedagógicas e investigativas son difíciles de lograr, porque estas no pueden ser comprendidas en su integralidad desde una perspectiva basada en la ontología, la epistemología, la metodología y la axiología utilizada en las ciencias naturales. Aún, buena parte del ejercicio educativo en Colombia y en su región del sur persiste en hallar respuestas a los inconvenientes educativos desde perspectivas desarrolladas por las ciencias *duras*. Sin embargo, estas perspectivas

no tienen en cuenta que lo que ocurre en las aulas de clase participa de lo histórico, lo social y lo cultural y, como tal, está en constante fluir y transformación, por eso mismo es interpretado de formas diferentes por cada uno de los participantes, quienes le atribuyen variados niveles de validez. (Quiroga, 2018, s. p.)

En este sentido, debemos aclarar que asumimos la noción narrativa así: a) se refiere a la producción de relatos que está cargada de experiencias; b) también, son los enunciados y el proceso; c) asimismo, como una teoría para la reconstrucción de la memoria de sí mismo; d) además, como método de análisis de la experiencia humana y, finalmente, e) es la forma para presentar los resultados de la indagación.

¿Qué es la investigación narrativa?

Dada la expansión de la investigación narrativa en la educación², consideraremos algunos autores

2 Vale la pena agregar que “prior to the 1970ies, educational researchers with an interest in teachers and teaching largely focused on teacher behaviour and skills. This may be explained by the strong positivistic influence from experimental psychology on educational research and teacher

que han contribuido al reconocimiento de los relatos docentes como forma de indagar por la vida escolar.

En referencia a los relatos docentes, Connelly y Clandinin (1990) han orientado su trabajo hacia las narrativas de experiencias profesoriales (perspectiva empírica) que buscan comprender cómo el saber (creencias e identidades) se relaciona con el contexto en el que trabajan los docentes. Estos autores son quizás lo más referenciados en los trabajos de investigación narrativa sobre los docentes en el mundo. Sin embargo, Philpott (2013) cree que su propuesta, por su base empirista, sobredimensiona al individuo en detrimento de los aspectos sociales y culturales.

En la misma línea, Contreras y Pérez de Lara (2010) instalan la experiencia como relación plural que conecta con los sentidos educativos. Por tal razón, afirman que mirar la experiencia pedagógica supone un vínculo con el mundo que habitamos, sufrimos, soportamos, gozamos, consentimos o padecemos. En cuanto que experiencia es adoptar un enfoque para mirar la educación, los sujetos y así encontrar nuevas actitudes, interrogantes y sorpresas que ayuden a atender la realidad pedagógica. La educación como experiencia, entonces, se posará en el encuentro con los otros y cuestionará el procesamiento del mundo empírico para abrirse hacia el saber educativo desde el contexto particular (o minúsculo). De igual manera, Dewey (2010) recuerda que la pedagogía de la experiencia suministra posibilidades azarosas que muchas veces el modelo de ciencia restringe. Desde su posición filosófica, critica el instrumentalismo en la educación porque reduce los hallazgos; del mismo modo, pone en cuestionamiento

education in the 1930ies [antes de los años setenta, las investigaciones en el ámbito educativo estaban bajo el interés del estudio individual (docente) y centrado, especialmente, en el comportamiento y las habilidades de los mismos, debido al fuerte dominio positivista de la sociología experimental de 1930]” (Herman, 1995, citado por Soreide, 2007). Confrontar las particularidades del maestro y los métodos de enseñanza era la característica de los procesos típicos de investigación de la época; medir el rendimiento y eficacia de la enseñanza a través de estudios cuantitativos correspondía al dominio experimental de la investigación en la educación” (Barrera-Quiroga, 2018, p. 7).

los resultados, ya que es peligroso esquematizar y universalizar nuestra práctica pedagógica.

Goodson (1997), por su parte, ha señalado la importancia de reunir la atención en las vidas de los docentes, en escuchar sus voces silenciadas por el discurso oficial sobre la pedagogía. Como si fuera poco, McEwan (1998) ha orientado su trabajo a la devolución de los aspectos humanos al currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Sus ideas se han traducido a varias lenguas, incluido el español, y sobre esa base se han hecho estudios e investigaciones en Iberoamérica. Esto ha permitido “reconocer, desde McEwan (1998) hasta Bruner (2010), que el docente puede transformar sus prácticas educativas por medio de la experiencia del otro, esto es, por medio de la intersubjetividad que se reconoce en lo inacabado del relato” (Sánchez-Longas et al., 2020, p. 9).

Puede agregarse a lo anterior el trabajo de Gudmundsdottir (1998), quien refiere la búsqueda de sentidos comunes en las narrativas de experiencias docentes. De modo similar, Freema Elbaz-Luwisch (2002) considera que la práctica de la enseñanza, desde la narrativa, es construida por los relatos y vivencia en las aulas. Agrega que las narrativas docentes son, en parte, relatos íntimos formados por valores, sentimientos, propósitos y conocimiento del individuo. Algo similar ocurre con Torill Moen (2006), quien nos aporta sobre la investigación narrativa desde el enfoque sociocultural, el diálogo, la recopilación y la interpretación de los datos. También, cabe considerar a Zuluaga (1999), para quien los discursos, prácticas e historiografía educativa, pueden ser tratados con un empeño reconstructivista en busca de identidad y singularidad.

Vale la pena aclarar que asumimos la idea de narrativa desde la perspectiva sociocultural, como una herramienta de mediación fundamental en la actividad práctica transformadora, interna y externa, de los seres humanos porque, tanto para Vygotsky (1979) como para algunos neovygotskianos como Wertsch (1985, 2000), la herramienta cultural por excelencia es el lenguaje. Para ejemplificar, podemos tomar nuestra lengua,

como expresión del lenguaje y darnos cuenta cómo su uso le da forma y significamos la realidad; así mismo, cómo pensamos acerca de ella. Las narrativas, como forma privilegiada de presentar la experiencia humana, son un subconjunto del lenguaje en las que se puede apreciar de forma localizada el efecto comunicativo. De acuerdo con Delory-Momberger (2015): “es en el lenguaje del relato y según esta lógica narrativa que se construyen –que se escriben– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato que recordamos nuestra vida pasada” (p. 6); anticipamos, proyectamos, vivimos e inscribimos nuestros acontecimientos que, finalmente, organizarán los comportamientos.

Metodología

Esta investigación se acercó a la indagación de los acontecimientos, las interacciones y procesos dialógicos que se muestran a través de las interpretaciones que permite la narrativa. Lo anterior nos ubica en el *paradigma constructivista* que tiene como principio la concepción de la realidad social diversa, el saber construido desde los participantes y, por último, los resultados provenientes del contexto y descritos por los sentidos de los sujetos (Ramos, 2015).

Hay que mencionar que este paradigma ayuda en el ejercicio pedagógico al aportar en

la comprensión de la situación educativa como espacio comunicativo donde emergen aprendizajes significativos para los sujetos interactuantes [; por eso,] demanda de otras estructuras epistemológicas y metodológicas. La situación educativa concebida en estas dimensiones de contexto y significación, exige un deslinde de la tradición positivista y del método experimental que le acompaña. (Tovar, 2000, p. 160)

El desafío, entonces, está en mirar nuevos métodos que penetren en los significados de la realidad educativa, destacando el espacio del sujeto, la

complejidad de las prácticas y la potencialidad en la contingencia de la vida.

Para eso, propusimos la narrativa, ya que los relatos constituyen *datos* para la investigación a través de entrevistas y conversaciones informales que reconstruyen los momentos del individuo. Estas historias y su recolección son denominados *textos de campo* que proporcionan datos en bruto para el investigador.

A saber: la noción de narrativa que asumimos se fundamentó en el método narrativo centrado en la experiencia. Allí se contempla que los relatos muestran la acción humana; que las narrativas son herramientas para la significación del mundo y que el narrar la experiencia involucra una reconstrucción de los saberes pedagógicos (Quiroga, 2018). La entrevista fue la herramienta para reconstruir la experiencia docente:

entender la entrevista, como la técnica por medio de la cual las entrevistadoras –investigadoras– solicitan información en este caso a docentes universitarios –informantes/entrevistados– para poder obtener la información del problema planteado, haciéndose por interacción oral o verbal, siendo este el paso donde se inicia una construcción del guion o el protocolo necesario para la realización de la misma. (Salazar y Duarte, 2016, p. 78)

Una entrevista hermanada con la narración para poder *capturar* los acontecimientos, las acciones, las secuencias y tramas de la vida.

Análisis y discusión

“Nacida y criada aquí”

Una de las entrevistas tuvo lugar en la oficina de la profesora R, quien fungía, para el 2018, como decana de la Facultad de Educación. El punto de encuentro inicial fue una cafetería de la universidad, conocida como “Sillas Rojas”, la más frecuentada por estudiantes y profesores de la institución, pero rápidamente quiso cambiar de lugar, y pasar de la

multitud del cafetín a la tranquilidad de la oficina que a diario habita. Ubicó como espacio para el diálogo la mesa de reunión, negando la silla principal del escritorio, sitio determinado para los días laborales. Las condiciones de comodidad, confianza y adecuación ayudan a la disposición dialógica en el encuentro. De forma circular, la mesa está situada al ingresar a la oficina. La semejanza comunitaria es inevitable en ese espacio, lo que dispone a los sujetos sentado allí al diálogo.

“**P:** ¿De dónde viene? ¿Cuál es el entorno de R?
R: Soy caqueteña, nacida y criada aquí”, expresa con vigor en su voz. R habla con fuerza y claridad, frisa los 60 años, de baja estatura y complexión gruesa, la piel trigueña y los ojos expresivos. No se presenta ajena a su entorno, sino que sitúa su marca en el contexto. La identifica el espacio inicial que concentra los primeros aprendizajes de la vida junto a la familia. El tiempo marca la narrativa, la determina y articula desde los recuerdos que extrae para ponerlos en diálogo y reflexión. Siempre hay una experiencia, un acontecimiento que fractura la linealidad y pone a repasar el pasado para proyectar el futuro. No vino de otra parte, ella pertenece a esta zona de colonización (Caquetá, Colombia), en donde ha dado sentido a su experiencia de la vida: un sello de la trama en su relato. Asume la palabra para situarse en el mundo, identificando el lugar de significación: el Caquetá. Una relación biunívoca; es decir, *yo y las circunstancias, yo y el espacio-tiempo* en el que “conjugo mi vida”.

Para la profesora R, la identidad toma importancia en conexión con la región, el lugar donde nació, creció, se formó y ha vivido sus prácticas sociales: la procedencia como un rasgo de identidad.

La realidad del territorio caqueteño, desde sus inicios, fue compleja. Su extensión era mayor a la actual, perdiendo terreno debido al desconocimiento administrativo y político. El poblamiento indígena, las misiones eclesiásticas, la explotación de la quina y el caucho, el conflicto peruano, la colonización, la extracción petrolera, la coca, los grupos armados y otros escenarios sociales

constituyen el proceso de formación territorial en el Caquetá: “la epopeya de un pueblo heroico que construyó su territorio en medio de infinitas penalidades y conflictos” (Arcila *et al.*, 2002, p. 13). El arrasamiento de las comunidades indígenas, en el inicio del siglo XX, abre la historia del Caquetá, ya que las caucherías del siglo XIX explotaron la mano de obra aborígen, dispersando y desarraigando las etnias de sus territorios. La muerte fue el derrotero de desgracia y olvido para los nativos. El desplazamiento de los indígenas generó la colonización más al oriente, mientras la guerra bipartidista del centro del país arrojaba familias enteras del Huila y Tolima, especialmente; también, del Valle del Cauca y Antioquia para colonizar las tierras que protegieran la vida y solucionaran el hambre. “El Caquetá se ha construido y reconstruido, por lo tanto, como una amalgama de pueblos y culturas que, pese a sus diferencias, han logrado crear nuevos espacios y los sostiene a pesar del conflicto” (p. 13). Por tanto, el departamento ha avanzado hacia dinámicas socioeconómicas y socioculturales particulares que han determinado el devenir histórico en la región. La colonización (1950-1980), el modelo de ocupación y su proceso de incorporación económica a las dinámicas nacionales, la realidad política y los fenómenos de organización urbana y rural van a generar los nuevos asentamientos en áreas del piedemonte, ampliando la frontera agrícola e insertándose la necesidad del reconocimiento social. El ostracismo político afianzó la reorganización armada en el territorio, primero con presencia de grupos guerrilleros como el M-19 y, después, FARC-EP, así como mercenarios que cohesionaban con la institucional: paramilitares-ejército.

De otro lado, la narración admite extensión en el tiempo, se integra con nuevos elementos y agentes, extrae circunstancias directamente de la memoria, ubica emociones, cuestiona el contexto, da indicios de construcción identitaria en un territorio diverso y complejo. En este sentido, con la narrativa les atribuye significado a los momentos de la infancia, al entorno, a los hechos y acontecimientos vividos; identifica modos de ser, percibe al otro en su contexto.

“**R:** Mi papá era del Tolima y mi mamá de La Plata (Huila). Ellos llegaron por consecuencia de la violencia al interior del país”. Desplazados por la confrontación bipartidista, recuerda mientras encoge sus hombros y junta sus manos. Llegaron muy jóvenes al Caquetá con sus padres, creando su hogar en este territorio. Una sonrisa se descubre mientras observa fijamente el centro de mesa que adorna la entrada. Sus ojos se posan tranquilamente en conexión con la inmóvil planta acuática que ha instalado en la mesa. Desde el desplazamiento la vida estuvo en este territorio colonizado, circunscrito por la realidad nacional. Sus padres, huyendo del escenario de la guerra interna *–locus terribilis–*, buscan el *locus amoenus*, el lugar agradable, la tierra de promisión en la zona sur del país. El éxodo, cuentan los historiadores, inició en la parte central del país y los sectores más débiles de la población fueron expulsados por las fuerzas avasalladoras de la violencia que generó el desarrollo. Tolima y Huila fueron departamentos que sufrieron el golpe de la violencia bipartidista. El primero, caracterizado por la resistencia a las presiones del poder: el levantamiento de pijaos y paeces al mando del cacique Calarcá. El segundo, hacia la parte sur, marcada por el conservatismo. La violencia se produce, principalmente, por la propiedad y uso de la tierra. La frontera de colonización del piedemonte oriental será el lugar donde se amortigua la confrontación del interior. Los espacios del centro del país se irán cerrando a causa de la lucha, y la búsqueda por mantener la vida se extiende hacia otras tierras para no morir: “dos grandes litigios históricos vigentes en esos territorios: la lucha por la tierra de los indígenas *–paeces y pijaos–* y la de los campesinos por el reconocimiento de sus derechos políticos” (Molano, 2016, p. 14). La profesora R es hija de ese proceso violento que aún está por resolverse.

Mi abuela era alfarera, hacía vasijas de barro, con arcilla; también, trabajaba con tabaco: hacían los puchos, así lo llamaban. Los padres de ellos vivían de eso y los padres de mi papá eran jornaleros. Todo

parece indicar que ellos tenían fuertes raíces indígenas, sobre todo mi papá, de los indígenas del Tolima. Nunca hubo reconocimiento como tal de que yo soy indígena, pero parece indicar, por los rasgos de ellos, por su contextura, por todo ese tipo de cosas, que mi papá tenía una ascendencia de alguna manera indígena. Ellos llegaron a Florencia. Mi papá decía que en esa época era un caserío y que lo más grande era el puerto de Curiplaya. Mi papá aprendió, ya cuando fue más grande, el arte de construir casas, pero era un empírico y él levantó su hogar, nos levantó a nosotros en ese marco: era un maestro de obra. (Entrevista a R, 23 de marzo de 2018)

La familia será el referente eterno. No olvida sus raíces, sabe conscientemente que su entorno diversifica y permite “una reapropiación lúcida del pasado” (Ricoeur, 1996, p. 81). Reconoce que con el relato comprende su contexto y se apropia de las voces mayores que permitirán darle sentido a la experiencia infantil, dejando huella en el tiempo presente. El recuerdo de los ancestros y la movilidad social presentan una realidad del país que termina en la apropiación del nuevo territorio habitado a pesar de ser ajeno, inicialmente.

La trama va transformando y ordenando los sucesos, no solamente de manera cronológica, sino desde la significación experiencial. Los acontecimientos permiten la creación de los relatos. Según Ricoeur (1996), “la disposición configurante que transforma la sucesión de acontecimientos en una totalidad significativa, que es el correlato de reunir los acontecimientos y hace que la historia se deje seguir” (p. 134).

Con mis hermanas buscábamos la forma de conocer, de ser curiosas, de indagar. Nosotras nos íbamos a las quebraditas a ver los caracoles, los pescados, los sapos. Cogíamos sapos y los poníamos en frascos y veíamos cómo se desarrollaban, cogíamos mariposas; es decir, todo lo que había en nuestro medio, como todo niño: curioso, lo vivíamos. Nos picaban los aradores, entonces, buscábamos la manera de

cómo quitarnos los aradores y nos echábamos alcohol, talco o mentol por todo el cuerpo, una vida, para mí, muy satisfactoria. Y ese hecho fue fundamental porque despertó una curiosidad hacia el conocimiento que ha sido una constante. A mí me encanta saber, me encanta conocer. Hay veces que la vida le pone a uno límites y uno ni lo puede saber todo ni lo puede conocer todo, pero las cosas en que he tenido la posibilidad, yo me aplico a tratar de entenderlas a tratar de ver qué hay detrás. Y yo creo que allá estuvo ese germen en esa etapa inicial que fue muy libre, de exploración, de búsquedas, de respuestas a lo que nosotras veíamos. (Entrevista a R, 23 de marzo de 2018)

En otras palabras, la vida como lugar de aprendizaje. El contexto alimenta la solidificación del sujeto. Asimilar la búsqueda y exploración infantil con el aprendizaje significa el camino del conocimiento.

La familia siempre estará presente, ya sea ayudando en la formación inicial o en la formación profesional. La influencia de sus hermanas, las lecturas en casa y las clases guiadas contribuyen a afianzar en el ejercicio docente venidero. Construye su discurso educativo a través del ejemplo. Liga los primeros pasos docentes con el proceso de aprendizaje y su puesta en la escena educativa.

La experiencia docente

La universidad le ha permitido encontrar nuevos espacios de trabajo específico, reconociendo la diferencia de los sujetos que dan sentido al ejercicio profesional. La educación, en especial, la idea de formación tiene gran significado para ella, porque genera caminos de aprendizaje y conocimiento, asimismo, subyacen otros senderos que no están ligados exclusivamente a la clase, sino que se muestran desde la investigación, las direcciones de trabajo de grado y hasta la organización administrativa de los programas: se conoce desde el ejercicio y desde la dirección.

Tengo dos experiencias de mi ejercicio para hablar de la importancia de la lengua en las sociedades. Una es de la experiencia cotidiana que uno vive, casos por ejemplo –me impresionó mucho–, en un cajero automático, estaba un muchacho con la tarjeta y no podía hacer uso del cajero, terminó diciéndome: “¿Me ayuda? Es que yo no sé leer ni escribir”. Era un hombre joven y no estaba tan mal trajeado. Yo al principio creí que era un malandro y, luego, me di cuenta que no. Para uno es extraño que un muchacho no sepa leer ni escribir. Yo le ayudé a sacar el dinero. Eso me impactó. Desde ahí empiezo a entender que gran parte de las actividades que realizamos, así sean las más sencillas, están mediadas por el lenguaje. No es el discurso que nos tiran en los libros o en las aulas, sino en la realidad. Todas las prácticas que usted desarrolla es a partir del lenguaje, de ahí la importancia. Uno no puede renunciar al lenguaje, ningún ser humano puede renunciar al lenguaje, ningún ser humano puede renunciar a pensar, ningún hombre puede renunciar a conocer. Las múltiples funciones que tiene el lenguaje son las que le dan su razón de ser y de por qué la usamos constantemente, de ahí la importancia vital. El otro aspecto que me llama la atención viene derivado del trabajo realizado con comunidades indígenas... es que la lengua nos cohesionan dentro de una cultura y somos parte de esa cultura a través de la lengua, entonces, nos reconocemos como uitotos porque tenemos una lengua que nos permite comprender el mundo y lo hacemos a través de esa lengua, somos caqueteños porque tenemos el “ji” en lugar del “sí”, tenemos todas esas características. Uno va a otro lado y escucha a una persona e inmediatamente dice este es colombiano; es decir, nos identifica como nación, nos identifica como compatriotas, nos identifica como sociedad, nos identifica como seres humanos; entonces, cómo desconocer el lenguaje: somos lo que somos gracias al lenguaje: uno no puede obviar su importancia. Y ¿por qué lo enseño? Porque me gusta entender eso, porque soy una convencida que el lenguaje tiene que estar en todas las actividades de la vida de uno. Yo creo que es uno de

los aspectos más importantes. Mire el problema que nosotros tenemos porque la gente no escribe bien, no lee bien. Gran parte de los problemas que tenemos nosotros en Colombia y concretamente en la universidad es porque las prácticas del lenguaje no se han desarrollado como deben desarrollarse, entonces, bueno, hay que contribuir a eso y ahí la enseñanza, y el aprendizaje de la lengua juegan un papel esencial: vale la pena intentarlo, vale la pena hacerlo. (Entrevista a R, 13 de abril de 2018)

Por tal razón, educar encierra un poder y su valor de uso se soporta desde la palabra como innegable mediación para la acción. Por tanto, hay una orientación para el hacer escolar a través de la influencia del lenguaje que no es inocente ni arbitraria, sino que se dirige a ciertos objetivos como asegurar el derecho al aprendizaje de la cultura soportado por las bases de la equidad, la crítica, la democracia, la libertad (emancipación) y la dignidad en la construcción de sociedad, excluyendo la injusticia, la violencia y la ignorancia. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que este proceso formativo está mediado por el deseo y el placer de aprender, de saber y conocer a pesar de las incertidumbres y contingencias que traen los contextos socioculturales inmersos en la labor educativa. [George Steiner \(1988\)](#) manifestaba que la mejor forma de concebir la relación maestro/estudiante debe soportarse por un amor desinteresado. Estos se relacionan y conversan a través de los saberes comunales e interminables entre la cultura del profesor y la cultura del estudiante, que buscan respuestas de los estímulos del entorno, de las vicisitudes sociales, de las voluntades por saber las perspectivas del mundo y por las cosas significativas.

En suma, la experiencia docente cobrará en su vida una importancia de cara a todo el proceso pedagógico que un profesor va adquiriendo a través de la práctica. El ejercicio docente será el bastión principal para encontrar su camino profesional, alimentado de la vida educativa.

A modo de conclusión

La noción de *narrativa* adopta un aspecto más extenso en la investigación narrativa, ligada, en este caso, a un enfoque sociocultural que en la investigación se entiende a través del lenguaje y su principio organizador del relato y la significación del sujeto. La propuesta metodológica de la investigación narrativa apunta a los espacios reflexivos, descentrados de cualquier objetividad y verdad en la investigación, así como lejos del campo paradigmático de las ciencias duras. Si la ruta de la investigación narrativa es la sucesión de eventos que se construyen y reconstruyen a partir de la participación colectiva, entonces, entendemos que su función narrativa está relacionada con la transformación de los estados estructurales en el ser humano, para el caso específico: en los docentes. En otras palabras, la noción narrativa convierte la experiencia en escenarios de significación del sujeto. Aproximarnos a las pequeñas narrativas desde el recorrido vivido da un sentido mayor que las grandes narrativas históricas, porque refleja las tensiones, produce intercambios que la vida cultural requiere, ayuda a comprender lo inesperado y expresa la “condición humana en determinadas circunstancias históricas” (Bruner, 2013, p. 14); identificar las percepciones del por qué lo dijo, para qué lo dijo y cómo lo dijo, constituyen espacios de reflexión y posición dialógica en su contexto.

Por eso, trabajar con docentes desde la propuesta de investigación narrativa nos ayuda a acercarnos a las experiencias a través de los relatos: construcción y reconstrucción de redes impredecibles y contingentes entre el contexto y el sujeto. Esta red configura mediaciones semióticas entre unos y otros que establecen significado a nuestras acciones y prácticas sociales. Narrar implica actuar.

Solo en las experiencias narrativizadas se identifica la presencia de los otros, una voz reproduce la polifonía cultural del mundo. Con la narrativa se teje la significación de la experiencia. Una vida sin acontecimientos es ya una esterilidad humana.

Es decir, la actividad de los seres revela su identidad y la exteriorización con los relatos que construye. Actuar y narrar son parte de la vida en sociedad. Por tanto, si la práctica social es un rasgo distintivo en la actividad docente, y al mismo tiempo, se compone por la narración para significar en su contexto, podemos concluir que al narrar se sitúa en el mundo, se reconoce a través de la identidad docente y su saber pedagógico se transforma en un modo de pensamiento: *saber social* y *saber educativo*.

Reconocimientos

Este artículo, derivado del proyecto *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de Lengua y Literatura en Florencia, Caquetá*, es fruto del trabajo con profesores universitarios, así como de diversos ejercicios investigativos en los que se aborda el tema de la construcción del saber pedagógico docente. Proyecto con código interno N° 600.6.532, Universidad de la Amazonía.

Referencias

- Arcila, N. Ó., González, L. G., Gutiérrez, R. F., Rodríguez, S. A. y Ariel, S. C. (2002). *Caquetá, construcción de un territorio amazónico en el siglo XX*. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas (Sinchi). <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/Libro%20Caqueta%20completeweb1.pdf>.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. (Trad. Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra). Taurus.
- Barrera Quiroga, D. M. (2018, diciembre). *Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Docentes, Ayuntamiento de Algeciras, España. <http://formacionib.org/congreso/502.pdf>.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. (Trad. Luciano Padilla). Fondo de Cultura Económica.

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X019005002>.
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara, F. N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. (Trad. Miguel Orlando Betancourt Cardona). Editorial Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Editorial Biblioteca Nueva.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storing the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00239>.
- Figueroa-Iberico, A. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>.
- Goodson I. (1997) The life and work of teachers. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 135-152). https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_4.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu Editores.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Amorrortu Editores.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177%2F160940690600500405>.
- Molano, B. A. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las FARC*. Aguilar.
- Philpott, C. (2013). How is teacher knowledge shaped by the professional knowledge context? Mining our metaphors. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 462-480. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.796527>.
- Quiroga, T. A. (2018). La investigación narrativa en educación y el saber pedagógico. En A. Coronado (comp.), *Memorias. III Encuentro de Investigadores en Didáctica y Currículo* (s. p.). Universidad de la Amazonia. <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Maestria%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Memorias/MEMORIAS%20III%20ENCUENTRO%20DE%20INVESTIGADORES%20EN%20DIDACTICA%20Y%20CURRICULO%20.pdf>.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en psicología. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Salazar, P. M. y Duarte, M. M. C. (2016). *Reconstrucción de experiencias pedagógicas universitarias: historias del centro y la periferia en contexto de conflicto o convivencia. Un enfoque biográfico narrativo* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá). Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19488/SalazarPlazasMercedes2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sánchez Amaya, T. y González Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>.
- Sánchez-Longas, J. F., Cerquera-Quinayá, S. P. y Barrera-Quiroga, D. M. (eds.). (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico. Prácticas y experiencias*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* (Tesis de doctorado, Universidad de Bergen, Noruega). CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/30896278.pdf>.
- Steiner, G. (1988). *Errata*. Siruela.
- Tovar, P. M. D. L. A. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos

- pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 158-164. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/09.pdf>.
- Vitanova, G. (2013). Narratives as zones of dialogic constructions: A Bakhtinian approach to data in qualitative research. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(3), 242-261. <https://doi.org/10.1080/15427587.2013.816827>.
- Vygotsky, L., S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. (Trad. Javier Zanón y Montserrat Cortés). Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. (Trad. Adriana Silvestri). Visor.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202-208. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/01-4-wertsch.pdf>.
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as cultural tools in sociocultural analysis: Official history in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533. <https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media

Curriculum Design and Educating City for Life Projects in Secondary Education

Diego Armando López Ávila¹ 

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el sentido de la ciudad educadora como potencia y posibilidad para el diseño curricular integral, transversal e interdisciplinar de la Educación Media, con el fin de contribuir en los proyectos de vida de los estudiantes. Una lectura crítica de nuestro tiempo interroga la espacialidad cerrada de la escuela y, más bien, asume el desafío de habitar una escuela desde las fronteras borrosas de un aula-ciudad o, desde lo que entendemos por ciudad educadora, en la que cada espacio de la *civitas* sea una posibilidad de aprendizaje, con su capital simbólico, sus prácticas culturales y sociales, con sus tejidos, sus palimpsestos como insumos para nuevas propuestas curriculares. Esta reflexión recupera el proceso que dio lugar a la propuesta curricular de ciudad educadora para la Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasilia, en la que se vincula la revisión documental fundamental: la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE); la política distrital de Bogotá sobre ciudad educadora; la producción académica e investigativa del IDEP con la revista *Educación y Ciudad*; la documentación de esa IED. Se recurre al paradigma hermenéutico para interpretar las voces de los integrantes de la comunidad académica y la de especialistas e invitados que participaron en diversas prácticas interactivas: diálogos, entrevistas y grupos de discusión, que generaron una fusión de horizontes. Como resultado de este trayecto, se destaca una propuesta curricular desde el sentido de ciudad educadora para los proyectos de vida de los estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasilia.

Palabras clave: currículo, ciudad educadora, proyecto de vida, experiencia, vivencia.

Abstract

This article proposes a reflection on the meaning of the *educating city* as a driver and an enabler of integral, transversal, and interdisciplinary curricular design in secondary education, in order to contribute to the life projects of students. A critical reading of our time questions the closed spatiality of the school and rather assumes the challenge of inhabiting a school from the blurred borders of a classroom-city or from what we understand by *educating city*, wherein each space of the *civitas* is a possibility of learning, with its symbolic capital, its cultural and social practices, its fabrics, and its palimpsests as inputs for new curricular proposals. This reflection examines the process that gave rise to the curricular proposal of the educating city in the Bosa Brasilia District Education Institution (IED), to which the fundamental documentary review is linked, which includes the International Association of Educating Cities (AICE), the Bogotá district policy on the educating city, the academic and research production of the IDEP with the *Educación y Ciudad* journal, and institutional documentation. The hermeneutic paradigm is used to interpret the voices of the members in the academic community and those of specialists and guests who participated in various interactive practices, namely dialogues, interviews, and discussion groups that generated a fusion of horizons. As a result of this journey, a curricular proposal stands out in the form of an educating city for the life projects of secondary education students of the Bosa Brasilia IED.

Keywords: curriculum, educating city, life project, experience, lived experience.

¹ Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Docente investigador Secretaría de Educación del Distrito. Colegio General Santander IED. Correo electrónico: diegoarmandol@gmail.com.

Cómo citar: López Ávila, D. A. (2023). Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media. *Enunciación*, 28(2), 228-239. <https://doi.org/10.14483/22486798.20973>

Artículo recibido: 19 de junio de 2023; aprobado: 12 de diciembre de 2023

Introducción

La expresión *ciudad educadora* es posible rastrearla en el ámbito mundial, regional y local (Bogotá). Para iniciar, nos podemos ubicar en el documento “Aprender a ser, la educación del futuro” (Faure et al., 1982), difundido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en donde la expresión la *ciudad como escenario de educación* se relaciona con conceptos de educación permanente y de la ampliación del horizonte educativo más allá de la escolarización. A partir de este documento, varias ciudades del mundo se unen para desarrollar programas de tal envergadura, los cuales motivaron la realización del Primer Congreso Mundial sobre la temática, el cual fue inaugurado en la ciudad de Barcelona en 1990. Como resultado de este congreso, se redactó la Carta de las Ciudades Educadoras que se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1996), la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990).

En el ámbito regional, en particular para el caso colombiano, se registran las primeras experiencias de ciudad como escenario de educación a partir de los años 1980, cuando se reconocen las experiencias importantes de los municipios de Tabio, en Cundinamarca, y de Piedecuesta, en Santander. Posterior a esa década, varias ciudades y municipios han apostado por reflexionar sobre la temática, apoyados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura (OEI). Estas primeras experiencias estuvieron relacionadas con formación ciudadana, historia e identidad municipal, fortalecimiento y uso de los espacios públicos, entre otros.

En el ámbito local (Bogotá), se ha evidenciado el trabajo de diferentes administraciones públicas que dejan entrever la importancia de la expresión *ciudad educadora*; la actual administración, a través de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), ubica la *ciudad educadora* como eje integral del currículo en el documento que orienta

la Reorganización por Ciclos; también se cuenta con el Plan Sectorial 2020-2024 que se enmarca en un proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo para el siglo XXI, con el que se busca el fortalecimiento de la Educación Media, que ofrezca oportunidades de exploración, que les permita construir trayectorias laborales exitosas. Es pertinente mencionar que Bogotá cuenta con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que en sus proyectos de investigación ha abordado la temática de ciudad educadora y ha desplegado un importante proyecto editorial útil para los investigadores del país.

A partir del anterior rastreo mundial, regional y local (Bogotá), se percibe un largo trayecto que se le ha dado, no solo a la expresión *ciudad educadora*, sino también a la importancia que dicha expresión contiene. Es de reconocer diferentes estrategias pedagógicas para la formación de los ciudadanos fuera de las instituciones educativas, en las que se desdibuja lo que se conoce como las *fronteras de la escuela*, donde el aprendizaje ya no es exclusivo y dado en las aulas de clase.

La reflexión que se presenta en este trabajo hace visible un fenómeno social que se desprende de la política pública de Bogotá: hacia una ciudad educadora, y que invita a los diferentes colegios distritales de la capital colombiana a apropiársela y verla reflejada en sus planes de estudio. El propósito es encontrar, construir, proponer elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos de una propuesta curricular que contempla la ciudad de Bogotá como un escenario educativo para los estudiantes de la Educación Media.

El nivel reflexivo lanza propositivamente la serie discursiva currículo-proyectos de vida-ciudad educadora, para potencializar los proyectos de vida de los estudiantes desde las posibilidades educadoras que ofrece la ciudad, pues en este horizonte se avanza también en una apuesta de formación ciudadana que trabaje por el cultivo público, de la simpatía, tal como lo indica Martha Nussbaum en *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014).

En esta reflexión se acude a datos de la investigación “El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la educación media desde el sentido de ciudad educadora” (López, 2022), adelantada en Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasilia, perteneciente a la localidad séptima de Bogotá, y sus estudiantes de Educación Media (grados 10.º y 11.º, ciclo V de aprendizaje). Allí confluyeron voces y sentires de diversos agentes de la comunidad educativa, en el entendido de que pensar la ciudad, pensar la ciudad educadora y llevarla al territorio escolar es una tarea de todas y todos, es el entre-nosotros, del que habló Hannah Arendt cuando puso en convergencia la esfera pública con la acción política y la relación entre los individuos en el espacio social y político (cf. Arendt, 1993). Importante referenciar, también, a este propósito el entre-todos de nuestro tiempo interconectado y globalizado del que nos habla Braidotti en su libro *Posthuman knowledge* (2019), para hacer visible la necesidad de abrir las fronteras de las instituciones educativas y acudir al mundo de lo vivo, en el que habitan todas y todos con la furia de las almas, un mundo social en el que se ‘pone’ el cuerpo a la manera del médico filósofo de Sloterdijk (2004), quien tendrá que sumergirse en las aguas sucias de la época para salvarse de la ilusión epistemológica de una verdad absoluta y, desde allí, colaborar en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades de lo social, para hallar-construir espacios cada vez más habitables, para el bienestar y la salud colectiva. En cierto sentido, el papel del maestro/investigador se relaciona en la proximidad del médico/filósofo.

En este entre-nosotros, entre-todos, en este artículo están los giros de palabra, las voces de toda una comunidad. Aquí participaron estudiantes, directivas de la institución (rectora, coordinador académico, coordinadora de convivencia, orientadora del ciclo), los docentes de las áreas de Ciencias Sociales (Ciencias Políticas y Económicas, Filosofía, Ética y Valores Humanos, Educación Religiosa Escolar), Ciencias Naturales (Física, Química), Expresión Artística (Danzas y Educación Física),

Humanidades (Español e Inglés), Matemáticas, Informática, Tecnología. En realidad, fue un trabajo con la comunidad educativa en su conjunto, que compromete a todos y todas para encauzar “la reflexión a la acción y [suponer la] íntima relación entre teoría y práctica, reflexión y vida, pensamiento y acción” (Onfray, 2008, p. 42). En consecuencia, con las palabras de Onfray, aparecen otras voces de especialistas e invitados que han navegado por las problematizaciones de la ciudad educadora y sus posibilidades para el currículo, vitales para seguir adelante con nuestro propósito.

Desde estas voces, desde estos susurros, desde esta polifonía se propone en este artículo de reflexión, presentar los lineamientos conceptuales, pedagógicos y didácticos de una propuesta curricular que contempla la ciudad de Bogotá como un escenario educativo para los estudiantes de la educación media, recuperando el pensamiento colectivo y el trabajo cooperativo que se impulsa en la Institución Educativa Bosa Brasilia de la ciudad educadora de Bogotá.

En este contexto, surge la necesidad por parte de la comunidad educativa (docentes y directivos docentes) de apostar por la construcción y validación de un diseño curricular transversal, interdisciplinar e integral que responda a las necesidades del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa. Además, de lograr vincular la expresión ciudad-escuela-ciudad y hacerla viva dentro de los planes de estudios y que recaiga en los proyectos de vida de los estudiantes de educación media de la institución educativa.

Esa necesidad surge de tres marcos que a continuación se exponen y que dan cuenta de una lectura etnográfica de contexto que recoge las voces de los actores de la comunidad educativa. Un primer marco de referencia es delimitado desde el DOFA curricular, realizado por los docentes y directivos docentes de la IED Bosa Brasilia, construido al inicio del año escolar como elemento de entrada de la jornada institucional, el cual evidencia, por un lado, una falta de articulación de las áreas académicas en proyectos transversales,

interdisciplinarios e integrales que representen beneficios para la comunidad educativa, y por otro, el vacío en hacer visible dentro de sus currículos la política pública que contempla a la ciudad de Bogotá como una ciudad educadora. Un segundo marco de referencia es delimitado desde los estudiantes de Educación Media matriculados en la IED, que cuestionan mediante la evaluación curricular anual la poca capacidad que tiene el currículo de ser cercano a sus problemáticas y vivencias cotidianas. Un tercer marco de referencia es dado desde el Acuerdo N.º 761 de 2020, por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas del Distrito Capital 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, que invita a todos los sectores de la ciudad a trabajar de manera conjunta sobre los cinco propósitos y treinta logros de ciudad, con metas trazadoras que se orientan al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2030, que nos permite ver una caracterización de los jóvenes desde el presente para proyectarlo a un futuro.

Tesis y argumentos para hacer sustentable y sostenible la ciudad educadora

La concepción de *ciudad* como agente educador la podemos ubicar de manera histórica en la polis griega, donde se generaban dialécticamente los argumentos más fuertes, las deliberaciones, las disputas, en fin, el uso de la razón para pensar y gestionar lo social en diferentes planos como el de la política, la ética, los valores, el buen vivir, el actuar, el pensar. Se podría indicar, preliminarmente, que allí encontramos los nodos de lo que denominamos hoy *ciudad educadora*, transitando desde la *civitas* romana hasta las complejas ciudades de las macrosociedades modernas de nuestro tiempo. En dicho tránsito, se ha habitado la ciudad como espacio físico y también como espacio educador en el que, además de hacerse patente la ciudad con sus funciones tradicionales (política, economía, las relaciones sociales, la prestación

de servicios), se hace visible la función educadora, donde la espacialidad toma distancia de una concepción cartesiana para, mejor, reconocer a la ciudad como un conjunto complejo de cosas en el que emergen formas de ser, pensar, hacer y sentir, o, dicho de otro modo, en las que el deseo como potencia de lo social se inflama y en la que sus habitantes vivencian y experimentan su ciudad como un todo atestiguado por la palabra. Escuchemos la resonancia de las palabras de [Calvino \(2006\)](#), a propósito del todo y el deseo:

La ciudad se te aparece como un todo en el que ningún deseo se pierde y del que tú formas parte, y como ella goza de todo lo que tú no gozas, no te queda sino habitar ese deseo y contentarte. (p. 11)

En conexión con la vivencia, la experimentación, el deseo, la práctica, la naturaleza y el todo de una ciudad educadora, encontramos convergencias con perspectivas educativas a lo largo de la historia, que nos orientan, y a la vez, nos motivan en nuestro propósito de darle fuerza a la interacción, pues se aprende fundamentalmente en las relaciones que establecemos con nosotros mismos, con el otro y con el mundo, con nuestro entorno. Así lo han reflexionado pensadores de la pedagogía, desde los inicios de la escuela que podríamos situar hacia el siglo XVI: el padre de la didáctica (Comenio); el creador del Emilio (Rousseau); el reformador de la pedagogía tradicional (Pestalozzi); el fundador de la pedagogía como disciplina científica (Herbart); el de la filosofía del pragmatismo (Dewey, Peirce); el de la escuela por la vida y para la vida (Decroly); el de la escuela libre de tanteo experimental (Freinet); el pedagogo de la autonomía, la esperanza, la indignación, la opresión, la utopía (Freire). Todos ellos dedicaron sus esfuerzos a demostrar cómo los maestros podían lograr mejores resultados de aprendizajes si se establecen vínculos, relaciones, interacciones entre los contextos y el estudiantado; en otras palabras, un proceso de enseñanza/aprendizaje que tuviera como objetivo vivir/experimentar desde el mundo que se tiene al alcance de la mano.

Esto permite, más allá de saberes y conocimientos útiles, desplegar una comprensión de su mundo y, por supuesto, su reinención de acuerdo con el momento de cada época.

Si se hace memoria y se reconstruye una línea de la educación podríamos capitalizar esfuerzos, ideas, aportes y, especialmente, convergencias críticas con la propuesta de ser, pensar, hacer y sentir desde lo que entendemos en esta investigación como ciudad educadora. Así, por ejemplo, hemos aprendido que el medio ideal para educar a los estudiantes es la naturaleza, de allí el lema de “aprender con la naturaleza” (cf. Comenio, 1998); hemos aprendido, también, que toda educación inicial para el ciudadano es la que logra poner en contacto directo al sujeto de aprendizaje con la naturaleza, pues alcanzar este propósito es sacarlo de la oscuridad en la que se pueda encontrar. De lo que se trata es más de experimentar y vivir desde su entorno que define en gran medida su capital simbólico (cf. Rousseau, 2000); también podríamos indicar, en esta misma perspectiva, que es necesario ir a las cosas mismas, pues el proceso educativo en ese ir descubre y redescubre todo aquello que rodea al ser humano y le reafirma sustentar su existencia desde lo vivido, desde una escuela para la vida y una vida en la escuela (cf. Pestalozzi, 2004). De otro lado, la historia reconoce y encuentra como anclaje fundamental la tarea de experimentar en el espacio-tiempo-territorio en el que habita el estudiante, si es que se quiere realmente un conocimiento práctico y duradero (cf. Herbart, 1923). En otro registro, diremos que es fundamental aprovechar y recuperar todo lo que rodea al estudiante, con el propósito de amplificar y potenciar la experiencia (cf. Dewey, 1967). En esta proximidad está Decroly (2002), quien nos enseña que el “medio real” es el centro de todo programa escolar en el que cumple un papel decisivo el medioambiente.

Ahora, para nuestro propósito de ciudad educadora para estudiantes de Educación Media, también es importante, en un horizonte hermenéutico, evocar el pensamiento y la práctica de

Freinet (1979), quien insistió y persistió en que la práctica de la palabra debe acompañar todo el proceso educativo, ya que mediante esta se experimenta el entorno en el cual se vive, una palabra auténtica que ayude en la reflexión sobre una de las preguntas existenciales de la humanidad: quién soy yo; sin duda, lo anterior está en sintonía con los agenciamientos y resistencias por la lucha de la igualdad, la libertad, la transformación, el cambio, el bien propio, el bien común, el bien para los colectivos y las comunidades (cf. Freire, 1971).

El trayecto anterior ha nutrido y ha encarnado gran parte de lo que se comprende en nuestro tiempo como ciudad educadora; también permite hacer visible la fuerza, el reconocimiento y la potencia que tienen las ciudades en múltiples perspectivas, y, en educación, las denominadas ciudades educadoras se han convertido en una espacialidad central para la definición de proyectos locales, regionales, nacionales e internacionales. En 1973, por ejemplo, la Unesco divulgó el documento *Aprender a ser: la educación del futuro* (Faure et al., 1982), en el que se mencionan proyectos educativos que se orientan “hacia una ciudad educativa”. Allí, se propugna por una educación permanente como pieza clave de lo que podemos entender hoy con *ciudad educadora*, además de convertirse en una reflexión teórica que da inicio a posteriores desarrollos sobre esta problemática en el ámbito internacional y que encuentra un punto de anclaje central en el mundo, en 1990, con la realización del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en Barcelona. Este evento situó a las ciudades educadoras en los planos nacionales, conceptuales y teóricos, y dejó como fruto lo que conocemos hoy como la *Carta de las ciudades educadoras*¹, de la que se deriva la tesis central de ese artículo. En la carta se declara:

¹ “Las ciudades con representación en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, recogieron en la *Carta inicial* los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La *Carta* fue revisada en el III Congreso Internacional (Bologna, 1994) y en el VIII Congreso (Génova, 2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.
“La presente *Carta* se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económi-

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. ([Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990, p. 14](#))

Insistimos, a partir de 1990 se sitúa la expresión *ciudad educadora* como tinte a los entornos urbanos que abre espacio y posibilidades al territorio escolar, y abre camino a un sinnúmero de discursos pedagógicos. [Freire \(1992\)](#), por ejemplo, con su palabra sintetiza las posibilidades y realidades de un proyecto de ciudad educadora y centra, por supuesto, elementos fundamentales dentro de desarrollo de la investigación:

La ciudad se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar [...], siendo educadora, la ciudad es a su vez educada. Una buena parte de su labor educadora está ligada a nuestro posicionamiento político y, obviamente, a cómo ejercemos el poder en la ciudad, a cómo la utopía y el sueño que impregnan nuestra política en el servicio a aquello y aquellos a quienes servimos –la política de gasto público, la política cultural y educativa, la política de salud, transporte y ocio–. (p. 2)

cos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)” ([Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990, p. 11](#)).

Ser, pensar, actuar, sentir la ciudad como educadora es hoy un desafío, una postura innegociable, mucho más en nuestro tiempo que deviene marcadamente urbano. La ciudad se convierte en crisol en el que se encuentran, coexisten, cohabitan identidades con características diversas y mutantes, un tiempo que exige pensar las ontologías de lo diverso y las políticas de la diferencia. Como ya se indicó, reconocemos y nos reafirmamos en el palimpsesto tejido a lo largo de la historia de las ideas de lo humano que aporta hoy una narrativa y diversos relatos de lo que significa la ciudad educadora, de sus peligros, de sus potencialidades, de sus bondades y fascinaciones. En el contexto de la historialidad, es decir, en una línea del tiempo que le da sentido a la existencia de los habitantes de la tierra, reconocemos un pasado y un presente para proyectar un futuro en el que, desde nuestra apuesta política y educadora de ciudad educadora, cada habitante, cada ciudadano pueda y deba leer la ciudad que habita, es decir, ganar conciencia de sus trayectos, de sus desplazamientos, de sus vivencias, experiencias en este territorio. Pensar en clave educadora a nuestras ciudades es el desafío que se ha propuesto esta investigación en la que sus habitantes, estudiantes de educación media (grados 10.º y 11.º), compartan y convivan en una especie de poética planetaria o en un habitar poético en el que se está atento a la escucha de todas las posibilidades que ofrece la ciudad-Bogotá:

[!]la ciudad cuenta con las mejores condiciones materiales para forjar una oferta general de difusión de los aprendizajes y de los conocimientos útiles para vivir en sociedad y, al mismo tiempo, puede crear la gradación más dispersa de desigualdades en su distribución. La ciudad es un escaparate lleno de posibilidades y de ofertas diversificadas para ser elegidas, pero también puede vivir organizada en su desaprovechamiento o en la distribución desigual de la libertad para hacerlo. El urbanismo nos ha enseñado cómo la misma trama urbana puede introducir en su seno la desigualdad de condiciones, pero

hemos aprendido también que esta no es producto del destino, sino de la actuación de las personas. (Molas, 1990, p. 23)

Lo dicho anteriormente sitúa el horizonte de este trabajo de ciudad educadora y currículo para los proyectos de vida de los jóvenes de educación media. La ciudad educadora se comprende como el espacio físico que debe ser explorado por cada uno de sus habitantes desde su propia experiencia/vivencia de la que emerjan saberes otros, cajas de herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas que lleven a la comprensión del mundo que se tiene al alcance de la mano, de sus contextos, de sus realidades múltiples y diversas. Este proceso de formación/educación potencia los proyectos de vida de cada ser humano que transita a diario la ciudad, con intencionalidades diversas, pero con un objetivo en común, como es el de apropiarse de su territorio con el fin de mejorarlo día tras día, es decir, habitar/morar la ciudad.

En este artículo de reflexión, fruto de un largo proceso de investigación, estos elementos se hacen tangibles a través del currículo escolar, en el que yacerá la noción de ciudad educadora como elemento vivo y dinámico del proceso de formación de los estudiantes, en el que los aprendizajes franquean las fronteras de la escuela y convierten a la ciudad y al país en una gran escuela, en un 'aula máxima' que se entreteteje con los territorios de la calle y sus estéticas prosaicas, los museos y sus poéticas-estéticas, los sitios históricos y sus memorias y olvidos, los parques, las bibliotecas, las galerías, las plazas de mercado, las cárceles que algunas veces eclipsan muchas manos luminosas, en fin, la ciudad educadora que en cada línea, en cada punto, en cada rincón, inflama las pulsiones y deseos de sus habitantes.

En este recorrido que aglutina ciudad-educadora-currículo-proyectos de vida-Educación Media, retomamos las dimensiones de la ciudad (aprender de la ciudad, aprender la ciudad, aprender para la ciudad), dilucidadas por el profesor [Jaume Trilla](#)

[Bernet \(1989\)](#) en su texto "De la escuela-ciudad a la ciudad educativa".

En aprender de la ciudad se ve a la ciudad desde el plano de la información o como elemento didáctico e instrumental, es decir, la ciudad con sus múltiples contenidos de carácter cultural, histórico, artístico; a manera de ejemplo, indica el profesor [Trilla \(1989\)](#) que sería interesante que en las placas que dan nombre a las calles figurara no solo la denominación (apellidos de una persona ilustre, nombre de un acontecimiento...), sino una breve referencia histórica y explicativa. Aprender la ciudad es una invitación ético-política a ver la ciudad no como medio de aprendizaje, sino como objeto de este, es decir, todo ciudadano tendría el deber de convertir a su ciudad en un objeto de estudio para conocerla, para tejer sus recorridos, para entender qué es, qué significa, qué contenidos encierra, qué mensajes transmite. El conocimiento de la ciudad no solo se refiere a los hechos como si estos fuesen observables desde una dimensión aséptica, científicamente desapasionada. Los hechos están entremezclados con los valores, de modo que es preciso descifrar el componente político e ideológico que los determina. Desenmascarar la lógica neutralista o fatalista que hace ver que las cosas son como son y no pueden ser de otra manera, es una tarea de la educación ciudadana. La tercera dimensión, aprender para la ciudad, le permite al ciudadano desenvolverse con soltura y buen hacer en la ciudad; para ello necesita educación ciudadana, educación vial, educación del consumidor, educación para el ocio, educación para la imagen. (cf. [Trilla, 1989](#))

Hacer de la ciudad objeto de estudio posibilitará contemplar un currículo pensado desde todos los actores de quienes se involucran; propiciará el diálogo entre los docentes; apoyará un aprendizaje contextualizado y comprensivo con la realidad que se vive; reforzará un aprendizaje significativo y se potencializarán los proyectos de vida de los educandos. Con [Kemmis \(1993\)](#), podemos indicar que el currículo sería un espacio que pone

en convergencia conocimiento e interés del que emergen el saber-interés técnico, el saber-interés práctico y el saber-interés emancipatorio. Dicho de otro modo, se trata de pensar un problema en doble vía de los asuntos curriculares: por un lado, un saber teórico y por otro un saber técnico que siempre nos pone a la escucha atenta del mundo de la vida. Teoría y práctica como posibilidad de entrar en relación con el mundo efectivo en el que podamos actuar mejor, construir espacios cada vez más habitables y, especialmente, seguir en la lucha de la libertad, que no es otra cosa que poder y querer hacer las cosas bien.

Diseñar coconstructivamente un currículo desde el sentido de ciudad educadora para los estudiantes de educación media de la IED Bosa Brasilia, exige a los investigadores revisar los aspectos que se deben tener en cuenta para tal fin, es decir, para la planeación, ejecución y evaluación curricular. Dentro del primer grupo de hallazgos investigativos, encontramos los elementos para un diseño curricular desde el sentido de ciudad educadora que revisa tres concepciones sobre ciudad educadora. La primera, desde la pedagogía, la cual nos invita a ver la ciudad como un libro abierto, capaz de ser estudiado, leído y escrito por cada habitante de la ciudad según su lugar de enunciación. La segunda, desde la política, que permite direccionar desde diferentes entes administrativos la idea de aprovechar los espacios de la ciudad como escenarios de potencialización del aprendizaje de sus habitantes. La tercera, desde el mismo sujeto que habita la ciudad, quien es aquel que logra mantener viva la categoría de ciudad educadora desde la relación que tiene con la ciudad que habita. Posteriormente, se plasman las razones de índole personal y formativa que se deben tener en cuenta para que una ciudad como Bogotá pueda ser caracterizada como educadora, lo que dio entrada a los propósitos que se generan para hacer realidad una ciudad/país/aula que emerge, en primera medida, desde el mismo ser humano que habita la ciudad; luego tenemos las vivencias que el habitante de

la ciudad tiene al momento de relacionarse con la ciudad y con los espacios que habita, lo cual redundará en la formación personal y ciudadana para hacer de la ciudad una obra de arte en permanente construcción (cf. Giraldo y Viviescas, 1996), para un mejor habitar y para una sociedad más justa y una cultura desplegándose con toda su fuerza.

La presente reflexión es fruto de las experiencias en relación con la concepción de ciudad educadora, que giran en torno a las políticas públicas, la investigación y desde el mismo momento en el cual el ciudadano habita la ciudad con sus prácticas cotidianas. La descripción e interpretación presenta la importancia que se puede generar de una ciudad que sea catalogada como educadora desde la ciudadanía que es conformada por el conjunto de habitantes de la ciudad, con derechos y deberes hacia los espacios en los cuales transita, y el ámbito de lo común/público que exige la creación de políticas que orienten a la ciudadanía en el aprovechamiento de los espacios de la ciudad y que ayuden en la potencialización de mejores ciudadanos. Por otro lado, el análisis de la información reconoce los beneficios y desafíos que debe enfrentar una ciudad para ejercer una función educadora desde y para sus habitantes.

Este trabajo contribuye en la construcción de los fundamentos filosóficos, socioculturales, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y políticos para una apuesta curricular en el horizonte de la ciudad educadora. Iniciamos con la concepción curricular que la investigación plantea como un proceso de construcción conjunta para beneficio de la comunidad educativa. Posteriormente, encontramos los fundamentos que sustentan un diseño curricular, plasmados mediante una serie de preguntas que se convierten en puntos de partida para la estructuración del marco epistémico del currículo. Luego, develamos los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que deben ser puestos sobre la mesa de un diseño curricular para los estudiantes de educación media, y así potencializar sus proyectos de vida desde un

sentido de ciudad educadora. Para ello, es necesario delinear el perfil docente que se necesita, para llevar a cabo apuestas de aprendizaje que tengan en cuenta la ciudad como escenario educativo. Un comentario que no es menor señala que la educación remota desplegada y amplificada durante la pandemia hizo visibles los recursos con los que contamos para acercar diferentes espacios del aula ciudad a la experiencia de los educandos. Lo anterior permite identificar cómo la investigación concibe la noción de proyecto de vida y las tres estrategias en las cuales se debe apoyar un currículo para la Educación Media en sentido de ciudad educadora en pro de la potencialización de los proyectos de vida.

Perspectiva metodológica

El enfoque cualitativo de la investigación que da origen a esta reflexión aporta al reconocimiento del fenómeno social y, a su vez, a la comprensión de la realidad. Se recurre al paradigma hermenéutico, pues interpretar las voces de los integrantes de la comunidad académica y la de especialistas e invitados a participar en los diálogos constituyó lo que se conoce como *fusión de horizontes*. Además de interpretar y comprender desde los discursos, fue fundamental para esta reflexión el mundo vivo, la vida social para, desde allí, avanzar en una mirada crítica de nuestro presente que nos lance a un campo de posibilidad de ciudad educadora desde la construcción que la misma comunidad educativa ha tejido, sin ninguna pretensión de verdad y renunciando a principios metafísicos clásicos como lo universal y lo general, y más bien para adentrarse en experimentaciones curriculares que echan a andar la imaginación y creatividad de la comunidad.

La construcción de un diseño curricular para los estudiantes de educación media y sus proyectos de vida desde el sentido de ciudad educadora organizado, teniendo en cuenta el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo, permite orientar la discusión y reflexión para permear las

mallas curriculares de las áreas de Ciencias Naturales, Educación Ética y Valores, Educación Religiosa Escolar, Ciencias Económicas y Políticas, Filosofía, Educación Física, Humanidades, Matemáticas, y Tecnología e Informática.

En esta reflexión se vincula la observación de los recorridos realizados con estudiantes de la institución por diferentes escenarios de la ciudad de Bogotá, que fueron detonantes del aprendizaje escolar. También vinculó el espacio de reflexión con todos los participantes en el proceso de diseño de la propuesta curricular, en el que convergieron sentires, saberes y formas de ser, que hicieron de todo el proceso una apuesta transversal, integral e interdisciplinar y un auténtico espacio de coconstrucción

Finalmente, mediante un encuentro de los actores involucrados en el ciclo de la investigación-acción (maestros y estudiantes de ciclo V), se dialogó sobre los sentires que ha generado dicho proceso transversal e interdisciplinar dentro del currículo escolar y la manera como este ha aportado a cada proyecto de vida. De esta manera autorreflexiva por parte del investigador principal, de los coconstructores del diseño curricular y de los estudiantes, permite evidenciar visitas otros lugares de la ciudad que contienen elementos potentes en el proceso de aprendizaje; es el caso del Museo Nacional, las galerías de artes, los talleres en las librerías públicas.

Conclusiones y una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad educadora

Este artículo de reflexión, por un lado, rescata la importancia que tiene la construcción de un currículo desde el sentido de ciudad educadora, con el fin de potencializar los proyectos de vida de los estudiantes de Educación Media de la Institución Educativa Distrital (IED) Bosa Brasilia y, por otro, con la posibilidad de la creación de manera coconstructiva de elementos que nutren el currículo y que no son encontrados exclusivamente en el aula de clase como espacio físico, o en los libros de las editoriales que condensan los contenidos académicos, sino en el

observar, degustar, palpar, escuchar y oler cada uno de los espacios que la ciudad brinda a sus habitantes y que se pueden llegar a convertir en nichos de aprendizaje para todos y todas.

De esta forma, el reto, al momento de diseñar currículos que potencialicen los proyectos de vida para la Educación Media, radica en la atención de las características generales y específicas del escenario en el cual se va a poner en marcha; es con y para la comunidad que se generan los diseños curriculares mediante la recuperación de las voces de los principales actores del currículo, con el fin de que sean los expertos en educación los que den respuesta a las preguntas o generen nuevas preguntas al escenario educativo.

El arduo proceso investigativo rescata el trabajo coconstructivo al momento del diseño curricular, en el cual convergen todos los actores que intervienen en el campo educativo, es decir, de quienes aprenden, de quienes enseñan, de quienes apoyan, de quienes aconsejan, de quienes lideran, de quienes son expertos y de quienes animan el aprendizaje, ratificando un horizonte coconstructivo. Por tanto, desde [Tobón \(2003\)](#), podemos afirmar que el diseño curricular es

un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado. El proceso para diseñar el currículo requiere una continua problematización frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por cuanto el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino. (p. 87).

El diseño curricular desde un sentido de ciudad educadora para los estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasilia está mediado por tres niveles de concreción que ayudarán en la potencialización de los proyectos de vida de los educandos. Así, a partir de la teoría curricular, una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad

educadora contempla un macrocurrículo, un mesocurrículo y un microcurrículo, que reflexione cómo cada nivel de concreción se encuentra enlazado entre sí, desde las relaciones dinámicas que se dan entre cada uno de ellos y aportando a los tres ejes fundamentales de todo proceso educativo: el ser, el saber y el hacer.

El primer eje fundamentado, el *ser*, busca formar un ser humano, autónomo, creativo, crítico, participativo, reflexivo, que tenga la capacidad de integrarse a su comunidad y que desde ella aporte y ayude en su transformación, por medio de una orientación ética, que permita vivenciar los valores sociales necesarios para una convivencia dentro de la ciudad, que le ayude a discernir sobre los elementos que se encuentran en la ciudad y que sirven de detonantes en su aprendizaje que le aportan a la potencialización de su proyecto de vida, que le ayude en la construcción de horizonte de sentido dentro del contexto en el que se mueve, que le dé la capacidad de hacer una lectura crítica de su realidad, que le proporcione herramientas para encontrar dentro de la ciudad dinámicas que ayuden en su formación como ciudadano.

El segundo eje fundamentado, el *saber*, hace referencia al aspecto pedagógico y que recae en el diseño, desarrollo y evaluación de cada una de las asignaturas que integran el currículo a la par de la inclusión de objetivos en la formación del conocimiento, con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Un saber que, incorporado en un currículo desde el sentido de ciudad educadora, reconoce diferentes estrategias pedagógicas para la formación de los educandos fuera de las instituciones educativas, lo cual da apertura a la adquisición de aprendizajes en espacios diferentes del aula, donde se evidencia que los experimentos no solo se realizan en los laboratorios de física, química o biología; la actividad física no se reduce a la cancha delimitada por el colegio; la geografía no solo se vivencia en los pliegos de papel donde se dibujan los mapas; la historia no es reducida a lo que dicen los libros de editoriales; la religión no es reducida a un lugar de oración; la ética no se puede entender sin

la práctica, y las matemáticas no son vistas como algo abstracto; sino que cada uno de los aprendizajes también puede ser adquirido en diferentes espacios de la ciudad que el educando habita.

El tercer eje fundamentado, el *hacer*, ubica dentro del currículo al educando con la idea de pensarse y actuar como ciudadano situado en la historia actual con un legado que lo proyecta hacia un futuro. Un hacer que desde la ciudad educadora identifica las dinámicas propias que marcan el contexto en el cual se mueve e interactúa el educando en su cotidianidad. Es el educando quien hace de la ciudad un elemento de aprendizaje, pues es quien se desenvuelve día tras día en ella; es quien palpita a su ritmo; avanza o retrocede en ella; se sensibiliza con sus vivencias, experiencias y acciones; transita mediante los caminos que en la ciudad se abre y tiene la posibilidad de abrir nuevos senderos a partir de sus intereses.

Este artículo de reflexión pone en diálogo los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos desde una perspectiva coconstructiva con la capacidad de ofrecer posibilidades y organizar acciones que ayuden a cada educando acompañarlo en la escritura de su propia vida como poema, de trazar su propia historia, ser arquitectos de su propia vida. En efecto, una propuesta de proyectos de vida desde la ciudad educadora inicia del reconocimiento que como maestros tenemos la responsabilidad de ofrecer posibilidades de vida dentro de una ciudad con múltiples problemáticas, pero que también ofrece una serie de ofertas, apuestas y bondades a sus ciudadanos.

Pensar en un diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la Educación Media desde el sentido de ciudad educadora, permite hacer visible un principio orientador de toda educación: estar atentos a la escucha. Escuchar lo que acontece en nuestros contextos, recontextualizar los territorios, pensar en una educación recontextualizadora que haga posible pensar, sentir, existir desde nuestros propios territorios, desde nuestros propios capitales simbólicos para un reconocimiento pleno de lo que somos.

Frente a la pregunta de investigación sobre el tipo de propuesta curricular para potenciar los proyectos de vida en estudiantes de Educación Media de la IED Bosa Brasilia desde el sentido de ciudad educadora, es necesario mencionar que contemplar la ciudad como escenario de aprendizaje da origen a propuestas curriculares pensadas desde los territorios en los cuales habitan y se desplazan los habitantes de la ciudad, como también de tener presente la realidad en la cual está inmersa la escuela y por ende los miembros que de ella forman parte. Esta propuesta curricular se enmarca en la indagación que se da en el estar habitando, caminando, explorando, sintiendo, viviendo los diferentes espacios que la ciudad brinda a sus habitantes. Así, la ciudad se muestra para ser explorada desde su realidad. Finalmente, podemos afirmar que un tipo de propuesta curricular desde el sentido de ciudad educadora es aquella que es desbordada por el aprendizaje dado en el aula de clase, para vivenciarlo en la cotidianidad en la cual cada habitante de la ciudad a diario construye.

Por último, y a modo de apertura al diálogo de saberes, entender la ciudad como educadora es hacer apuestas coconstructivas contextualizadas en pro de la potencialización de los proyectos de vida de los educandos, a partir de la lectura de las corporeidades, de las ciudadanías, de la gobernanza, de la formación integral que se hizo palpable en la IED Bosa Brasilia.

Reconocimientos

Este artículo de reflexión es resultado de la investigación doctoral titulada “El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la Educación Media desde el sentido de ciudad educadora”, fruto del proceso de formación-investigación adelantado en la línea de investigación Saber Educativo Pedagógico y Didáctico, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Destacamos en este artículo de reflexión las voces de la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Bosa Brasilia de la ciudad educadora de Bogotá.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de ciudades educadoras. Ciudades educadoras para un mundo mejor*. <https://n9.cl/ngx1ma>.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Calvino, I. (2006). *Las ciudades invisibles*. Siruela.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Decreoly, O. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrviski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1982). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (25-27 de noviembre de 1992). *La educación permanente*. [Sesión de Congreso]. II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Gotemburgo. <https://www.edcities.org/congreso/goteborg-1992/>
- Giraldo, F. y Viviescas, F. (comp.) (1996). *Pensar la ciudad*. Tercer Mundo Editores, Cenac y Fedevivienda.
- Herbart, (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López, D. (2022). *El diseño curricular como potencia de proyectos de vida para la educación media desde el sentido de ciudad educadora* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/76/
- Molas, I. (1990). *La ciudad educadora*. Ajuntament de Barcelona.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Anagrama.
- Pestalozzi, J. (2004). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Porrúa.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Elaleph.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas II: Macroesferología - Globos*. Siruela.
- Tobón, S. (2003). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Trilla, J. (1989). De la escuela-ciudad a la ciudad educativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (176), 8-12.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA**Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá**

Narrating Racism in Bogotá's Public Schools

Sandra Soler Castillo¹ **Resumen**

El racismo continúa siendo una asignatura pendiente en las instituciones escolares colombianas. Este artículo analiza e interpreta las experiencias de racismo de quince estudiantes afrodescendientes que cursan Educación Básica Primaria en Bogotá. El marco teórico y metodológico se sustenta en los estudios narrativos, en particular en el análisis de narrativas canónicas desarrollado por Labov y Waletzky (1967) y en el enfoque de análisis de narrativas cortas propuesto por Bamberg y Georgakopoulou (2008), De Fina (2015, (2022) y Georgakopoulou (2015), entre otros. Los resultados evidenciaron que los niños y las niñas tienen dificultades para narrar experiencias personales de racismo, por lo que la negación del racismo es la tendencia mayoritaria, seguida del desconocimiento de los conceptos de *racismo* y de *discriminación*, la confusión de estos con otras prácticas no relacionadas con el color de la piel y la no narración de historias canónicas de experiencias de racismo, reemplazada, la mayoría de las veces, por narrativas cortas de tipo genérico que señalan acciones recurrentes, más que situaciones concretas y personales. Se concluye que es pertinente desarrollar estrategias para que los sujetos racializados narren sus experiencias y, a partir de allí, pensar cómo enfrentar este flagelo cada vez más presente en las instituciones escolares.

Palabras clave: educación, escuela, narración, narrativa, racismo.

Abstract

Racism continues to be an unresolved subject in Colombian schools. This article analyzes and interprets the experiences of racism of 15 Afro-descendant students in primary education in Bogotá. Its theoretical and methodological frameworks are based on narrative studies, particularly on the analysis of canonical narratives developed by Labov and Waletzky (1967) and the short narrative analysis approach developed by Bamberg and Georgakopoulou (2008), De Fina (2015, 2022), and Georgakopoulou (2015), among others. The results showed that children have difficulties in narrating personal experiences of racism, which is why the denial of racism constitutes a significant tendency, followed by ignorance of the concepts of *racism* and *discrimination*, the participants' confusion of these terms with other practices unrelated to skin color, and their non-telling of canonical stories involving experiences of racism, which are mostly replaced with short generic narratives pointing to recurring actions rather than concrete and personal situations. It is concluded that it is necessary to develop strategies for racialized subjects to narrate their experiences and, thereupon, to think about how to face this scourge that is increasingly present in school institutions.

Keywords: education, school, narration, narrative, racism.

1 Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Lingüística y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: stsolerc@udistrital.edu.co.

Cómo citar: Soler Castillo, S. (2023). Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá. *Enunciación*, 28(2), 240-253. <https://doi.org/10.14483/22486798.21179>

Artículo recibido: 14 de agosto de 2023; aprobado: 04 de diciembre de 2023

Introducción

Tal como lo plantea [David Gillborn \(2005\)](#), “el racismo es una presencia compleja, a veces sutil, pero siempre poderosa, en la escolarización contemporánea” (p. 100). Sin embargo, de manera equívoca, algunas instituciones escolares han llegado a la conclusión de que las escuelas son lugares de igualdad y democracia; por tanto, no tiene sentido debatir temas como el racismo o la discriminación ([Giroux, 2005](#)). De allí que el racismo, en términos generales, como práctica de segregación y exclusión por cuestiones fenotípicas como el color de la piel, no se nombre ni se lleve a los currículos, y cuando se presenta en las prácticas escolares cotidianas sea tratado como casos aislados y excepcionales que no representan la generalidad; por ende, no constituyen un problema para la institución escolar como tal.

El tipo de educación generalizada en la que no se debaten ni se interrogan las problemáticas que viven a diario los niños, las niñas y los adolescentes racializados ha demostrado no ser efectiva en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación, como se evidencia en los balances realizados a los ya más de cuarenta años de educación multicultural, en particular en el mundo anglosajón (véase [May y Sleeter, 2010](#)), a las estadísticas de exclusión reportadas por organismos internacionales ([Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos \[ACNUDH\], 2001, 2009](#); [Comisión Económica para América Latina y el Caribe \[Cepal\], 2021](#)), a las investigaciones en contextos escolares particulares para el caso colombiano ([Soler, 2006](#); [Castillo, 2011](#); [Castillo y Caicedo; 2016](#); [Mena; 2020](#)), o como lo reconoce el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su portal institucional en la presentación del documento *¿Cómo abordar el racismo en entornos escolares?* ([MEN, 2023](#)).

De manera que, si en el contexto escolar históricamente han prevalecido narrativas que homogenizan, jerarquizan y excluyen por el color de la piel, la escuela está en mora de construir narrativas

alternativas; narrativas otras en las que las diferencias sean vistas como un potencial y como una riqueza ontológica y relacional a partir de la cual pueden resistirse las diversas manifestaciones de discriminación.

Recientemente, la teoría racial crítica (TRC) planteó la necesidad de buscar en los propios actores sociales narrativas que ofrecen luces sobre cómo se produce el racismo y cómo lo experimentan los sujetos racializados, a partir del principio narrativo de que las historias no constituyen únicamente representaciones individuales de los fenómenos sociales, sino que dan cuenta y arrojan luces sobre aspectos culturales e ideológicos de las relaciones humanas y el orden social establecido, en la medida en que las narrativas forman parte de un repertorio culturalmente disponible, es decir, no pertenecen al orden de la ficción o la imaginación de los narradores ([Ladson-Billings, 2021](#)).

En atención a lo planteado, este ejercicio investigativo tiene por objetivo analizar e interpretar narrativas de experiencias de racismo de quince niños y niñas de tres escuelas públicas de la ciudad de Bogotá (Colombia), ubicadas en las localidades con mayor número de población afrodescendiente, como son Bosa y Suba.

Referentes teóricos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se propone poner en diálogo dos enfoques teóricos que han trabajado históricamente en la comprensión del racismo discursivo en particular a través del análisis narrativo, como son los estudios críticos del discurso (ECD) y la teoría racial crítica (TRC). Los primeros buscan explicar cómo se produce y reproduce la dominación a través de los discursos. Para esta perspectiva teórico-metodológica, el discurso es una práctica social significativa a través de la cual se legitiman relaciones de poder, en la medida en que es portador de conocimientos y saberes que alimentan las representaciones individuales y colectivas que generan realidades, lo que lo constituye en un asunto ideológico ([Van Dijk, 2023](#)).

Uno de los temas centrales de investigación para los ECD es el racismo y su producción y reproducción a través del discurso (Van Dijk, 1997, 2000; Van Leeuwen, 1996; Martín Rojo y Van Dijk, 1998). Según este enfoque, el racismo es una práctica de dominación de grupo, en la que, a partir de rasgos somáticos, principalmente el color de la piel, se establece una jerarquización social en la que las personas blancas/mestizas conforman el ideal de humanidad y las personas de piel negra, el nivel más bajo (Wodak y Meyer, 2001).

Para los ECD, la narración es uno de los géneros discursivos que permiten conocer mejor el racismo, en particular, cómo los sujetos lo experimentan y lo resisten. Según plantea Ricoeur (1995), la narración es una forma particular de reconstruir la experiencia que da significado a lo sucedido y vivido. En la narrativa, los eventos pasados se seleccionan y configuran en una trama presentada a modo de secuencias significativas con totalidad esquemática en la que hay un comienzo, un medio y un fin. Esta estructura narrativa es justamente la que ha sido objeto de mayor investigación. Labov y Waletzky (1967) plantearon el funcionamiento estructural de las narrativas cotidianas orales a partir de seis elementos, así:

- *Resumen*: introduce el relato.
- *Orientación*: presenta los elementos del contexto como participantes, tiempo y lugar donde trascurrieron los hechos.
- *Acción complicante*: constituye la parte central sin la cual no habría narrativa; es decir, constituye *el punto* de la narración.
- *Evaluación*: da cuenta la posición del narrador frente a lo contado, en general, mediante juicios de valor.
- *Resolución*: señala el rumbo de la acción complicante.
- *Coda*: trae los hechos al presente y los conecta con el hilo discursivo del evento comunicativo que se esté llevando a cabo.

Aunque la investigación narrativa se ha centrado mayoritariamente en el estudio de historias largas o canónicas, como lo sugieren Labov y Waletzky (1967), recientemente autores como Bamberg y Georgakopoulou (2008), y Georgakopoulou (2015) propusieron un modelo alternativo de análisis centrado en narrativas cortas, que incluye una gama de actividades narrativas *atípicas* subrepresentadas, como historias de eventos en marcha, eventos futuros o hipotéticos, compartidos (conocidos) o referidos a decires; narrativas apenas desarrolladas, enmarañadas, problemáticas, sin claros puntos de cierre o valoraciones morales. Esta inclusión supuso reconocer el pluralismo y la heterogeneidad en las maneras de contar, incluso de un mismo narrador. Como modelo que busca dar cuenta de las diversas identidades de los sujetos, se basa en una idea antiesencialista de la identidad, la sociedad o la cultura, que resalta la multiplicidad, la fragmentación y la performatividad en las prácticas comunicativas contextualizadas.

La investigación de narrativas largas y narrativas cortas no obedece a paradigmas opuestos; prestar atención dentro del análisis discursivo a estos dos tipos de narrativas permite entender las complejidades de los procesos identitarios, sus continuidades, pero también sus quiebres, su incompletud, sus fracturas y su performatividad contextual. En este sentido, puede darse un paso adelante en respuesta a las críticas a la investigación narrativa por su supuesto exceso de transparencia y representatividad cuando se estudian las identidades y por la tendencia a establecer aprioris oposicionales intra- y extragrupalas. La investigación de narrativas cortas desestima la supuesta existencia prediscursiva de pertenencia a grupos sociales y enfatiza el papel central del discurso en la construcción de las identidades, más allá del establecimiento de categorías previas a las que los individuos pertenecen y que definen sus identidades de grupo (Van de Mierop, 2015). En la [tabla 1](#) se resumen las principales diferencias entre narrativas cortas y largas.

Tabla 1*Diferencias entre narrativas cortas y narrativas largas*

Narrativas largas o canónicas Labov y Waletzky (1967)	Narrativas cortas Bamberg y Georgakopoulou (2008) Georgakopoulou (2015)
Referidas al pasado	Referidas a eventos en marcha, futuros o hipotéticos, comparados o conocidos.
Hechos dignos de ser contados	Hechos relevantes para el narrador.
Linealidad temporal y Causalidad	Narrativas apenas desarrolladas, enmarañadas, problemáticas, sin claros puntos de cierre.
Narrador en primera persona	Primera o tercera persona o referidas a decires.
Ininterrumpidas	En co-construcción discursiva.
Alejadas de la actividad discursiva circundante	Co-construidas en la interacción.
Estructura fija: N = R + O + AC + E + R + C.	Estructura variable: N = (R) + (O) + AC + (E) + (R) + (C).

En cuanto a la investigación narrativa del racismo en contextos escolares, el interés es variado y dependiente del contexto geográfico. En Estados Unidos y, en general, en el mundo angloparlante, hay un gran número de trabajos que involucran esta relación (para estudios de caso, véase [Karumanchery, 2005](#); [Miller et al., 2020](#); [Kubota, 2010](#)). También en países como Brasil se encuentra un número significativo de investigaciones (al respecto, véase el trabajo de recopilación realizado por [De Jesús Ferreira, 2014](#)). En Colombia, los trabajos que estudian la narración de historias y el racismo son escasos, por lo que se desconoce cómo los sujetos escolares experimentan el racismo cotidiano y lo cuestionan, lo retan o lo resisten. Algunos aportes al campo se han hecho desde la Universidad de Cartagena, por investigadores como [Fonseca \(2014\)](#) y [De la Hoz \(2012\)](#), quienes han avanzado en la comprensión del racismo cotidiano. Estas investigaciones, aunque trabajan con relatos de racismo, no emplean enfoques narrativos para el análisis o no se refieren al racismo escolar, en particular.

Por último, en contextos de la Educación Básica, [Soler \(2013\)](#) indagó sobre cómo construyen sus identidades étnicas y raciales niños y niñas de entre 6 y 10 años, de colegios públicos de Bogotá. Se trató de una investigación narrativa en la que se

concluyó que el racismo ha llevado a que los niños y las niñas establezcan gradaciones del color negro, en el que las tonalidades más claras son las deseadas y constituyen el ideal de belleza. Las narrativas mostraron también negación de episodios racistas o su minimización, pero también las primeras muestras de resistencia a través de la risa, el empleo de la fuerza, el sentido de la colectividad y el cuestionamiento a los estereotipos raciales.

Por otra parte, desde mediados de la década de 1990, de manera particular en el mundo anglosajón, la TRC aplicada en el campo de la educación evidenció la necesidad de incluir el racismo en la agenda escolar y de que el sujeto racializado adquiriera un lugar importante como actor escolar; que su voz, acallada históricamente, fuera escuchada y que su accionar en la sociedad se reconociera y legitimara ([Landson-Billing, 2021](#); [Landson-Billing y Tate, 1995](#); [Delgado y Stefanic, 2021](#)).

Esta teoría destacó el papel determinante de la narración como medio privilegiado para oír esas voces silenciadas, en las que las autobiografías, las historias de vida y los relatos autobiográficos se constituyen en contranarrativas que ayudan a comprender el carácter estructural del racismo y, fundamentalmente, la experiencia vivida del racismo por los sujetos escolarizados. Según

Ladson-Billings (2021), traer estas experiencias al ámbito de la educación sirve a varios propósitos: permite un primer acercamiento al tema del racismo y las relaciones raciales, favorece el desarrollo de una educación más relevante en términos culturales, y otorga centralidad y validez al conocimiento experiencial, expresado a través de narrativas con potencial contranarrativo.

Metodología

Enfoque metodológico

Desde una base multidisciplinaria, esta investigación parte de fundamentos metodológicos de los estudios críticos del discurso y de la teoría racial crítica para, desde allí, establecer relaciones entre las propiedades de los textos (narrativas) y las cogniciones sociales subyacentes en los discursos, del tipo de creencias, estereotipos, prejuicios, actitudes, y las relaciona con los contextos socioculturales e históricos más amplios. El propósito central es, a partir del entrecruzamiento de enfoques teóricos, lograr una mejor comprensión del racismo blanco/mestizo, tal como es experimentado por los sujetos racializados.

Los datos

Los datos provienen de quince entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera voluntaria a quince niños y niñas afrodescendientes, con edades de entre 6 y 12 años, todos en contextos escolares de Bogotá, en educación pública. Con el ánimo de que los niños y niñas pudieran hablar con tranquilidad y confianza, las entrevistas las efectuaron cuatro profesoras de los diversos colegios donde se tomaron las muestras, y contaron con la autorización expresa de los rectores de los colegios. Frente al tratamiento de datos, se respetó el interés superior de los niños y las niñas, y se veló por el respeto a sus derechos fundamentales. De igual manera, los nombres de los

participantes fueron cambiados para garantizar el anonimato.

Los instrumentos

Para la recolección de la información, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, en términos generales, compuesta por dos preguntas, una inicial para introducir el tema de la discriminación: “¿Cuál dirías tú que es el color de tu piel?”, y la pregunta central: “¿Me podrías contar si alguna vez fuiste discriminado por tu color de la piel en la escuela?”. Las entrevistadoras tuvieron total libertad para iniciar la conversación y continuar preguntando de acuerdo con las respuestas de los niños y las niñas.

Por otra parte, cada una de las profesoras entrevistadoras diligenció un guion en el que se les solicitó información biográfica, experiencia laboral, características de sus colegios y políticas de inclusión, implementación de prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad y experiencias frente a la entrevista.

El análisis

En atención a la especificidad del corpus, que incluye narrativas largas y narrativas cortas en contexto de entrevista, se emplearon elementos propios del análisis de la conversación, el análisis del discurso y la etnografía; con especial énfasis en el tipo de análisis propuesto por Labov y Waletzky (1967) de las estructuras narrativas canónicas, y por Bamberg y Georgakopoulou (2008) para las narrativas cortas.

Desde el supuesto de que las narraciones dan cuenta de formas rutinarias de contar historias en diferentes contextos de interacción comunicativa, el análisis busca capturar la regularidad de la ocurrencia (iteratividad) de la narrativa corta y de la narrativa larga, y las elecciones semánticas dentro de ella. Así, el cómo analítico explora conexiones entre tres niveles de análisis específicos, pero también complementarios, a saber:

- *Sitios*: hace referencia a los espacios sociales en los que se construye la actividad narrativa.
- *Narradores*: son los participantes de la actividad comunicativa, contruidos como identidades complejas, con roles particulares de participación.
- *Cómo narrativo*: se refiere a las maneras de contar –altamente convencionalizadas– y a las elecciones verbales. Cómo contar permite capturar la interactividad en las formas de contar. En particular, importan la trama de la historia, los tipos de eventos e historias que se narran, cómo se llevan a cabo dentro de la interacción comunicativa en curso y los enlaces intertextuales de la historia con otras historias previas o anticipadas.

Resultados y discusión

Dado el alcance que permite el formato textual de un artículo de revista, la presentación de los dos primeros niveles de análisis se llevó a cabo de manera breve y conjunta, mientras que el cómo narrativo se desarrolló en extenso.

Los espacios narrativos y los participantes

Según la [Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá \(2022\)](#), y la Encuesta Multipropósito de 2021, la población de personas que se autopercebe como negra, afrodescendiente, raizal o palenquera es de 54 188, correspondiente al 0,69 % del total de capitalinos. Población que proviene principalmente de las costas Pacífica (Chocó y Nariño) y Caribe (Antioquia, Bolívar y Magdalena), y que se establece mayormente en las localidades periféricas de Bogotá, como Bosa, Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Engativá y Kennedy. La violencia, la falta de trabajo, la escasez de centros educativos de calidad y la precariedad generalizada en salud e infraestructura en las regiones con habitantes afrodescendientes llevaron a que esta población se

viera obligada a emigrar a la capital en búsqueda de mejores condiciones de vida.

Los espacios donde se desarrollaron las entrevistas fueron seleccionados en atención a las localidades de Bogotá con mayor cantidad de población afrodescendiente: Bosa y Suba, ubicadas en los extremos periféricos de la capital, con población de nivel socioeconómico medio y bajo. Sin embargo, se resalta que, en los cuatro colegios seleccionados, la cantidad de niños afrodescendientes es baja: en promedio, menos del 5 %.

Siguiendo las directrices del [MEN \(2007\)](#), la totalidad de los colegios tiene políticas de inclusión, aunque diferenciadas y con mayor tendencia a atender población con necesidades educativas especiales y a la población indígena. A pesar de estas políticas, según las entrevistadoras, los colegios evidencian problemas de racismo en los comportamientos de los niños y niñas mestizos hacia los afrodescendientes, en los que son frecuentes las burlas, las ofensas y los chistes. Se observó además que algunos profesores también expresan prejuicios y estereotipos frente a esta población.

Puesto que se optó por analizar las entrevistas como coconstrucciones entre entrevistadores y entrevistados, los participantes de la investigación fueron cuatro docentes mestizas y quince estudiantes afrodescendientes. Las profesoras entrevistadoras estaban en un rango de edad entre 40 y 46 años, con experiencia docente de más de quince años y con alto nivel de formación y conocimiento en temas de racismo y diversidad. Las docentes, sin embargo, se sintieron impactadas por las narraciones del estudiantado y sus experiencias de racismo. En cuanto a las prácticas pedagógicas, señalaron no ir más allá de la inclusión de algunos contenidos socioculturales de las poblaciones étnicas del país en sus clases, sin cuestionar el currículo, ni las prácticas de interacción del estudiantado, pero sí conscientes de la necesidad de un cambio en sus prácticas tendientes a identificar el racismo y la discriminación en sus colegios y combatirlos.

Los entrevistados fueron quince niños y niñas que cursaban Educación Básica Primaria, con

edades entre 7 y 12 años. La mayoría de ellos nacieron en Bogotá y sus familias emigraron a la capital en busca de mejores oportunidades laborales o por problemas de desplazamiento forzado. Niños y niñas que, en la primaria, se autoperceben frente al color de la piel como marrón, café, moreno, marrón clarito y morenito. Percepciones que evidencian una tendencia a asimilarse al color más claro, que representa valores positivos y de prestigio en la sociedad.

El cómo narrativo

Hablar de discriminación por el color de la piel o racismo en las escuelas de Bogotá no es fácil. Los niños y las niñas que cursan la educación básica no comprenden el concepto y cuando se les explica su significado, niegan haberlo experimentado o que les haya sucedido en sus escuelas. También confunden el concepto con otras prácticas de exclusión. Y solo unos pocos estudiantes fueron capaces de hablar del tema mediante narrativas cortas. A continuación, se presentan las categorizaciones más relevantes del análisis.

Negación de la discriminación

Ante la pregunta inicial de si en alguna ocasión los niños y las niñas experimentaron discriminación por el color de la piel en la escuela, la mayoría afirmó de manera tajante que no, y ante la insistencia de las entrevistadoras quienes con rodeos discursivos los animaron a contar posibles experiencias de discriminación, la tendencia a negar el racismo se mantuvo a lo largo de la entrevista, tal como se evidencia en el fragmento de entrevista 1 (E1):

E: ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

C: Estudiar y estar tranquilo.

E: Ah, bueno, ¿y tú de qué color de piel eres?

C: Eh, morenito.

E: ¿Tú consideras que acá en el colegio hay discriminación a los niños por su color de piel?

C: No.

E: ¿No? Y ¿tú sabes alguna experiencia de discriminación que tú recuerdes, que te haya pasado a ti o que tú hayas visto que le ha pasado a otro niño? Que a ti te ha hecho, “ay, no, ¡cómo lo tratan así!”, ¿no?

C: No.

E: No recuerdas nada, una historia que te haya pasado, o que le haya pasado a otro niño, o a otra niña, o a otras personas.

C: No. No, nada de nada.

E: Nada de nada. Bueno corazón, muchísimas gracias. (E1)

En el fragmento de entrevista 1, Camilo¹, un niño de 8 años, que cursa 3.º de primaria, es tajante en su negación del racismo en su escuela. Camilo se autopercebe como “morenito” en cuanto al color de su piel y manifiesta que le gusta estudiar. Sus respuestas a las preguntas de la entrevistadora son cortas y, de la misma manera, es tajante ante la pregunta de si hay discriminación en su escuela por el color de la piel: “no”, responde. Pregunta que la entrevistadora le plantea tres veces y con la que obtiene la misma respuesta. Incluso, la tercera vez que le pregunta, duplica la negación y adiciona una expresión que la reitera mediante el adverbio de cantidad: “nada”, el cual también repite: “nada de nada”. La reiteración de la negación de existencia de discriminación por el color de la piel por parte de Camilo podría constituirse en un indicador del no deseo del niño de hablar al respecto, ya que sus respuestas son cortantes y, al final, las remarca con el adverbio “nada”, que en la interacción comunicativa cierra la posibilidad de seguir conversando, lo que, en efecto, sucede, cuando la entrevistadora le repite sus palabras para hacerle saber que le queda claro su negativa a hablar del tema.

Desconocimiento del concepto de discriminación por el color de la piel

Hablar con la niñez sobre discriminación por el color de la piel no es fácil, entre otras circunstancias,

¹ En todos los casos se usaron pseudónimos para nombrar a los niños y a las niñas.

porque en general, se desconoce la terminología empleada en la entrevista. A esta edad, los niños y las niñas presentan inseguridad léxica frente al concepto de *discriminación*. Entienden que es algo negativo, pero no alcanzan a comprender el concepto y su relación con diferencias de trato por el color de la piel, como se observa en E2:

E: ¿Leer? ¿Te gusta leer mucho?

L: Ummmjúj.

E: Cuéntame, ¿tú has sentido que aquí en la escuela, o aquí en el salón o en la hora del descanso a ti te tratan diferente?, ¿te han discriminado por el color de tu piel?, ¿o que tú hayas visto así con tus ojitos, algún niño que le diga cosas feas a otro compañero?

L: Sí.

E: ¡Cuéntame! [voz de ánimo].

L: Que una niña estaba ahí triste, y ella decía que nadie la quería y yo le dije que vamos a jugar las dos y ella quiso jugar conmigo.

E: Umm, ¿y la niña qué dijo? ¿Cómo se llamaba? ¿No te acuerdas?

L: Magaly.

E: ¿Y de qué color de piel es ella?

L: Blanca. (E2)

En este fragmento, se observa que después de hablar de temas variados, entre ellos la lectura, la entrevistadora plantea el de la discriminación y lo relaciona con el hecho de un trato diferencial, en particular, por el color de la piel, y le pregunta a Lizeth, una niña de 7 años, si a ella le ha pasado alguna vez o si ha visto que le pase a alguien más. Lizeth responde que sí y la entrevistadora la anima a narrar lo sucedido. De las dos opciones que le da la entrevistadora de hablar sobre algo que le haya pasado a ella o a otra persona, ella escoge la segunda opción: algo que le pasó a una niña.

En una narrativa corta, Lizeth en la orientación de la narrativa comienza presentando al personaje: “una niña”. Una niña con una característica particular: “estaba triste”. Luego introduce la acción complicante: “decía que nadie la quería”,

seguida de la resolución: la invitó a jugar y la niña aceptó. En el intercambio, a la entrevistadora no le queda claro la relación con la discriminación por el color de la piel, entonces, decide preguntar por datos referentes a la niña a la que le pasó la historia, el nombre y el color de la piel. Cuando la niña responde que su color de piel es blanco, la niña confunde, entonces, la discriminación por el color de la piel, con el rechazo, incluso sucedido a una niña blanca.

Confusión conceptual

En línea con el fenómeno anterior de desconocimiento léxico, algunos niños y niñas confunden la discriminación racial con hechos poco relacionados, sobre todo, en la afirmación clara de que se refiere a trato diferenciado por color de la piel. En la E3, se observa esta tendencia:

E: Yo te quería hacer una pregunta, princesa, de aquí de la escuela... ¿tú has sentido algún tipo de discriminación que te haya pasado a ti, o alguna compañera por el color de su piel?

A: Sí, todos presumen por el color de mi piel, algunos se ríen y, y, a mí me da mucha tristeza que nadie quería ser mi amigo.

E: ¡Nooo!

A: Pero tengo una amiga que se llama Sofía y algunas amigas que sí son buenas conmigo.

E: A ti te gustaría contarme algo que haya pasado, que te haya pasado a ti... de eso, ¿cuándo te pasó eso y por qué se burlan de ti? ¿Qué fue? ¿Cuéntame qué pasó?

A: Solo porque no tengo cosas más geniales, como un borrador, solo tengo un borrador y colores viejos... Pero todos me presumen porque ellos tienen más colores que yo.

E: A::: y por eso te presumen, y, por ejemplo, así que hayas tenido tú en la hora de descanso o en el salón, que te hayan dicho algo por el color de tu piel... cuéntame, ¿qué paso? ¿Cómo fue? Cuéntame, ¿cómo paso?

A: Es que, a mí, algunas veces me presumen por el color, y, y, no me gusta. [expresión de tristeza].

E: Pero ¿qué te dicen? Cuando tú me dices... me presumen, ¿cómo es? Explícame un poquito.

A: Siempre dicen eso, ay, es que eres negra y yo no soy en realidad negra y ellos también me dicen esto, ay, es que te pareces a una chonchita y a mí me da mucha tristeza.

E: Y qué pasa cuando te pasa eso, ¿tú qué haces?

A: Pensar en cosas más buenas.

E: ¿Y tú qué les dices?

A: Mis amigas siempre me ayudan, que piense en algo bonito, ella, ella, ellas son muy buenas conmigo.

E: ¿Y cómo te sientes cuando pasa eso? ¿Tú qué haces?

A: Muy mal... me siento, por dentro me siento llorando y por afuera triste.

E: Y después de que los niños hacen eso, ¿tú qué haces?

A: Quedarme en un puestico, como aquí en el descanso y pensar en cosas más buenas, que me hagan sentir más bien. [Mirada baja y expresión de tristeza]. (E3)

En E3, Ana, una niña de 7 años, responde afirmativamente a la pregunta de si ha experimentado situaciones de discriminación. Y mediante una narrativa corta, resume la situación: los participantes son “todos”; la acción complicante: “presumir por el color de mi piel”, acción que se complementa con otra: “reírse”; seguida de una evaluación centrada en una emoción: tristeza, que supone una acción adicional: el hecho de que nadie quiera ser su amigo. Ana, de manera contradictoria, aclara que ella sí tiene unas amigas, que son buenas con ella; en oposición evidente a los niños de la narrativa, que son malos con ella; se ríen y no quieren ser sus amigos. Pero ante la invitación de la entrevistadora a narrar un hecho particular en el que le haya pasado lo que describe, responde cosas que, en apariencia, no tienen que ver con el tema: no tener un borrador o colores nuevos; aunque reintroduce el verbo “presumir”, de manera que desconcierta a la entrevistadora, quien replantea la pregunta de si tiene alguna historia concreta de alguna acción discriminatoria. La niña responde, de

nuevo, con el verbo “presumir”, como una acción negativa que hacen los demás hacia ella; la entrevistadora le pide que explique qué es “presumir”, entonces la niña construye una narrativa corta con dos acciones; una centrada en el decir, mediante la elección de un verbo conjugado en presente en la tercera persona del plural, que configura un otros, marcado como una acción reiterativa por el adverbio de frecuencia *siempre*, que lo antecede, y que le permite, enseguida, introducir el tema del decir: ser negra, mediante el empleo de discurso directo, que es presentado casi a manera de queja o reclamo, si se interpreta el vocativo inicial “ay” y el tono de la voz de la niña.

La primera parte de la narrativa corta es evaluada por la niña al señalar que no es verdad lo que se dice, porque ella en realidad no es negra. (La niña se autopercebe como “marrón claro”, según otro aparte de la entrevista). La segunda acción que compone la narrativa la introduce de nuevo con el pronombre “ellos”, que vuelve a decir mediante discurso directo, y con el mismo tipo de construcción antecedida por la exclamación “ay”, no ya como un estado, sino con el verbo “parecer”, en la expresión “parece a una chonchita”, un animal asociado a la gordura y la suciedad. Termina la narrativa de igual manera, evaluando la acción complicante, mediante la descripción del sentimiento que produce esta asociación: tristeza. En la narrativa, la niña evidencia una inseguridad léxica en el uso de la palabra “presumir”, en la que, sin embargo, por el contexto, se entiende que se trata de la acción de discriminar. A los 7 años, los niños recién se están familiarizando con ciertas palabras y su significado. De allí la necesidad de ser claros en las preguntas de las entrevistas y que se den a los niños y niñas ejemplos que ayuden a entender la situación de referencia.

Narración del racismo en historias cortas

Son pocos los niños y niñas de la Educación Básica Primaria que reconocen la discriminación y pueden narrar experiencias vividas en sus escuelas; sin embargo, para lograrlo, se requiere una construcción narrativa en la que la entrevistadora

pregunta una y otra vez, y ofrece soporte conversacional a los niños y las niñas, que responden con monosílabos y frases cortas, con frecuencia, que poco tienen que ver con el tema o cuya relación es necesario ir construyéndola a lo largo de la entrevista. En la [tabla 2](#), se presenta el número de narrativas suscitadas en las entrevistas.

Tabla 2

Narrativas en contextos de educación básica primaria

Número y tipo de narrativas contadas por niños o niñas	
Narrativas cortas	Narrativas largas
1 narrativa: 6 niños o niñas	
2 narrativas: 2 niños o niñas	
3 narrativas: 1 niño o niña	
Total de narrativas cortas: 13	Total de narrativas largas: 0
Estructura narrativa predominante: N = O + AC + EE	

El relato de los episodios de racismo se realiza mediante la construcción de narrativas cortas, casi siempre de tipo genérico, que incluyen personajes, tiempos y acciones indefinidas. Las acciones racistas se refieren a insultos en las que el apelativo “negro/negra” conlleva toda la carga negativa de la acción (6), o la expresión “vuelve a África”; gestos despectivos, como mirar feo (3); rechazo (2); malos tratos (2). Las narrativas cortas, entonces, se centran en la acción complicante mediante el hecho de decir y la evaluación, que es la que, en últimas, justifica la narrativa. Se trata entonces, de lo que autores como [Solórzano \(2018\)](#) han denominado *microagresiones raciales*; acciones que, sin embargo, afectan psicosocialmente a los niños y las niñas, lesionan su autopercepción y condicionan las relaciones interpersonales.

Como elemento importante, al tratarse de narrativas genéricas, la resolución no aparece en primera instancia contada por el narrador, sino en coconstrucción con las entrevistadoras, y hay la tendencia a minimizarla. Así se puede observar en el fragmento E4.

E: Ah, bueno, y cuéntame una cosa: ¿a ti alguna vez aquí en el colegio en, en los otros años te han discriminado?

DA: Sí, señora

E: ¿Y cuéntame qué pasó?

DA: Me decían que era un negro, que no podía estar con ellos porque era de otro color.

E: ¿Y tú qué hiciste?

DA: Nada, me iba con mis mejores amigos que eran Neisy y Dubán.

E: Y ellos qué te decían.

DA: Nada, porque Dubán también es del mismo color que yo.

E: ¿Sí? ¿Y él qué decía cuando le decían eso a ustedes dos?

DA: Nada, él se ponía a pelear con esos peladitos y ya.

E: ¿Sí? Cuéntame qué pasó, cuéntame un día que pasó y que pelearon y cuéntame eso.

DA: Ah, un día le dijeron “negrito” a él y a mí, y él les paró y yo también me le metí a defender.

E: ¿Y pelearon?

DA: Sí, señora.

E: ¿Y tú también peleaste?, ¿y eso dónde fue?, ¿a la salida o aquí en el colegio?

DA: En el baño del colegio.

E: ¿En el baño?, ¿y le pegaste muy duro?

DA: No.

E: ¿No?

DA: Porque llegó la profesora, llamaron a la profesora.

E: Y ¿y qué pasó después?

DA: Nada, la profe los regañó y le dijo a la mamá que me estaban tratando mal, porque éramos de otro color.

E: ¿Y en qué terminó todo?

DA: Los peladitos se volvieron a reír de nosotros y ahí mismo los regañaron y los expulsaron del colegio.

E: No sé, es que no entendí ¿cómo?, ¿no los expulsaron?

DA: Los expulsaron del colegio, como nos trataron mal de nuevo. (E4)

En E4, la entrevistadora pregunta a David Andrés, de 12 años, que cursa 4.º grado, si ha vivido experiencias de discriminación; el niño responde claramente que sí, pero no desarrolla lo sucedido, entonces, la entrevistadora le pide que lo narre. Andrés construye una narrativa corta centrada en la acción de llamarlo “negro” y en la negativa de poder estar con los niños por su color de piel. Andrés no introduce un participante concreto; mediante el uso de la tercera persona del plural, refiere a un “ellos”, que son quienes ejecutan una acción, que no es concreta, sino indefinida, según lo marca la conjugación de los verbos “decir” y “poder”, conjugados no en pasado simple, sino en pretérito indefinido. La entrevistadora, sin embargo, toma la acción como un hecho concreto y le pide que le cuente qué pasó aquel día. El niño responde minimizando lo ocurrido con el uso del adverbio de cantidad “nada” y señalando que se fue con sus amigos.

En un intento por ampliar la respuesta, la entrevistadora le pregunta por la reacción de sus amigos; David responde, de nuevo, minimizando la acción, mediante el adverbio de cantidad “nada”, y agrega información que, en apariencia, para él, aclara la situación: sus amigos no le dijeron nada porque el otro niño también era del mismo color que él. La entrevistadora busca conocer más de la situación, a lo que Andrés responde de nuevo minimizando, pero señalando que su amigo se ponía a pelear con los niños que le decían eso. Le insiste una vez más para que intente construir una historia completa. Andrés cuenta una narrativa corta; introduce el tiempo: un día indeterminado; la acción complicante: decirle “negro” a su amigo y a él también, y por último, presenta la resolución: su amigo “los paró” y él intervino para defender a su amigo.

En la acción complicante, Andrés separa las acciones complicantes, hecho que le permite también separar las resoluciones, que incluyen dos acciones diferentes y en la que su respuesta no fue contra los otros niños, sino en favor de su amigo. Estrategia clara de autopresentación positiva en

la que la violencia se justifica si es para ayudar a un amigo, y en la que resulta más fácil hablar de lo sucedido a otra persona, que de la experiencia propia.

Puesto que los verbos elegidos por Andrés para construir la acción complicante se refieren a un tipo de altercado violento, la entrevistadora le pregunta para confirmar esta idea. La respuesta es afirmativa, pero corta. El niño solamente agrega información si le es solicitada de forma directa por la entrevistadora, quien se ve una y otra vez en la necesidad de hacer preguntas. Ella pregunta, entonces, por el lugar de los hechos. Andrés responde que en el baño del colegio. La entrevistadora le pregunta por la intensidad de los golpes. Andrés responde, mediante un monosílabo, que no. La entrevistadora insiste y él responde que no, pero complementa que fue así porque en ese momento llegó la profesora. El niño, de nuevo, no continúa la descripción, por lo que la entrevistadora vuelve a preguntarle por lo que pasó después. Andrés responde, de nuevo, minimizando los hechos mediante el adverbio “nada”, pero esta vez, amplía lo sucedido: la profesora regañó a los otros niños y habló con las madres para explicarles que sus hijos lo estaban tratando mal. Andrés utiliza el pronombre de persona “me”, que indica una sola persona, él, lo que contradice el hilo conductor de la historia en el que había dos niños, él y otro, y en la que el niño ofendido era el otro, no él, pero enseguida rectifica mediante la conjunción verbal en plural. Puesto que la entrevistadora considera que aún la narrativa no está completa, lo invita a contar en qué terminó la historia. Andrés responde que hubo recurrencia en los hechos y que los niños fueron expulsados del colegio. Acción con la que se cierra la narrativa.

Conclusiones

Este artículo indagó por las experiencias de racismo de quince niños y niñas de educación básica de Bogotá a partir de tres elementos: los espacios narrativos, los participantes y, en particular, el cómo narrativo.

En cuanto a los espacios, se evidenció que la presencia de población afrodescendiente en las escuelas de Bogotá es baja, no supera el 5 %, de allí los conflictos escolares se perciban a menor escala. Las escuelas estudiadas siguen las directrices del Ministerio de Educación Nacional y, por tanto, en teoría, poseen lineamientos para la inclusión de población diversa en las aulas, pero en la práctica, según las entrevistadoras, presentan problemas de racismo que se evidencian en agresiones de los niños y niñas mestizos hacia los afrodescendientes, en las que son frecuentes las burlas, las ofensas y los chistes y en prejuicios y estereotipos del profesorado.

Los participantes los constituyeron cuatro profesoras y quince estudiantes. Las primeras actuaron como entrevistadoras; todas contaban con altos niveles de escolarización y con experiencia en temas de discriminación, aunque señalaron que sus prácticas pedagógicas se limitaban a incluir algunos contenidos étnicos en sus clases; también manifestaron desconocer las prácticas racistas en sus colegios. Los entrevistados fueron quince niños y niñas nacidos en Bogotá, con padres oriundos principalmente de las costas Pacífica y Caribe que emigraron a la capital en busca de mejores oportunidades laborales, con la esperanza de un futuro mejor para sus hijos o como consecuencia de desplazamiento forzado por la violencia experimentada en sus regiones. Estos niños y niñas se autopercebieron frente al color de la piel como: “marrón”, “café”, “moreno”, “marrón clarito” y “morenito”, en una línea de identificación con el color de piel que ostenta mayor prestigio social.

El cómo narrativo evidenció que contar experiencias de racismo en la educación básica primaria es doloroso para los niños y las niñas. Verbalizar el racismo es una práctica que se aprende con los años, y que comienza en los primeros años de escolarización con la *negación* de experiencias de discriminación por el color de la piel, el *desconocimiento* del concepto, y la *confusión* con otras prácticas de exclusión. Los pocos niños y niñas que reconocen haber experimentado

discriminación racial, lo expresan solo a través de narrativas cortas. El análisis de la estructura narrativa evidenció la aparición solo unos pocos elementos constitutivos de esta, en particular de la orientación y la acción complicante, construida la mayoría de las veces en pretérito indefinido, que más que a un episodio concreto se refiere a una generalidad, que se reitera en el tiempo, y que, en esta investigación, se optó por denominar *narrativa genérica*.

Solo mediante la intervención directa y frecuente de la entrevistadora se pudo construir una narrativa. Para los niños y las niñas fue suficiente con nombrar la acción complicante, las otras partes de la narrativa permanecieron inenunciadas, en particular, la resolución, a la que se le restó importancia y tendió a minimizarse; la evaluación interna tampoco apareció en estos primeros intentos por narrar experiencias de racismo. Sin embargo, la evaluación externa fue marcada y recurrente, los niños y las niñas expresaron dolor en sus gestos y miradas. Negar el racismo, o, quizá, mejor, negarse a narrarlo, podría constituirse en un mecanismo para no revivir experiencias dolorosas.

En esta primera etapa de escolarización, cuando se avanza hacia el reconocimiento del racismo, de las acciones centradas en las burlas y el rechazo, antes que en el enfrentamiento directo con el agresor, hay un intento de los niños y las niñas por entender las causas del rechazo. La resolución de las narrativas no apareció sino en coconstrucción con la entrevistadora y no señaló acciones directas de respuesta al agresor, sino acciones como aislarse, llorar e intentar pensar en cosas positivas. Es decir, no se configuraron acciones claras de resistencia al racismo. De esta manera, se concluyó que, en la Educación Básica Primaria, la estructura narrativa predominante se compone de orientación, más acción complicante, más evaluación externa (N = O + AC + EE).

En términos generales, se plantea que las narrativas de racismo en contextos escolares son una herramienta fundamental para conocer las experiencias de racismo de niños y niñas y, a partir de

allí, debatir preguntas del tipo ¿cómo enfrentar el racismo en las escuelas?, ¿qué deben hacer los niños y niñas ante una agresión racista?, ¿cómo responder sin continuar la cadena de violencia?, ¿qué acciones esperar de las familias y el profesorado?, o ¿qué le corresponde a la institución escolar frente al racismo? Responderlas, o ponerlas en discusión en las escuelas, constituye, sin duda, un paso adelante en la lucha contra el racismo cada vez más presente en las instituciones escolares bogotanas.

Reconocimientos

Este artículo presenta apartes del proyecto de investigación “Narrando el racismo y la resistencia en contextos escolares públicos en Bogotá”, código 2460181622, adscrito a la Oficina de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Agradezco de manera particular a los niños y las niñas que hicieron posible este diálogo, en ocasiones doloroso, pero siempre enriquecedor. También, a las docentes entrevistadoras por su escucha atenta y sentida.

Referencias

- Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2009). *Informe anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2001). *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Bamberg, M. y Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>.
- Castillo Guzmán, E. (2011). “La letra con raza, entra”. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys61.73>.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553458105007/>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>.
- De Fina, A. (2015). Narrative and identities. En A. de Fina y A. Georgakopoulou (eds.). *The handbook of narrative analysis* (pp. 349-368). Wiley-Blackwell.
- De Jesús Ferreira, A. (2014). Teoría racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, 6(14), 236-263.
- De la Hoz, D. (2012). Héroes vs. villanos. Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 360-388.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2021). *Critical race theory: An introduction*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qg26k>.
- Fonseca, C. (2014). *Racismo en la escuela cartagenera*. Universidad de Cartagena.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255-272). John Wiley & Sons.
- Gillborn, D. (2005). Racism in educational sites. Sustaining oppression and maintaining the status quo. En L. Karumanchery (ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 99-114). Detselin.
- Giroux, H. (2005). Spectacles of race and pedagogies of denial. En L. Karumanchery (ed.), *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education* (pp. 59-80). Detselin.
- Karumanchery, L. (2005). *Engaging equity. New perspectives on anti-racist education*. Detselin.

- Kubota, R. (2010). Critical multicultural education and second/foreign language teaching. En S. May y C. Sleeter (eds.), *Critical multiculturalism* (pp. 105-118). Routledge.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral version of personal experience. En J. Helm, *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1996 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, 7, 12-44. University of Washington Press. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical race theory in education*. Columbia University.
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Martin Rojo, L. y Van Dijk, T. (1998). "Había un problema y se ha solucionado": legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-decir: o el poder de los discursos* (pp. 1-9). Arrecife.
- May, S. y Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Índice de inclusión. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *¿Cómo abordar el racismo en entornos escolares?* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Eliminacion-de-la-Discriminacion-Racial/414577:Como-abordar-el-racismo-en-entornos-escolares>.
- Mena, M. I. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Revista Zero seis* 06, 22(42), 750-769.
- Miller, R., Liu, K. y Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300. <https://doi.org/10.3102/0091732X2090>.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2022). *Caracterización de la población afrodescendiente residente en Bogotá*. <https://n9.cl/5fywek>.
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares deficiencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación*, 6(2), 255-260.
- Soler Castillo, S. (2013). Entre negro oscuro moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. *Educación en revista*, (47), 111-143. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100009>.
- Solórzano, D. (2018). Why racial microaggressions matter? How I came to answer that question and why I do the work I do. En L. Perna (ed.), *Taking it to the streets: The role of scholarship in advocacy and advocacy in scholarship* (pp. 92-99). Johns Hopkins University Press.
- Van de Mierop, D. (2015). Social identity theory and the discursive analysis of collective identities in narratives. En A. de Fina y A. Georgakopoulou (eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 408-428). Wiley-Blackwell.
- Van Dijk, T. (1997). Historias y racismo. En D. Mumby, *Narrativa y control social. Perspectivas críticas* (pp. 162-190). Amorrortu Editores.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2023). *Social movement discourse*. Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental

Ixil University in Guatemala: Beyond the Monoculture of Western Reason

Ingrid Sissy Delgadillo Cely¹ 

Resumen

El paradigma moderno-colonial cimentado en prácticas de saber/poder ha erigido la monocultura de la razón occidental como única fuente de conocimiento válido, desde la cual, históricamente, se ha obviado e invisibilizado la diversidad de modos de significar y habitar el mundo. No obstante, existen diversas experiencias de conocimiento atávico que, ancladas en el lenguaje, en el ser en el lenguaje, han pervivido tal como la propuesta política que la Universidad maya Ixil de Guatemala gestiona en sus comunidades, mediante el estudio y la práctica del *tichajil*, o el buen vivir indígena, y su compromiso con el cuidado de la memoria, de la tierra y de la vida. El artículo visibiliza esta experiencia y la reconoce como un referente epistémico valioso para tensionar la producción de conocimiento en nuestras universidades y su pertinencia para el tiempo presente. En sus conclusiones destaca la potencia de la comunalidad, del vínculo con la tierra y la naturaleza, de la riqueza de sus ecologías que transgreden la convencionalidad capitalocéntrica-colonial, como insumos para la construcción de una educación contrahegemónica que viabilice un giro epistémico y existencial.

Palabras clave: comunidad, pedagogía, universidad, razón occidental, decolonial, buen vivir.

Abstract

The modern-colonial paradigm based on knowledge/power practices has positioned the monoculture of Western reason as the only valid source of knowledge, from which the diversity of ways to provide meaning to and inhabit the world has been historically ignored and invisibilized. Nevertheless, there are various experiences of atavistic knowledge that, anchored in the practice of language, in being *in* a language, have survived as the political proposal employed by the Ixil Maya University of Guatemala in their communities, through the study and practice of the *Tichajil*, or the indigenous *good living*, and its commitment to the care of memory, land, and life. This article provides visibility to this experience and recognizes it as a valuable epistemic reference to stress the production of knowledge in universities, as well as its relevance for the present time. The conclusions highlight the power of communality, of the link with land and nature, of the richness of its ecologies, which transgress capital-centric-colonial conventionality, as inputs for the construction of a counter-hegemonic education that enables an epistemic and existential turn.

Keywords: community, pedagogy, university, Western reason, decolonial, good living.

¹ Doctora en Educación. Profesora asociada de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: isdelgadillo@udistrital.edu.co.

Cómo citar: Delgadillo, I. (2023). Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental. *Enunciación*, 28(2), 254-268. <https://doi.org/10.14483/22486798.20406>

Artículo recibido: 09 de febrero de 2023; aprobado: 22 de septiembre de 2023

Introducción

Este artículo presenta parte de las reflexiones que resultaron de la inmersión –en algunos periodos de 2017 y 2018– en la propuesta que la Universidad Ixil de Guatemala despliega en su territorio, y plantea cómo esta experiencia pedagógica aporta insumos desde el ámbito educativo indígena, para afrontar los retos que demanda la crisis civilizatoria actual, al reivindicar otras ecologías de saberes, otras temporalidades que cuestionan el orden lineal ascendente, convencional del manejo del tiempo y de la noción de futuro; otras relaciones que sustentan el vínculo y la construcción de lo común, entre otros elementos, ausentes en las universidades convencionales de nuestro sistema educativo.

La primera parte del texto se detiene en el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación; sitúa su emergencia en los acuerdos de paz incumplidos en Guatemala, y destaca la fuerza que el accionar en lo micro tiene en la recomposición cultural, social y territorial de un pueblo que, prácticamente, fue arrasado en el conflicto armado que en este país duró alrededor de 40 años. En segunda instancia, enfoca la discusión en cómo las universidades –en general– se han cimentado, desconociendo los saberes y epistemes de diversos pueblos, reduciendo la riqueza experiencial del mundo a puntos de vista únicos o exclusivos. En este apartado se plantea cómo han surgido experiencias educativas en América Latina que apuestan por evidenciar la construcción pluriversal del mundo y la potencia que esta implica, permitiéndonos una apertura hacia modos “otros” de conocimiento, como el que se despliega en la Universidad Ixil de Guatemala. La tercera parte aborda la metodología que hizo posible la investigación; de corte cualitativo, se inscribe en lo que Santos (2011) denominó el *paradigma emergente* ampliando los marcos de referencia y reflexión desde los cuales fue posible el encuentro con la propuesta educativa en mención. Posteriormente, se considera la propuesta que esta Universidad

desarrolla desde la reivindicación de los principios del *tichajil*, o buen vivir ixil, basados en la comunalidad, la lucha por sus derechos, la defensa de la tierra, entre otros elementos, en clave decolonial. Finalmente, se presentan las conclusiones, entre las que se destaca el aporte que este tipo de propuestas educativas puede generar en el ámbito de la formación académica universitaria, con miras a promover una lectura y comprensión compleja del mundo, más allá de visiones monológicas y unidimensionales.

Contexto. La Universidad Ixil, una alternativa para el pueblo indígena

A pesar de que Guatemala en 1996 firmó –como parte de los Acuerdos de Paz– el compromiso de crear una universidad maya que le permitiera a esta comunidad, en alguna medida, restituir sus derechos, recomponerse como pueblo, mediante la reivindicación de la multiculturalidad, el plurilingüismo y la diversidad étnica, a la fecha el país no cuenta con universidades públicas que reconozcan la riqueza étnica y cultural con un enfoque pleno de derechos de los pueblos mayas, y menos que valoren a estas culturas como milenarias. Las comunidades indígenas conscientes de la deuda social y epistémica con sus pueblos y conocimientos, y la necesidad de espacios de educación propia para sus jóvenes, crearon instituciones de educación superior de tipo comunitario. Una de estas experiencias de educación es la Universidad Ixil.

Esta, que no cuenta con un campus específico, está ubicada en la región Ixil, en los municipios de Santa María Nebaj, San Juan Cotzal y San Gaspar Chajul, en el departamento del Quiché, en el noroccidente de Guatemala, y fue creada en 2011. Su pertinencia como experiencia radica en que en el marco de un proceso de paz, que no logra materializar para los pueblos indígenas los principios de equidad, justicia social y epistémica e interculturalidad, articula saberes ancestrales –de un pueblo indígena que fue dramáticamente diezmado– en la configuración y puesta en escena de

una propuesta de educación superior desde la cual defienden y resignifican su historia, sus luchas, su vínculo con el territorio y sus prácticas de buen vivir maya ixil, o *tichajil*.

Para hallar sentido a la propuesta de esta universidad, recurrimos a algunos rasgos de su historia, resaltando su carácter milenario y contemporáneo a la vez.

El pueblo Ixil está asentado junto a los pueblos Mam, Q'anjob'al, entre otros, sobre la Sierra de los Cuchumatanes desde hace unos 2500 años. Actualmente su territorio de 2313 km² está dividido en los municipios de Chajul, Cotzal y Nebaj con alturas entre 700 y 3300 m s. n. m., y cuenta con muchas montañas, bosques, ríos, microclimas y extensa biodiversidad. (Universidad Ixil, 2014, p. 5)

Como efecto de los procesos de colonización, los ixiles fueron diezmados cultural, demográfica y territorialmente; el conflicto armado que se desató desde los años 1960 en Guatemala –y que duró alrededor de cuatro décadas– arrasó con muchos pueblos indígenas, en especial con los ixiles: “Los pueblos mayas desaparecieron del mapa; comarcas enteras, como por ejemplo la región Ixil, quedaron despobladas” (Grube, 2011, p. 422). Así lo relatan los maestros ixiles:

Las comunidades ixiles [...] fueron duramente golpeadas con 114 masacres, tierra arrasada y genocidio por parte del Estado de Guatemala durante el conflicto armado interno. En el año 2013, el pueblo Ixil junto con los esfuerzos de otros Pueblos e instituciones promotores de derechos humanos y del derecho a la justicia logró que los tribunales nacionales dictaran sentencia contra Ríos Montt por genocidio en el pueblo Ixil. (Universidad Ixil, 2014, p. 5)

En este marco, los indígenas, asumidos como comunidades que resurgen de las cenizas y que renacen pese a la violencia y a la pretensión de exterminio de un Estado y una sociedad racistas (Casaús Arzú, 2011), luego de un proceso de *tierra*

arrasada, mediante prácticas de resistencia, de fortaleza, se dieron a la tarea de recomponer su mundo, en una dinámica autopoiética o de autoorganización (Maturana y Varela, 2003, p. 161).

Los procesos de autoecoorganización que la Universidad Ixil ha dinamizado se entienden para este contexto, como aquellos que han permitido la revitalización cultural de un pueblo que perdió a la mayoría de sus sabios en el conflicto armado –los abuelos y las abuelas, los mayores, constituían el reservorio y la memoria de este pueblo, fueron quienes en mayor medida fueron asesinados–. En consecuencia, esto le ha implicado, por un lado, reaprender, recrear, reencontrarse con sus raíces culturales y buscar en la memoria los puntales que los define como ixiles, y por otro, un “volver a hacer”, un “volver a nacer” que trascienda los hechos de horror que vivieron, reivindique su autonomía, resignifique su historia.

La Universidad Ixil ofrece el programa Técnico en Desarrollo Rural Comunitario y una Licenciatura en Agricultura Campesina, Desarrollo Rural y Derecho Indígena, que, si bien no son reconocidas por el Ministerio de Educación de Guatemala, cuentan con el respaldo de la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King (UENIC). La propuesta más consolidada es la del Técnico en Desarrollo Rural, por cuanto integra el estudio del territorio, los recursos o bienes naturales, la preservación ambiental, la historia y la cultura ixil, los acuerdos de paz, entre otros temas de estudio e investigación en lo local, con acciones de lucha y resistencia contra las nuevas formas de colonización (en la región Ixil para el 2017 había tres hidroeléctricas que no beneficiaban a las comunidades, la presión para la extracción de minerales como la barita, la tala de los bosques para exportación de maderas, etc.). Dado lo anterior, la Universidad Ixil representa un punto de inflexión, un vórtice o giro de creatividad, de insumisión, una ecología particular, por su carácter comunitario, su perspectiva decolonial (Batz, 2021), la visibilización de una epistemología propia, el despliegue de una educación para la vida desde la tierra y

desde la reconstrucción cultural basada en la práctica del *tichajil*, o buen vivir ixil.

Universidades convencionales, epistemologías emergentes: un acercamiento al marco teórico

Las instituciones universitarias propias del sistema moderno-colonial, creadas bajo la pretensión de ser entidades formadoras de hombres y mujeres *libres*, de ciudadanos capaces de delegar sus poderes a un Estado que los representa, forman parte del imaginario que instituye el ideal de nación y de un territorio soberano, desde el cual se impone un orden y se ofrece un supuesto bienestar al conjunto de sus ciudadanos (Anderson, 2021). Así, las universidades instituidas como instancias civilizatorias definen sus cimientos desde la idea de un sujeto universal, una moralidad condensada en torno a principios de orden y unidad nacional, e implementan prácticas de enseñanza que desconocen la pluralidad de experiencias y conocimientos tanto de sujetos como de pueblos con lógicas y dinámicas distintas a las occidentales; por el contrario, profundizan o refuerzan las relaciones coloniales inequitativas.

En estas instituciones, en palabras de Lander (citado por Castro-Gómez, 2007),

la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (p. 2)

Para este autor, las universidades occidentales se han asumido como portadoras de conocimientos neutrales, objetivos y universales, y han ocultado la condición epistémica étnica/racial, de género, sexo, clase, del sujeto que habla, lo cual ha contribuido a enmascarar las lógicas de poder coloniales

que subyacen a la producción del conocimiento. Es lo que algunos autores como Fanon y Anzaldúa (citados por Grosfoguel, 2014, p. 376) denominan *corpopolítica del conocimiento*, en cuanto conocimiento situado, inscrito en el cuerpo, producido en prácticas y relaciones desiguales de poder.

Dicho ocultamiento, o descontextualización (obviar el contexto cultural y político de la producción y reproducción del conocimiento), está fundado en los procesos desplegados por el colonialismo interno, desde lo cual la episteme dominante del mundo moderno colonial se impuso mediante la violencia a los pueblos no occidentales. Así se negaron y suprimieron sus conocimientos, se homogenizó y aplanó la riqueza cultural, epistémica del mundo. Las consecuencias de tales *epistemicidios* se condensaron en el *desperdicio de la experiencia y del conocimiento social*, la reducción de la diversidad epistemológica, cultural y política del mundo (Santos y Meneses, 2014, p. 8).

El colonialismo en este sentido no ha concluido, lo cual se evidencia en que gran parte de la ciencia moderna –mediante todo un aparataje institucional en el que se cuentan las universidades, centros de investigación, normatividades, entre otras– contribuye a ocultar los contextos de producción y legitimación de lo que se constituye como única verdad. Santos (2018, 2022) señala que el conocimiento en las universidades en el mundo globalizado se ha constituido en mercancía y su valor como bien para la democratización de las sociedades está siendo amenazado; la evaluación a la que sometieron a las universidades en Europa en el proceso de Bolonia implicó su consolidación como instancias empresariales, dedicadas al negocio del conocimiento, lo que profundizó el modelo neoliberal, impuso tablas de clasificación arbitrarias y subjetivas, despojó paulatinamente a las universidades de su capacidad de autorreformarse según sus propias circunstancias, intereses y demandas.

Este enfoque no cuenta con una perspectiva histórico-crítica de la humanidad que le permita revisar los modos de producción de la subalternidad,

de la opresión material, simbólica y epistémica que han vivido múltiples pueblos en el mundo, y que ha perpetuado la legitimación de unos modos de vida y pensamiento sobre otros, cuyo efecto se traduce en el agravamiento de las condiciones de pobreza, de los epistemicidios y, como corolario, la pérdida invaluable de conocimientos milenarios.

El conocimiento no es estático, se ha venido cuestionando dicho patrón mercantilista, se han promovido otros modos de comprender el saber, lo social, lo económico, lo humano y sus entrelazamientos. Distintos autores (Maldonado, 2020; Fried Schnitman, 2002; Rizo-Patrón y Chu, 2020) dan cuenta de las rupturas con la lógica cartesiana producidas por la emergencia de otros enfoques, otros campos teórico-reflexivos desde los cuales se concibe el mundo más allá de los marcos dicotómicos sujeto/naturaleza, sujeto/objeto, orden/desorden, azar/necesidad.

En las últimas dos décadas han emergido escenarios de educación que controvierten el modelo lineal del conocimiento, se conciben en el lenguaje, integran saberes atávicos necesarios para pensar en posibilidades de existencia para las mayorías y se instalan de manera novedosa como alternativa de sobrevivencia, tanto material como cultural, para los pueblos nativos en América Latina (Mato, 2014). En América Latina, algunas propuestas emblemáticas se han gestado en Bolivia, en la Universidad Autónoma Indígena de México (Manríquez y Gareiz, 2014). En Colombia, se destacan experiencias como la de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (UAIIN-CRIC) y Pedagogías de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. En Guatemala, la Universidad Ixil en el departamento de Quiché, se ha consolidado, entre otras, como una universidad de educación propia dedicada al estudio y reconocimiento del buen vivir maya ixil, el cual es revitalizado desde juegos comunicacionales entre el presente y el pasado, entre el dolor que dejó el conflicto armado y la fuerza de la pervivencia cultural.

Metodología y su estrategia

Todo aquello que pertenece solo al presente muere junto a éste. (Bajtín, 1985, p. 349)

La metodología implementada en esta investigación de corte cualitativo se emplaza como parte de un articulado de sentido y de horizonte de acción, cuyos principios consisten en comprender al conocimiento como una fuente que procura el bienestar y la justicia social, lo cual, de acuerdo con Santos, se engloba en un *paradigma emergente*, centrado en el cuidado, en las interrelaciones, la pertenencia, lo común (Santos, 2015, p. 40).

En este orden reflexivo, la propuesta metodológica de este trabajo reconoce la importancia de entroncarse en dicho paradigma emergente, desde el cual concibe el conocimiento como proceso, ligado a los contextos, a la emocionalidad y a los sujetos que interactúan en el proceso investigativo. Desde este enfoque se cuestionaron las jerarquizaciones entre distintos conocimientos, concebidos no como una representación de la realidad, sino, ante todo, como una forma de intervención en ella, lo cual acarrea distintos tipos de opciones y visiones ético-políticas (Santos, 2017, 2020).

Así, el conocimiento desde este paradigma emergente no se comprende como un producto o un objeto a descubrir o alcanzar, sino que es construido en y desde el lenguaje, a partir de la interacción del sujeto con su entorno; es algo que ocurre en el espacio: “entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo” (Najmanovich, 2008, p. 94), en una relación dinámica que compromete los intereses, valores, creencias de los investigadores con el objeto de estudio, de modo que la subjetividad e intersubjetividad se evidencian como constitutivas de la investigación.

En el paradigma investigativo descrito, la presente investigación visibilizó y otorgó relevancia a las prácticas educativas y a las mediaciones pedagógicas implementadas por la Universidad Ixil,

como aporte a la perspectiva de la *justicia epistémica* (Santos, 2017), mediante ejercicios de observación participante, intervenciones pedagógicas, entrevistas, diálogos no estructurados, y la inmersión en el mundo y la cotidianidad de los ixiles. Dicha inmersión en el universo cultural del pueblo maya ixil de Guatemala se concentró en la propuesta que la Universidad Ixil despliega para abordar el estudio y la práctica del *tichajil*, o el buen vivir indígena maya ixil, su compromiso con la revitalización cultural, el cuidado de la gente y de la tierra. Se identifican las apuestas políticas que permiten potenciar los procesos de revitalización/dignificación de la cultura maya; pero, sobre todo, revalorizar prácticas en el mundo ancestral que permiten encarar la crisis civilizatoria que se enfrentan como humanidad.

Las estrategias que hicieron posible la construcción de conocimiento desde la perspectiva planteada, se sintetizan a continuación:

- *Observación participante*: se efectuó entre mayo y junio de 2017, y, entre marzo y mayo de 2018, en tres de los grupos que se estaban formando en la Universidad Ixil: Aldea Tzalbal, Aldea Río Azul y en el municipio de San Gaspar Chajul. Estas observaciones se adelantaron específicamente, asistiendo y participando en los cursos de Madre Naturaleza, Buen Vivir (*tichajil*), La tierra, un bien comunitario; El bosque, un bien común; Agricultura, saberes ancestrales; El agua, un bien comunitario, y proyectos de investigación comunitaria. También implicó vivir con dos familias ixiles en los periodos mencionados, compartir su cotidianidad y aprender de sus prácticas y relaciones.
- *Entrevistas no estructuradas y diálogos*: se entrevistó a cuatro catedráticos de la Universidad Ixil; tres sacerdotes mayas, de los cuales dos eran ixiles (una mujer y un hombre), un sacerdote maya quiché; un músico quiché; una médica tradicional maya ixil; tres agricultores tradicionales ixiles; cuatro

estudiantes de la Universidad Ixil, y dos tejedoras ixiles. Igualmente, se realizaron diálogos informales con distintas personas de la comunidad.

En este proceso investigativo, asumido en términos metodológicos como de ajuste permanente, a partir del corpus recabado, se analizó el contenido desde las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales, entre otros referentes.

Entre la memoria y la re-existencia en Guatemala: resultados y análisis

La Universidad Ixil es comunitaria

Para rehacer al ser humano en su naturaleza se debe volver a fortalecer la comunidad.

(Pablo Ceto, rector Universidad Ixil, conversación personal, abril de 2017).

En el contexto de resurgimiento de los ixiles como pueblo con una cultura ancestral, la Universidad Ixil se erige como una estrategia que hace posible la pervivencia del pueblo maya ixil en el departamento de Quiché, luego de la firma de los Acuerdos de Paz.

Esta propuesta educativa nace y se configura como una instancia relevante para asumir las interacciones con un entorno sociopolítico perturbador y racista; así mismo, se consolida producto de diálogos entre los mayores sobrevivientes, las autoridades propias, académicos y jóvenes ixiles. Emerge de conversaciones, como juegos de interacción en donde mayores, autoridades, jóvenes en diversos lenguajes, soñaron, delinearon, definieron la universidad y su sentido, como un intento por reconstruir la dignidad desde la educación con autonomía.

De acuerdo con Pablo Ceto –rector de la Universidad Ixil–, en los diálogos de creación de la Universidad, una primera idea fue construir un edificio para albergar a sus estudiantes, pero los mayores alertaron: “¿El edificio enseña? ¿Acaso

no queremos una propuesta propia, ancestral?”, y declararon que “sus abuelos están en las comunidades y es el pueblo y es su conocimiento lo que respalda a nuestra universidad” (conversación personal, abril de 2017).

La dinámica en la cual se generó la propuesta, según lo comentado por Vicente R. (catedrático de la Universidad Ixil, conversación personal, 2017), no fue de orden vertical, ni impositiva desde entes ajenos a los intereses de los mismos ixiles. Su constitución no obedeció a móviles de lucro, ni a mandatos ministeriales formales; en su conformación debatieron sobre la importancia de crear una instancia educativa que, basada en el diálogo, en el análisis de su historia, les permitiera revitalizar, fortalecer sus principios culturales. La Universidad Ixil para los docentes se inscribe en la perspectiva de la convivencialidad, en donde el entramado de relaciones va estructurando el devenir de la misma universidad por fuera de relaciones de explotación y dominación, en reivindicación de la autonomía en el conocer y en el hacer.

En términos de lo planteado por algunos catedráticos de la Universidad Ixil (Vicente R.; Kaxh, Pedro, conversaciones personales, 2017), la creación de esta tuvo como eje la preocupación en torno a la pérdida de sus raíces culturales, pero también, la convicción de contar con autonomía en cuanto pueblo ancestral, con la potestad de definir su educación de acuerdo con necesidades, criterios e intereses propios. En este sentido, los docentes asumen que la pretensión que subyace a esta propuesta educativa no es mercantil, ni obedece a parámetros formales de la racionalidad occidental –propia de los sistemas universitarios convencionales–, más bien se sustenta en una perspectiva comunal en la que

persisten y se recrean las variopintas y coloridas tramas asociativas para la conservación y reproducción de la vida, para la defensa y/o recuperación de algunas capacidades y prerrogativas colectivas para definir o establecer, colectivamente y hasta donde

es posible por cuenta propia, los cauces, escalas y ritmos de la vida de su cuidado y reproducción. (Gutiérrez Aguilar, 2017, p. 119)

Estos rasgos, esta forma de configurarse para la defensa de la vida, del territorio, de los bienes comunes, y de sus modos particulares de existencia denominada el buen vivir, o *tichajil*, le confiere un carácter propio a la propuesta, de tal forma que el rector Pablo Ceto la define así: “y es que la Universidad Ixil no es estatal, no es pública, ni privada, no es mixta, es de tipo comunitario” (conversación personal, abril de 2017); lo comunitario pensado no exclusivamente como colectividad que comparte principios, raíces, una historia común, sino como entramado, en términos de Gutiérrez Aguilar (2017), en donde persiste una búsqueda conjunta por defender unos modos históricos de existencia, ligados al lugar en el que la vida se despliega, se reproduce, como indica Maturana, para quien los seres vivos se “realizan en su nicho-entorno-ambiente” (1999, p. 96).

En este proceso entramado que constituye lo comunitario, están presentes distintos fenómenos, uno de los cuales es la convivencia, que se da como parte de nuestras interacciones como seres humanos que buscamos adaptarnos permanentemente a los otros seres, generando las conductas adecuadas y actuando en reciprocidad. Los seres con quienes inter-actuamos empiezan a ser parte de nuestros nichos vitales y nosotros de los suyos, en una generación de escenarios de mutuas adaptaciones, en beneficio de la convivencia, la cual, en palabras de Maturana (1999), “es siempre una historia de conservación de adaptación recíproca” (p. 102).

El lenguaje, enlazado a tales interacciones recursivas y recíprocas que constituyen la convivencialidad y, por ende, la comunalidad, produce, enactúa el mundo junto a los otros. Esto, en la Universidad Ixil, se circunscribe a la configuración y comprensión de la dimensión comunitaria, de manera que uno de los nodos de formación es lo que denominan *los bienes de la comunidad*, con

la intención de reconocer lo colectivo, la vida en común, lo que comparten tanto desde las necesidades como desde la solidaridad. Así la conciben los estudiantes:

Es comunidad si hay agricultura, si la tierra se trabaja y no se vende, porque no es para vender sino para producir alimento; es comunidad si hay espiritualidad y la espiritualidad está en los cerros. ¡Sin la energía de la naturaleza no somos nada! ¡La espiritualidad son las candelas, el fuego! La orientación de los guías espirituales... si se atiende la salud recurriendo al sistema de salud propia, y si se resuelven los conflictos siguiendo el sistema de justicia maya, en donde, por ejemplo, los castigos a las personas que cometían actos vandálicos eran prácticas y labores comunitarias. (Afirmaciones de los estudiantes en una clase, Río Azul, mayo de 2017)

En esta comprensión de lo comunal se evidencia el vínculo que sostienen con su territorio y con su herencia cultural, con aquello que les permite reconocerse como parte *de*, lo cual, en palabras de [Gutiérrez Aguilar \(2017\)](#), constituye “variados y polifónicos entramados, tejidos a partir de diversas experiencias de producción de lo común, han sido y son el sujeto de cualquier reapropiación y reproducción posible de la riqueza heredada y producida socialmente” (p. 118).

Según [Sánchez-Antonio \(2021\)](#), los teóricos indígenas mesoamericanos han llegado a un consenso, según el cual la comunalidad contiene cuatro principios:

- 1) El poder comunal: representa la asamblea general como máximo órgano de gobierno para la toma de decisiones; 2) El trabajo comunal: es la acción de apoyar sin pago, para un beneficio comunitario o familiar, se le conoce como tequio, mano vuelta, guelaguetza, guetza o gozona; 3) El territorio comunal: es el espacio colectivo donde se hace la vida en común; y 4) El disfrute comunal: son las fiestas donde se celebra y se goza la reproducción cíclica de la vida comunal. (p. 699)

Los estudiantes de la Universidad Ixil refieren a algunos de estos principios para definir, desde su lugar, lo comunal o la comunidad:

es aquella que tiene una vida en común, comparten un territorio y se interesan por preservarlo, cuidarlo. Nosotros somos comunidad porque compartimos un idioma, unas costumbres y en nuestro territorio tenemos nacimientos de agua, sitios sagrados, bosques [...] y tenemos nuestras autoridades, las alcaldías indígenas, las comadronas. (Afirmaciones de los estudiantes en una clase, Río Azul, mayo de 2017)

Esta Universidad, al ser comunitaria, busca entre otros elementos

Tejer la transmisión del pensamiento maya ixil que ha sobrevivido a cinco siglos de destrucción cultural [lo cual] sigue siendo el corazón de la riqueza cultural de respeto y armonía de nuestros pueblos como contenido de la vitalidad, energía y creatividad de la juventud frente los retos del futuro. ([Universidad Ixil, 2014, p. 6](#))

En palabras de [Roca-Servat y Arias \(2020, p. 413\)](#), “resulta fundamental hacerse cargo del cuidado de la capacidad colectiva, del saber cultivado, hablar desde los despliegues de la capacidad colectiva humana y no humana” para defender lo común y para cultivar la esperanza.

La perspectiva comunal o comunitaria de esta propuesta pedagógica implica que en ella se trabajó reconociendo el saber y la experiencia de sus mayores como fuentes indispensables para sostener sus propias leyes y su gobierno autónomo; que se promueva la recuperación del trabajo comunitario, sin paga, lo que ellos denominan *la mano prestada* como estrategia de ayuda colectiva; así mismo, la dimensión comunitaria de la Universidad Ixil se evidencia en la defensa colectiva del territorio, el cuidado de la tierra, la siembra del maíz y las semillas nativas para garantizar la soberanía alimentaria de su pueblo y la celebración de los ciclos de la vida, bajo la guía de los sacerdotes mayas, contadores del tiempo.

El compromiso político y la decolonialidad

La apuesta decolonial en el quehacer educativo que la Universidad Ixil despliega se ancla en las *pedagogías decoloniales*, que tienen como propósito trascender la marca colonial y fisurar las formas de poder que han negado la potencia de existir, de crear e intervenir en el mundo a pueblos constituidos en inexistentes o residuales, desde la esencialización y la racialización. De manera más precisa, según [Walsh \(2013\)](#),

Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar, e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido –y es– pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. (p. 31)

Desde otra orilla, [Santos \(2017\)](#) ha denominado a la lógica de la racionalidad occidental como aquella que concibe un único modo de conocimiento o de existencia *la monocultura de la razón occidental* y la ha caracterizado en cinco modos de producir lo *inexistente*: la monocultura del conocimiento; del tiempo lineal; de la naturalización de las diferencias; de la escala dominante; y de la productividad. Al respecto, [Santos \(2017\)](#) también ha planteado cinco modos de contrastar dicha monocultura en la perspectiva de la *ecología de saberes*, y los ha denominado *las cinco ecologías contra el desperdicio de la experiencia*: de saberes, de las temporalidades, del reconocimiento mutuo, de la transescala y de las productividades.

Estas ecologías, más que discursos de oposición, se configuran como modos abiertos de acción y pensamiento ([Najmanovich, 2021](#)) que operan como referentes desde los cuales se agrieta lo colonial y se transgrede la versión monológica del mundo, se insubordina el orden establecido, se desobedece al mandato de la razón moderna como única y privilegiada, se resiste a las imposiciones del capital y se re-existe desde las herencias y las epistemologías propias. En los apartados que siguen se considerarán algunas de estas ecologías implícitas en la propuesta de la Universidad Ixil y su accionar decolonial.

Ecología de saberes

Los estudiantes de la Universidad Ixil logran comprender el sentido de su saber y quehacer como técnicos o licenciados a partir de la reflexión crítica, la indagación en sus comunidades de las características de su territorio comunal, de sus fuentes de agua, de sus sitios sagrados, de los puntos álgidos de intervención foránea, e intentan construir desde allí proyectos de investigación-acción participativa que les permita ser actores comprometidos y co-gestores de la resolución de sus problemáticas en pro de la justicia y la dignidad.

Lo anterior le imprime a la Universidad Ixil la potencia de lo *descolonial*; es decir, de la capacidad de construir o revivificar otras utopías, no ancladas en el paradigma de pensamiento, saber, ser colonial-capitalista. Este proyecto educativo fortalece su propia perspectiva de *desarrollo* que es el *tichajil*, o *buen vivir ixil*, al reconocer históricamente en el sistema capitalista una dinámica depredadora contra la naturaleza y los bienes de la Tierra; al identificar la perspectiva colonial implícita en el sistema como fuente de violencia epistémica contra su pueblo, y al cuestionar el modelo de desarrollo moderno.

La Universidad Ixil, al formar para que se active *la memoria*, para que el conocimiento acumulado no se pierda, sino que perdure, consolida acciones de resistencia y de emancipación, tal como lo

comentan los jóvenes estudiantes en la extensión de Tzalbal: “estudiamos para honrar a nuestros abuelos que por quinientos años hicieron resistencia a las exigencias y a la violencia de los ladinos”. Por ello, uno de los fundamentos de la propuesta consiste en el

derecho a retomar y desarrollar la sabiduría, conocimientos y prácticas culturales de nuestro pueblo maya, sus grandes instituciones de estudio, enseñanza y aprendizaje, conocimientos de los movimientos del sol, la luna y las estrellas, la agricultura del maíz, medicina, arquitectura, matemáticas, calendario maya, valores de cuidado de la madre tierra y otros que, 500 años después, existen y están en el corazón de los saberes y las prácticas de nuestras comunidades y pueblos y han demostrado su gran valor. (Universidad Ixil, 2014)

En el mismo sentido, la Universidad Ixil rinde homenaje a sus Q'ésal Tenam, Consejos de Autoridades, quienes defendieron “la madre Tierra, su dignidad y derechos” y se levantaron contra el trabajo forzado, la explotación de los bienes naturales, el endeudamiento para robarles sus tierras. El conocimiento de su propia historia, desde el lugar de la contestación, de la oposición, constituye un principio del *buen vivir* como evidencia de su lucha ancestral por la vida en dignidad, en un territorio comunitario sin dueños particulares. Para los gestores y promotores de esta universidad lo más importante es posibilitar en sus estudiantes condiciones para “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a vivir juntos y ser libres” (Pablo Ceto, conversación personal, 2017), principios que desafían la lógica economicista que actualmente guía el desempeño de las universidades convencionales.

La Universidad Ixil responde a apuestas contemporáneas, decoloniales, en términos de superar la reducida mirada eurocéntrica de las Universidades, tal como lo plantea Castro-Gómez (2007), en relación con la necesidad de incorporar otras epistemes a los discursos académicos:

La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo. (Castro-Gómez, 2007, p. 90)

En este sentido, los facilitadores de la Universidad expresan que “la comunidad es la que sabe” (Kaxh, catedrático de la Universidad Ixil, conversación personal, 2017), y asumen a los miembros de su pueblo como sujetos protagónicos, con un acumulado cultural no solo valioso, sino imperdible y como gestores de su emancipación del lastre colonial.

Además de sus propias raíces y perspectivas culturales, los pilares de la propuesta educativa se encuentran en los planteamientos de Freire y el movimiento de *educación popular*, por cuanto retoman la importancia de hacer una lectura crítica de la realidad, e identifican a la educación del pueblo como parte de un proyecto político comprometido con la transformación de la sociedad y como un espacio de formación de conciencia reflexiva impulsora de la necesidad de atender las problemáticas concretas de su pueblo para construir alternativas de manera comunitaria; “desarrollar permanentemente el estudio y la práctica, el conocimiento de la realidad y su transformación, el conocimiento de los problemas y la búsqueda de sus soluciones, al servicio de las comunidades y pueblos” (Universidad Ixil, 2014, p. 6). Desde este enfoque vinculan a los estudiantes –a través de la investigación en su comunidad y con sus mayores– con las problemáticas y necesidades de sus aldeas o cantones.

La metodología de la Universidad Ixil también constituye un elemento dentro de ese giro o espacio de creación/evolución, al estructurar los procesos de aprendizaje desde el diálogo, los saberes

propios, la oralidad y la acción e indagación en el territorio. Al respecto, Ceto comenta:

En el sistema convencional, los estudiantes consultan en internet sus tareas o investigaciones. Para el caso nuestro, pertenecemos a comunidades que ni siquiera aparecen en Google. La Universidad le da valor a “la plática” y nuestros facilitadores están capacitados para hacer hablar a los estudiantes. Debemos recuperar (como ixiles) el derecho a la palabra. Los egresados de la Licenciatura de la Universidad Ixil son agentes que ayudan a crear soluciones y que están en capacidad de discutir con cualquier ministro o autoridad sobre política pública. (Ceto, citado por Sabas, 2016)

El estudio del conflicto armado y sus efectos en el pueblo ixil, el análisis de los acuerdos de paz, así como desde la investigación de los estudiantes de la Universidad Ixil, se propone el reconocimiento de las condiciones que reproducen las injusticias, motivando el compromiso con el pensamiento y la praxis que altere, genere el giro, el vórtice de la transformación hacia el bienestar colectivo, en tanto, como dice Gutiérrez Pérez (1985), buscan promover “un despertar político”, es decir, “hacerlos descubrir ese gusto de la libertad de espíritu, esa voluntad de resolver los problemas de conjunto, ese sentimiento de ser responsables del mundo y de su destino” (p. 59).

Ecología de las temporalidades

Esta propuesta educativa quiebra la lógica temporal lineal moderna, por cuanto su cosmovisión y sus prácticas se inscriben en multitemporalidades, en las cuales se traslapan dinámicas atávicas de la siembra, el resguardo y siembra de las semillas, las ceremonias, el tejido, entre muchas otras, con la utilización de *smartphones*, acceso a internet y, en general, a medios de comunicación, transportes, trabajo, formación universitaria, profesional, combinando, integrando o apropiando lógicas contemporáneas con aquellas propias de su trayectoria vital y cultural. En el mismo horizonte de sentido,

asumen el pasado como un tiempo que puede ser recreado a partir de considerar que las prácticas que conservan de sus mayores son fuente de saber y de construcción de futuro, en términos de una utopía retrospectiva (Estermann, 2010). La Universidad Ixil desarrolla un pensamiento multidimensional/multitemporal al integrar en sus cursos lo experiencial, con conocimientos teóricos, debates sobre los efectos económicos de las políticas estatales en su territorio, evidenciando las interrelaciones y afectaciones entre estos distintos aspectos, articulando perspectivas actuales con los saberes de las autoridades indígenas y con aquello que continúa vivo en la memoria como promesa de futuro, en una dinámica temporal que trasciende la falsa ilusión del progreso lineal occidental.

Ecología de la transescala

La transescala concibe y permite articulaciones locales y globales alternativas, de manera que lo local o lo particular no queda subsumido en un orden global impuesto, sino que la resistencia puede ser tejida en distintas escalas y relaciones contrahegemónicas. Así que la Universidad, consciente de la riqueza epistemológica del mundo y de la fuerza de lo colectivo, acepta a pasantes de diferentes universidades del mundo y está abierta a diálogos tanto con académicos del norte, europeos y norteamericanos, como de América Latina y el Caribe. Algunos catedráticos han realizado intercambios con experiencias de educación indígena en Suramérica, acercamientos con catedráticos de otras comunidades y pueblos indígenas de Guatemala, y otros han adelantado pasantías o han sido invitados a distintos escenarios académicos en países como Italia y Francia. La característica común ha sido entrelazar, fortalecer los vínculos y nutrir las epistemologías que abogan por la construcción de una justicia social, ambiental y cultural, global desde lo micro y lo local.

Ecología del reconocimiento

El pénsum, los ejes temáticos y módulos generales que se abordan en el programa de Técnico en

Desarrollo Rural Comunitario se entroncan en la perspectiva del reconocimiento, mediante la cual sitúan tanto su historia milenaria y las raíces de la cultura maya Ixil, la violencia infringida contra ellos durante el conflicto armado, los acuerdos de paz incumplidos, los derechos como pueblos indígenas y como ciudadanos, en el marco amplió de la producción de jerarquías raciales-coloniales desde las cuales se ha naturalizado no solo la diferencia, sino sobre todo la injusticia y la discriminación. A partir de estas claridades, trabajan en la articulación de sus luchas con las de otros pueblos, reivindicando la apuesta por la igualdad de derechos con el principio del reconocimiento de las diferencias (Santos, 2017).

Ecología de las productividades

La Universidad Ixil aborda en el proceso pedagógico conocimientos sobre el territorio, la agricultura campesina tradicional, las características de las *ontologías relacionales* (Escobar, 2019) que asumían los abuelos y que están en proceso de recuperar para restaurar una relación de respeto con la madre Tierra, con el agua, con los bienes de la naturaleza; con la intención de que los aprendientes de la Universidad sean “actores sociales de cambio con identidad, conocimientos y destrezas para enfrentar la realidad Ixil y nacional en medio de la globalización informática, económica y política” (Universidad Ixil, 2014) para que apelen a sus propias formas de producción, intercambio, consumo, y defiendan los principios de la soberanía alimentaria, como base del derecho a vivir libres de las imposiciones y la dependencia del capital. En este sentido, se asientan en una “economía para la vida” en la cual “la elección de los medios de producción –y la misma actividad productiva– se hace afirmando la vida humana y la naturaleza” (Herrera, 2022, p. 93).

Sin rechazar de plano la episteme noratlántica, esta propuesta educativa apela a la sabiduría de sus raíces, de su historia, en conexión con otros pueblos de similar raigambre, para movilizar una

vida que instituya la dignidad como principio de existencia colectiva.

Conclusiones

La propuesta de la Universidad Ixil constituye una orilla desde la cual interrogar nuestras universidades desterritorializadas, y en cierta forma desencarnadas, sin arraigo en lo cercano y concreto, al reconocer que una educación con pertinencia para nuestra realidad actual –como la de la U. Ixil– debe estar entramada con su territorio, ser parte y defensora de este, propender por una educación contextualizada, situada, responsable con la tierra, consciente de las relaciones que se establecen dentro, a partir, en resonancia con esta y con la vida. En nuestras universidades obviamos o anulamos esta conexión; formamos o nos deformamos ausentes de nuestra dimensión terrícola. En este proceso de reconocimiento, como seres de un territorio, los ixiles abogan por el cuidado de lo común, y lo común es precisamente lo que compone el territorio, los bosques, los ríos, los nacimientos de agua, los minerales, los animales, las montañas, las historias-huellas ancestrales que también las habitan y por supuesto su memoria y su cultura. Por el contrario, en nuestros procesos formativos desconocemos *lo común* y no nos permitimos anclar nuestro hacer en el marco de un paisaje, ni evidenciar los impactos de nuestras acciones en el espacio/ambiente o incluso reverenciar su belleza o su complejidad desde nuestros senti-pensares. Asumir una pedagogía decolonial o transgresora, que vaya más allá de los límites impuestos por la monológica occidental racista/colonial, es abrir los currículos a la comprensión terrenal, material, corporal e incluso emotiva del conocimiento, rescatando como fuerza primordial nuestro compromiso con el cuidado de dicha dimensión terrestre-corporal.

La construcción de la comunidad para los ixiles es *ser en colectivo*, en donde la solidaridad, el diálogo, la ayuda y la atención al otro son

fundamentales. La comunidad, entendida como un “complejo tejido social” basada en la reciprocidad, en la autonomía, el territorio, el trabajo compartido y la fiesta (Sánchez-Antonio, 2021), supone un bien-estar junto con los otros; supone el hacer sin pedir retribución o remuneración. En cambio, nuestras sociedades y espacios de formación promueven el bienestar individual, la competencia, la noción de los *mejores* cimentando jerarquías y legitimando la exclusión y la segregación. En esta propuesta se moviliza el hacer, ser, pensar para el bien común, para el beneficio del conjunto, en donde está incluida la naturaleza. En nuestras cátedras y academias podríamos preguntarnos acerca de cómo caminar en esta dirección.

En nuestra época convulsa, el conocimiento que requerimos trabajar en las universidades y más allá de estas, para avanzar en la dirección de salvaguardar la vida, debe rescatar los principios de una ecología de saberes, como la que la Universidad Ixil despliega, por cuanto desmantela la pretensión homogenizante de la política neoliberal, defiende el derecho a lo diverso en condiciones de equidad, respeto y valoración de lo diferente, recupera la riqueza multiversal del mundo, que no es, ni podrá, ni deberá ser nunca un único mundo. Dicha riqueza recupera la dimensión espiritual, se instala en temporalidades no lineales, comprende que lo vivo circula en interdependencia y no se limita a la extracción de valor cuantitativo y acumulable; además, enseña la potencia de lo común, a partir de comprender qué “vivir es aprender a vivir colectivamente y que el sentido de este aprendizaje es el fruto de una reescritura permanente y conflictiva de los saberes y de los valores” (Garcés, 2022, p. 88).

En síntesis, la propuesta pedagógica que venimos considerando constituye una experiencia de formación relevante para pensar en la construcción de una educación contrahegemónica, en la cual se relevan los principios de solidaridad, de comunitariedad, de una educación para una vida con dignidad, no sometida al capital y a sus prácticas extractivistas, de acumulación y despojo.

Al configurarse como un vórtice, una opción de giro epistémico y existencial (Macy y Brown, 2019), la Universidad Ixil representa la potencia de lo posible, de la configuración y pervivencia de mundos *otros*, los cuales, desde la vindicación de saberes atávicos, aportan herramientas para afrontar la desdicha de una sociedad basada en la desigualdad, el racismo y la injusticia, y nos enseñan que es posible confrontar el dolor de la violencia, de la guerra, de manera creativa y constructiva apelando a la fuerza de lo colectivo.

Reconocimientos

Al pueblo ixil de Guatemala, a la Universidad Ixil, a sus maestras y maestros, a sus aprendientes, quienes, en su andar desde sus raíces y su historia, me han permitido aprender sobre la justicia epistémica y las epistemes otras, ampliando mi uno-verso y complejizando mi percepción acerca de lo posible. Este artículo deriva de la tesis de doctorado en educación, realizada en la Universidad de La Salle - Costa Rica, 2021.

Corpus de investigación

Para los lectores interesados en conocer más de la investigación pueden ingresar al siguiente enlace: [RELATOS](#)

Referencias

- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. Suárez Galindo trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, trad.). Siglo XXI.
- Batz, G. (2021). La Universidad Ixil y la descolonización del conocimiento. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(1), 112-126. <https://doi.org/10.32727/26.2021.31>.
- Casaús Arzú, M. E. (2011). *Genocidio: ¿La máxima expresión de racismo en Guatemala?* F. G. Editores.

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2019). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. La diferencia de Aby Ayala/Afro/Latino/América. En J. Tobar (ed.), *Diversidad epistémica y pensamiento crítico* (pp. 41-63). Universidad del Cauca.
- Estermann, J. (2010). Caminar al futuro, mirando el pasado. Progreso, desarrollo y vivir bien en perspectiva intercultural. *Camina: Cuadernos Interculturales*, (12), 5-18
- Fried Schnitman, D. (2002). Ciencia, cultura y subjetividad. En D. Fried Schnitman (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 15-34). Paidós.
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global. En B. d. S. Santos y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (pp. 373-406). Akal.
- Grube, N. (2011). Los mayas de hoy: de la privación de derechos al movimiento indígena. En N. Grube (ed.), *Los mayas: una civilización milenaria* (pp. 417-425). H. F. Ullman.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2017). Más allá de la "capacidad de veto": el difícil camino de la producción y la reproducción de lo común. En *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas* (pp. 113-128). Traficantes de Sueños.
- Gutiérrez Pérez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo XXI Editores.
- Herrera Torres, H. A. (2022). La utopía de una economía para la vida. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(127), 84-103. <https://doi.org/10.15332/25005375.6765>.
- Macy, J. y Brown, M. (2019). *Nuestra vida como Gaia: la guía actualizada de El Trabajo Que Reconecta*. Instituto Bioalkimia. https://www.reconectando.org/pdf/2_nuestra_vida_como_gaia.pdf.
- Maldonado, C. E. (2020). *Occidente: la civilización que nació enferma*. Ediciones Desde Abajo.
- Manríquez, M. y Gareiz, G. (2014). Educación superior y "emergencia indígena" en América Latina en el contexto de la internacionalización. Los casos de Bolivia, Guatemala y México. *RELEC: Revista Latinoamericana de Educación Superior*, (5), 55-67.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES (Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, (14), 17-45.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. J. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- Najmanovich, D. (2008). *El juego de los vínculos. subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos.
- Najmanovich, D. (2021). "Cudadanía". Ecología de saberes y cuidados. En E. Duering y L. Cufre (eds.), *El tejido social en las calles sin nombre: reflexiones sobre un acompañamiento en el abordaje de las violencias cotidianas* (pp. 234-251). Tirant Humanidades.
- Rizo-Patrón, R. y Chu, M. (2020). *La racionalidad ampliada: nuevos horizontes de la fenomenología y la hermenéutica*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Roca-Servat, D. y Arias Henao, J. D. (2020). Reflexiones finales. Pedagogías alternativas que producen esperanza. En D. Roca-Servat y J. Perdomo-Sánchez (comps.), *La lucha por los comunes y las alternativas al desarrollo frente al extractivismo: miradas desde las ecología(s) política(s) latinoamericanas* (pp. 409-418). Clacso.
- Sabas, N. (10 de octubre de 2016). Pensando en colectivo: la Universidad Ixil y su apuesta por una educación liberadora. *Mennonite Central Committee Laca*. <https://www.mcclaca.org/es/pensando-en-colectivo-la-universidad-ixil-y-su-apuesta-por-una-educacion-liberadora/>
- Sánchez-Antonio, J. C. (2021). Genealogía de la comunalidad indígena: descolonialidad,

- transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. *Latin American Research Review*, 56(3), 696-710. <https://doi.org/10.25222/larr.839>.
- Santos, B. d. S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16, 17-39.
- Santos, B. d. S. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. d. S. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Santos, B. d. S. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. (Vol. I). Clacso.
- Santos, B. d. S. (2020). *En el taller del sociólogo artesano*. (À. Terradellas, trad.). Ediciones Morata.
- Santos, B. d. S. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del Sur*. Clacso.
- Santos, B. d. S. y Meneses, M. P. (2014). Introducción. En B. d. S. Santos y M. P. Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 7-17). Akal.
- Universidad Ixil. (2014). *Por qué la Universidad Ixil. CHUSIIB' TI TIICHAJIL TENAM. Estudio y práctica del pensamiento ixil para el tichajil, el buen vivir maya ixil*. Fundamaya. http://www.uitcedu.org/fileadmin/user_upload/Images/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universidad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (Vol. I). Abya-Yala.



Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural

The Teaching of Orality: A New Look in Formal and Rural Education Contexts

Jhoan Sebastián Castro Forero¹ , Marly Zuly Saavedra Correa² ,
Ingrid Julieth León Patiño³ 

Resumen

La oralidad en el contexto educativo ha sido entendida en los últimos años a partir de la necesidad de cambio e innovación en la enseñanza de la lengua materna. De ahí que surjan ejercicios pedagógicos como los expuestos en este artículo de reflexión y que son parte del proceso educativo de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este sentido, el presente texto busca recuperar las diferentes perspectivas de la oralidad que se desarrollan en tres contextos de educación formal y rural, a través de experiencias que se conectan con la creación de nuevas lógicas interculturales, mediáticas, artísticas y literarias. En este sentido, este artículo se sitúa bajo tres procesos de investigación que convergen en el método cualitativo, bajo la ejecución de acciones pedagógicas que parten del paradigma sociocrítico. A su vez, se evidencia una conexión entre estos nuevos contextos de la oralidad, con el diseño de la investigación-acción y sus modelos de intervención como el taller y la secuencia didáctica. Los resultados de esta discusión abogan por la pertinencia, primero, de indagar sobre diversas maneras de potenciar la oralidad desde saberes propios y acciones interdisciplinarias, y segundo, de impulsar la capacidad creativa para su enseñanza en diferentes ambientes de aprendizaje. En conclusión, esta reflexión abre el camino hacia nuevas rutas que abordan la enseñanza de la oralidad desde una construcción cultural y social.

Palabras clave: oralidad, interdisciplinariedad, pedagogía, narrativas campesinas, dramatización, juego dramático, alfabetización mediática.

Abstract

In recent years, orality has been understood in the context of education as a result of the need for change and innovation in teaching the mother tongue. This has led to the emergence of research exercises such as those presented in this reflection article, which are part of the training process of the Master's degree in Mother Tongue Pedagogy at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. In this vein, this text seeks to collect the different perspectives of orality that have developed in three formal and rural education contexts. All this, through experiences that connect with the creation of new intercultural, media, artistic, and literary logics. In this sense, this article is situated within the framework of three research processes that converge with the qualitative method, based on the execution of pedagogical actions that stem from the sociocritical paradigm. At the same time, a connection is evidenced between these new contexts of orality, the design of action research, and its forms of intervention, as is the case of workshops and didactic sequences, which enable research and reflection exercises. The results of this discussion highlight the

1 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente de Humanidades y Lengua Castellana del Gimnasio Real Americano. Correo electrónico: js.castrof@uniandes.edu.co

2 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente de Humanidades y Lengua Castellana del Gimnasio Toscana. Correo electrónico: marlyzuli@gmail.com

3 Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente de Humanidades y Lengua Castellana del Colegio Thomas Alva Edison. Correo electrónico: Ingridleon_97@hotmail.com

Cómo citar: Castro Forero, J., Saavedra Correa, M. y León Patiño, I. (2023). La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural. *Enunciación*, 28(2), 270-283. <https://doi.org/10.14483/22486798.20879>

Artículo recibido: 30 de mayo de 2023; aprobado: 08 de noviembre de 2023

importance of (i) exploring diverse ways to bolster orality from one's own knowledge and interdisciplinary and (ii) boosting creative capabilities for its teaching in different learning environments. In conclusion, this reflection opens the way to new routes that address the teaching of orality from a cultural and social construction.

Keywords: orality, interdisciplinarity, pedagogy, rural narratives, dramatization, dramatic play, media literacy.

Introducción

El presente artículo de reflexión parte de la interacción y convergencia de tres investigaciones cualitativas que se llevaron a cabo en contextos no típicos de educación formal y educación rural en la sabana de Bogotá. Cada una se desarrolló en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y en relación directa con la línea de investigación en Pedagogía de la Literatura, que se acoge a la línea homónima propuesta por la revista *Enunciación*.

De este modo, el proceso de reflexión muestra, en primera instancia, un panorama general a partir de la caracterización y la lectura etnográfica de cada una de las poblaciones participantes. Posteriormente, se abordan las convergencias, especificidades y necesidades de enseñanza compartidas que se dan de forma emergente en estos contextos frente al desarrollo de la oralidad. También, se busca hacer visible la apuesta teórica y práctica conjunta que tienen estas indagaciones en torno al desarrollo y enseñanza de la oralidad, para llegar a fundamentar el análisis metodológico y las conclusiones que surgen de esta indagación.

La primera investigación, "Prácticas narrativas campesinas para el desarrollo de la experiencia literaria con mujeres de la vereda El Destino" (Castro, 2023), se llevó a cabo con 12 mujeres campesinas de la vereda El Destino, ubicada en el kilómetro cinco, vía San Juan de Sumapaz, y pertenece a la localidad quinta de la ciudad de Bogotá. Al respecto, la vereda cuenta con más de 500 habitantes entre niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres y adultos mayores. En este territorio se puede visibilizar cómo la gran mayoría de mujeres campesinas dedican gran parte de su tiempo a la labor de amas de casa y, en algunas

ocasiones, a trabajar con la ganadería. Cabe resaltar que la mayoría de proyectos pedagógicos y literarios que se han adelantado con la comunidad femenina, se han visto inmersos en el arte del tejido, la costura y el cultivo, y han dejado a un lado la incentivación y consolidación frente a la experiencia literaria y la expresión oral.

En consecuencia, esta investigación propuso diseñar e implementar una serie de talleres pedagógicos y literarios dirigidos a la población de mujeres campesinas. De ahí que el objetivo principal de esta intervención fuera consolidar los procesos de experiencia de lectura literaria, mediante el reconocimiento y la apropiación de las prácticas narrativas campesinas de estas mujeres en el ámbito literario y oral. Lo anterior se logró mediante la creación de un corpus de narrativas campesinas, el cual dio cuenta de la relación que tiene esta población femenina con el ámbito literario y musical a través de tres factores fundamentales: a) el papel que cumple la mujer campesina en el ámbito social y cultural; b) la consolidación de una conciencia oral campesina, y c) la recuperación de la memoria familiar y territorial.

Por su parte la investigación "Construyendo voces: fortalecimiento de la oralidad mediática a través del podcast" (León, 2023), se llevó a cabo en una institución privada ubicada en Soacha, Cundinamarca. El estudio involucró a 22 estudiantes de grado octavo, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Durante su ejecución, se logró fortalecer la oralidad formal y mediática de los estudiantes a través de la implementación de actividades diseñadas para fomentar el control gradual de su propio discurso, y se centró en la creación de contenido en formato de pódcast. En

cuanto al contexto escolar, el colegio tiene alrededor de 200 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 4 y 18 años, la mayoría provienen del barrio Quintanares, clasificados en los estratos socioeconómicos 2 y 3. Además, esta institución educativa cuenta con cerca de 12 docentes.

Como parte de esta investigación, se diseñó una secuencia didáctica que exploró varios elementos de la oralidad, como la dimensión contextual e interdisciplinaria, además de elementos verbales y paraverbales (voz, ritmo, tono, volumen). Se incorporó un contexto emergente relacionado con las mediaciones digitales, en el que se evidenció cómo la oralidad y las nuevas tecnologías interactúan para la construcción de nuevos espacios de participación ciudadana. En este sentido, se destacó la relevancia de incluir textos multimodales en la investigación para fortalecer la oralidad mediática, como el caso del pódcast.

Por último, la investigación “La dramatización como estrategia de desarrollo de la oralidad” se llevó a cabo en un colegio privado de Bogotá con la participación de 24 estudiantes de quinto grado. Este proceso se centró en los problemas en el desarrollo de la lengua oral y su influencia en el ejercicio formativo de los estudiantes. Para ello, se tejieron varias acciones en favor de fortalecer la expresión oral en el aula, y se consideraron aquellos elementos que la componen: habla, escucha, comunicación no verbal y dimensión paralingüística. Esto, como una labor no exclusiva de las áreas de lenguaje, sino como un esfuerzo que involucra todas las áreas del conocimiento que se ofrecen en las instituciones educativas.

Asimismo, uno de los propósitos de la apuesta en mención estuvo orientado hacia la integración de la interdisciplinariedad a partir del trabajo conjunto entre el área de lenguaje y las artes. Lo anterior se asentó en el reconocimiento de la dramatización desde el ámbito de las artes escénicas, como un medio válido y susceptible de ser incluido en el aula. Esto fortaleció el desarrollo de la

oralidad en los niños, niñas y jóvenes en el entorno educativo.

En este sentido, se pueden establecer las convergencias de las tres posturas desde los postulados de [Gutiérrez \(2013\)](#), por cuanto todas concuerdan en la búsqueda de una enseñanza de la oralidad sistemática y con carácter reflexivo; es decir, una enseñanza que integre prácticas significativas en el aula. De ahí que, en primera instancia, se promovieran acciones para que los estudiantes y las mujeres campesinas desarrollaran discursos orales de manera adecuada y fluida, y segundo, se fomentaran ejercicios de escucha y articulación activa, en pro de fortalecer la escritura y la lectura. Con todo esto, se buscó que la oralidad fuera reconocida desde las posibilidades que provee a las personas de ejercitar su pensamiento, pero también desde la interacción que se tiene con el otro.

De este modo, se retoma como convergencia la enseñanza de la oralidad desde una perspectiva pedagógica que, según [Gutiérrez \(2013\)](#), comprende una tarea de todos y por todos. Esta tarea lleva a analizar la subvaloración de la oralidad como un proceso netamente intuitivo, y a otorgarle la relevancia que ha adquirido en el ámbito educativo; una labor que supera la idea de *connaturalidad* y se sitúa en la necesidad de rescatar las habilidades formales de escucha y habla. Es crucial incorporar la enseñanza de la oralidad en la planeación de las clases y considerarla como un objetivo de enseñanza y aprendizaje, que implique para el maestro formarse en este ámbito.

En conclusión, el presente artículo propone un diálogo entre las categorías de *prácticas narrativas campesinas orales*, *oralidad mediática*, al igual que la *dramatización* y *el juego dramático*, mediante los saberes y aprendizajes de cada una de las poblaciones propuestas. Así, se puede apreciar cómo este ejercicio de reflexión lleva a que la pedagogía de la literatura y la oralidad sigan ampliándose en diferentes contextos y escenarios educativos.

Reflexiones sobre los nuevos contextos de

enseñanza de la oralidad

Este artículo destaca las diversas conexiones prácticas que hay entre los conceptos de *prácticas narrativas orales campesinas*, *oralidad mediática* y *dramatización*, en torno a la relación que se construye y desarrolla dentro del campo de la enseñanza de la oralidad y sus diferentes contextos de aprendizaje. Por ello, esta reflexión se fundamenta en las líneas de la Pedagogía de la Lengua y Pedagogía de la Literatura que se desarrollan en los procesos de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

Contextos rurales y prácticas narrativas campesinas, una mirada intercultural de la oralidad

La primera investigación que sustenta este artículo se realizó con la comunidad campesina de mujeres de la vereda El Destino; un ejercicio de intervención pedagógico, bajo el diseño de la investigación-acción, el cual llevó a que se implementarán seis talleres pedagógicos y literarios, distribuidos en tres fases de acción. Cada una de estas mostró un carácter de autorreflexión mediante la apropiación de sus propias prácticas narrativas y saberes campesinos orales en los ámbitos de la cocina ancestral, la medicina natural y el reconocimiento de la fauna y flora local. De esta forma, se estableció un vínculo entre los saberes locales y algunas narrativas campesinas de estas mujeres, a partir del cual se desarrolló la creación y el rescate de coplas, dichos y cantos propios de su contexto oral.

En este sentido, a lo largo de la creación y ejecución de cada una de las sesiones se logró tejer un diálogo entre la oralidad y la literatura, mediante la incorporación de los acervos, tradiciones, saberes locales y culturales que guardaban estas mujeres campesinas con sus propias narrativas. Lo anterior supone que este concepto se constituya en un elemento valioso y novedoso, puesto que típicamente los análisis sobre la oralidad se adentran

en el ámbito de la pedagogía de la lengua y no cruzan caminos con la pedagogía de la literatura.

Sistematización de antecedentes en torno a las prácticas narrativas campesinas

Entre los antecedentes consultados en el artículo “Comunidades y aprendizaje informal: las narrativas rurales de dos cooperativistas”, [Belén et al. \(2021\)](#) plantean un nuevo panorama de visibilización de la cultura campesina a través de sus prácticas narrativas orales y literarias. Esta investigación surge en el contexto de dos cooperativas, ubicadas en la provincia de Córdoba (Argentina), las cuales se fundamentan en la enseñanza de las narrativas rurales como símbolo de vida social y cultural. El estudio de caso cualitativo desde los postulados de [Simons \(2011\)](#) posibilitó observar cada una de las comunidades adscritas a partir de diferentes situaciones ecológicas y contextos situacionales.

Por ende, este estudio reconoció las prácticas narrativas campesinas orales, mediante el valor arraigado de sus saberes, costumbres, identidades y memorias locales, las cuales giran alrededor de lo literario y oral. Así, se busca dar un nuevo sentir al ámbito educativo, por medio de la creación de narrativas y relatos autobiográficos que lleven a reconocer el aprendizaje que se desarrolla en estos entornos rurales e interculturales. Entre los resultados, se pudo notar cómo las dos cooperativas forjan su estudio de narrativas rurales en contextos no típicos y tradicionales a partir de las vivencias y aprendizajes que se dan en sus comunidades. Igualmente, se vislumbra cómo este tipo de investigaciones deben tomar mucha más fuerza en los contextos académicos formales e informales, puesto que le permiten al investigador explorar nuevas estrategias educativas rurales de vida desde la diversidad contextual y la experiencia propia.

Las prácticas narrativas rurales un medio de visibilización de la oralidad campesina colombiana

Partiendo del recorrido preliminar de antecedentes investigativos, se destaca la necesidad de plantear

una definición sobre las narrativas campesinas, que recupere tanto su riqueza literaria, como sus características narrativas orales. Para ello, se hace una pequeña aproximación al concepto de *narrativas* por medio del autor [Paul Ricoeur \(1997\)](#), quien enfatiza que la narración se produce atendiendo a la relación entre el texto y el contexto de procedencia del narrador. Por ello, según este autor, el término *narrativas* es visto como un principio cultural de identificación que ayuda a conservar y consolidar las prácticas, costumbres y saberes locales de una población o territorio. Lo anterior se da mediante el diseño y la creación de historias, relatos, cuentos, canciones, dichos y refranes, inmersos en la propia experiencia del narrador. De ahí que, para la comunidad campesina, su producción oral narrativa se vea enmarcada en la herencia de saberes, la cual se transmite y se preserva de generación en generación, sin perder de vista su acento ancestral y cultural.

De este modo, [Ricoeur \(1997\)](#) afirma que la narrativa oral y literaria debe ser consolidada a través de la experiencia social y colectiva de una comunidad, ya que esto dará lugar a que sus integrantes puedan generar un intercambio de saberes y experiencias. Por ende, este autor destaca la *experiencia* como el principal insumo práctico del concepto de narrativas, puesto que permite consolidar la edificación y construcción de historias orales y literarias, que muestran –de primera mano– la realidad de cada uno de los miembros de una comunidad determinada. Dichas construcciones narrativas recuperan el recorrido social e intercultural de recuerdos, anécdotas y experiencias del sujeto a través de un tiempo y un lugar determinado. Así, el término *narrativas* visibiliza la historia cultural y tradicional de una comunidad determinada a través de sus memorias y experiencias locales.

De ahí que la oralidad, desde sus miradas conceptuales y reflexivas, indique una relación directa con las prácticas narrativas campesinas que tienen las comunidades rurales de nuestro país, mediante la preservación e incentivación de sus acervos y memorias locales campesinas. Por ello, en el

siguiente apartado se pretende tejer una relación teórica y práctica entre la categoría *narrativas orales campesinas* y el término *oralidad* a partir de los aportes de [Patiño \(2010\)](#), [Vich y Zavala \(2004\)](#) y [Ong \(1982\)](#),

Narrativas orales campesinas

Para empezar, [Patiño \(2010\)](#) afirma que las prácticas narrativas, en la actualidad, son entendidas como un medio de construcción que propende por la acción territorial a través de la unión y solidaridad que tengan los miembros de una comunidad campesina determinada. Lo anterior surge de la relación que él (la) campesino(a) pueda llegar forjar mediante su trato con la madre tierra y la preservación de sus saberes y costumbres ancestrales.

Además, [Patiño \(2010\)](#) define las *narrativas campesinas orales* como un vínculo de acción permanente, el cual se da continua y directamente con el sentir cultural, social y literario de la comunidad campesina a través de dos rasgos fundamentales:

- *Discurso social, cultural y lugar público.* Las prácticas narrativas orales le permiten a la comunidad campesina construir desde adentro de sus territorios diferentes diálogos de enseñanza y aprendizaje a través del rescate y el reconocimiento de sus saberes y memorias locales.
- *Narrativas orales campesinas.* Este tipo de narrativas se ven inmersas en la comunidad campesina como un símbolo de consolidación y preservación del acervo tradicional de saberes, construido a lo largo del tiempo y preservado de generación en generación mediante el diálogo de la palabra, siendo esta perdurable en el tiempo.

De esta forma, las prácticas narrativas orales campesinas se fundamentan, según este autor, bajo un carácter intercultural de situaciones que se dan en una población y las cuales perviven a lo largo del tiempo, ya que “las prácticas culturales narrativas son dispositivos de enunciación colectiva que

operan en lo simbólico, dando lugar a flujos de creatividad” (Patiño, 2010, p. 80). Así, la experiencia narrativa musical campesina muestra diferentes tipos de discurso a través de cada práctica u oficio de esta población, y la cual es visibilizada y reconocida por las demás comunidades a través de prácticas de expresión oral y musical, como lo son sus canciones, coplas, dichos, entre otros registros de carácter discursivo.

Por otro lado, para Vich y Zavala (2004), la oralidad es un evento, un *performance* enmarcado y determinado por una interacción social, la cual se constituye por medio de una experiencia particular o colectiva, que se ve reflejada en un sitio o lugar especial. De ahí que para estos autores todo estudio sobre oralidad debe partir de un análisis de producción y de mediación en donde intervenga el contexto social (población femenina campesina), la identidad de los sujetos (prácticas narrativas, saberes sociales y culturales) y los imaginarios sociales (situaciones significativas de vida).

De esta manera, la tradición oral se ve inmersa a través de las narrativas colectivas e individuales que pueden constituir un grupo poblacional particular, que para este caso son las mujeres campesinas de la vereda El Destino. Ellas, desde su experiencia de vida propia, son narradoras de su entorno y su territorio del cual son parte sus familiares (abuelas, madres e hijas). Estas son conarradoras de historias únicas y particulares, las cuales buscan ser cantadas, contadas y relatadas de forma original. Por ello, la oralidad es acentuada desde la narrativa campesina mediante el concepto de *corporalidad*, entendida esta última a través de la figura de la mujer campesina como un cuerpo en constante movimiento; un cuerpo que habla, baila, canta, dibuja, que se desplaza por diferentes contextos y situaciones de la vida; una mujer que vive, disfruta y se siente orgullosa de su territorio, su herencia y, sobre todo, de su tradición oral y cultural.

En consecuencia, Walter Ong (1982) acentúa el término *narrativa oral* a través del arte verbal que pueda llegar a tener una comunidad oral a partir

de su propia práctica comunicativa. Así, las narrativas orales campesinas configuran el pasado, el presente y, por qué no, el futuro de toda una comunidad campesina, mediante el vistazo temporal y espacial de sus propias prácticas y saberes colectivos, ya que, como lo menciona el autor, “se tiene que narrar lo que se hizo y lo que sucedió cuando lo hicieron” (Ong, 1982, p. 120). En este sentido, las narrativas orales destacan los rasgos más relevantes que se puedan dar en la comunidad campesina a partir del rescate y la configuración de sus memorias y conocimientos populares (narrativas orales y literarias), los cuales son permeados por el tiempo y la historia que tenga cada generación.

Ahora bien, los cantos populares campesinos logran reunir las historias y memorias particulares más íntimas que se dan en estas poblaciones. Esto se logra a partir de diversos aspectos históricos e interculturales que posee cada una de las prácticas orales campesinas, dada la acción de intercambio que se construye, según Ong (1982) entre el cantor, la comunidad presente y los recuerdos del autor/compositor. De esta manera, las narraciones musicales y orales campesinas evidencian los pensamientos, sentimientos y recuerdos que integran a toda una comunidad en general. De ahí que la población campesina guarde en su memoria cada aprendizaje y experiencia vivida junto a sus seres queridos.

Alfabetización mediática como contexto para la aparición de nuevas formas de oralidad y nuevas perspectivas pedagógicas

En cuanto a la segunda investigación, esta contribuyó a la creación de nuevos espacios de participación ciudadana que permitió a los estudiantes de grado octavo proyectar su propia voz a partir del pódcast. Para ello, se implementó una secuencia didáctica de diez sesiones y tres fases, enmarcada en el diseño de la investigación-acción, la cual fortaleció la participación y control de los discursos orales efectuados por los estudiantes. Entre tanto,

para la creación del pódcast se tuvieron en cuenta las dimensiones de la oralidad, como la metalingüística y el abordaje de diversas tipologías discursivas del pódcast. Estos aspectos ayudaron a que los estudiantes tomarán una mayor consciencia de los discursos creados, y posibilitaron la participación en espacios reales de comunicación a través de la promoción del pódcast en la izada de bandera del Día del Idioma, y la distribución de carteles y afiches publicitarios en la institución.

Así mismo, se estableció la necesidad de espacios de formación para la posterior edición y creación del pódcast. Este proceso se llevó a cabo a través de la visualización de tutoriales realizados por la docente que permitieron a los estudiantes el desarrollo de algunas competencias tecnológicas y, con ello, un mayor acercamiento al concepto de *textos multimediáticos* abordado por Kress (2005), quien hace referencia a textos que interactúan con otros sistemas como la escritura, la oralidad la imagen y el sonido y que a su vez se encuentra relacionado con la *alfabetización mediática* abordada por Grizzle et al. (2013). Además, este procedimiento contribuyó a la toma de conciencia del uso de algunos elementos de la oralidad como: la voz, las vocalizaciones, el ritmo, el tono, entre otros aspectos presentes en las grabaciones de audio, y que a su vez sirvieron como herramienta para que los estudiantes pudieran mejorar su propio discurso desde el análisis de modelos de enunciación.

Antecedentes que abordan el desarrollo de la oralidad en el aula

Al tener en cuenta las problemáticas en torno a la oralidad, se hace necesario la revisión de investigaciones que partan de este concepto y que permitan establecer las tendencias contextuales y reflexivas de estos estudios, con la finalidad de delimitar los espacios desde los cuales el presente trabajo tiene validez. Para ello, se retoman dos investigaciones realizadas entre los años 2020 y 2021 que parten de la categoría de *oralidad* como centro de interés, el diseño de investigación acción y el enfoque cualitativo.

En este sentido, entre los documentos revisados se encuentra que se sitúan en el proceso de formación de básica secundaria en instituciones educativas de educación. De igual manera, se observa como elemento en común el reconocimiento de que existen vacíos en torno a una didáctica de la *oralidad* y, frente a ello, la necesidad de fortalecer la *oralidad formal*, entendida como una acción que requiere ser planeada, acompañada y retroalimentada, y que es parte no solo del área de lenguaje, sino, de manera transversal, de diferentes áreas del saber.

Al respecto, la revisión de antecedentes comienza con el estudio realizado por Rico (2020), quien tiene como propósito el desarrollo de discursos orales formales en los estudiantes a partir de la tipología textual explicativa. La investigación reconoce la pertinencia de abordar la oralidad en el aula para el completo desarrollo de la competencia comunicativa desde situaciones determinadas, las cuales requieren una participación activa y responsable del estudiante en el uso del lenguaje.

De otra parte, la investigación de Villamil (2021) tiene como finalidad el desarrollo de la oralidad formal a partir del uso del pódcast, entendido como una herramienta de gran circulación y con la cual los estudiantes se encuentran en constante interacción. Igualmente, se reconoce su mediación en la adecuación de los discursos orales ubicada en contextos académicos.

A partir de estos aspectos se puede destacar que las investigaciones presentan la necesidad de abordar el desarrollo de la modalidad oral de manera más consciente en las aulas, y plantea que hay diversidad de herramientas pedagógicas (diseños que parten de secuencias didácticas y talleres), al igual que tipologías discursivas que acudan a reconocer e interiorizar los procesos de expresión oral. Así, si bien predomina el uso de la narración y los textos expositivos como mediación, se empiezan a encontrar investigaciones que apuntan a otros tipos discursivos y que van orientándose –paulatinamente– hacia la inclusión de nuevas formas discursivas como el pódcast. A pesar de esto,

los modelos que provienen de contextos digitales o mediáticos aún no se han estudiado en profundidad en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la oralidad.

Aquello consiente entender que la oralidad se adecua al contexto y a las dinámicas sociales de los hablantes, lo cual posibilita el estudio de dinámicas de la oralidad poco abordadas hasta el momento, como lo es la influencia de la tecnología en el modo en que se concibe y se produce la oralidad, por lo cual abre el camino a investigaciones que contribuyan a la creación de nuevos conceptos que expliquen las dinámicas actuales de la oralidad. Una de estas es la *oralidad mediática*, entendida como la que se produce a partir de textos multimediáticos que permiten el desarrollo de la oralidad apoyada en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Por ende, pensar la oralidad desde otras perspectivas que orienten la ampliación de esta modalidad de la lengua hacia prácticas emergentes y necesarias en la cultura globalizada actual, es una parte de los retos y exigencias de la educación y de los programas de formación de quienes estudian el lenguaje, como es el caso de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. En este sentido, es necesario mencionar la teoría propuesta por [Grizzle et al. \(2013\)](#), quienes sugieren el concepto de *alfabetización mediática e informacional*, el cual sitúa los procesos de alfabetización actuales en el contexto del uso de herramientas digitales que posibilitan nuevas formas de experimentar la oralidad.

Al respecto, este concepto engloba aquellas habilidades y conocimientos que permiten a los ciudadanos comprender el papel y las diversas funciones que ejercen los medios en las sociedades democráticas. Aquello implica el desarrollo de *competencias tecnológicas* ([Solano, 2011](#)) que llevan a la formación de ciudadanos alfabetizados no solo desde el código escrito, sino también desde otros modos de entender la alfabetización, como es el empleo de herramientas digitales y textos mediáticos.

Diálogos entre artes y enseñanza de la lengua: la dramatización como espacio para el desarrollo de la oralidad en el aula

Por otro lado, para establecer el diálogo entre las artes y la enseñanza de la lengua fue necesario situar como propósito central de la apuesta investigativa la puesta en escena de acciones pedagógicas, enmarcadas en el diseño metodológico de investigación-acción, y desde la inclusión de ejercicios de indagación cualitativos que posibilitaron un ejercicio de lectura etnográfica del contexto donde se evidenció que la transformación de las prácticas escolares desde el área del lenguaje fue una búsqueda clave para el crecimiento académico de los estudiantes. Esa transformación involucró el trabajo mediante seis talleres pedagógicos y didácticos propuestos en tres fases de desarrollo: a) activación, b) práctica y desarrollo de contenidos, y c) práctica autónoma y producción. Estas se pueden analizar y detallar como un espacio de trabajo conjunto y valioso para la potenciación de las prácticas educativas como la búsqueda del desarrollo de la oralidad formal y la creación de discursos reflexivos, aquellos que también pueden ser forjados y enriquecidos por la inserción de estrategias interdisciplinarias propias del lenguaje dramático y teatral.

Estos ejercicios se dieron desde una metodología participativa que, siendo analizada, influyó de manera definitiva en el desarrollo de la oralidad en la población mencionada y dio lugar a ejercicios de creación con los estudiantes, quienes fueron los principales protagonistas de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la inserción de acciones comunicativas ricas y eficaces se materializan en el habla y en la escucha sistemática y consciente. Esto lleva a que se ejecuten diferentes prácticas propias del lenguaje teatral a partir de la representación, la estructura interna y externa de la dramatización, como algunos de sus elementos constituyentes.

Lo anterior no elimina, dentro del proceso de intervención llevado a cabo en los talleres, los

elementos de la oralidad ni sus dimensiones, es decir, aquellos propios de la expresión oral referidos a la voz, ritmo, dicción, coherencia, etc.; los kinésicos y paralingüísticos, y las dimensiones lingüística, social, individual y humanística, puesto que estos se recuperan y se potencian al vincularse a la experiencia de la dramatización.

Antecedentes en torno a la categoría dramatización

La revisión de los antecedentes en torno a la categoría de *dramatización* permite vislumbrar las dinámicas de desarrollo investigativo de corte cualitativo, que se ubican en el marco de formación académica en primaria y secundaria. A su vez, centra su atención en el reconocimiento de la dramatización como estrategia de acción que puede aportar al fortalecimiento y desarrollo de la educación en diferentes instituciones del país. Estos antecedentes identifican algunos vacíos y necesidades respecto al desarrollo de la expresión oral, el pensamiento creativo y los lenguajes inclusivos.

De lo anterior, se retoma como primer antecedente la propuesta de [Rodríguez \(2017\)](#), quien plantea el concepto de dramatización y su aplicación al campo educativo, desde la idea de que el trabajo experimental converge con el creativo y posibilita resultados de los cuales el lenguaje dramático es protagonista. Esto se expone, ya que la dramatización es entendida como un proceso de creación consciente donde se busca el estímulo de la imaginación, la creatividad, la expresividad, etc., además de caracterizarse por movilizar acciones en favor de la actividad grupal, la expresión, la escucha activa y la creación de discursos flexibles, pero reflexionados.

Por otro lado, [Panata \(2016\)](#) propone el entendimiento de la dramatización, desde su origen etimológico, que deviene de la palabra “drama”, la cual significa “acción” y comprende ejercicios lúdicos de participación, entrenamiento y aprendizaje. Para este antecedente, la dramatización tiene una importancia mayor dentro de las acciones pedagógicas y formativas que se dan dentro

y fuera de las escuelas, ya que sitúa y posibilita, de muchas maneras, el desarrollo de habilidades lingüísticas, de creación, habilidades sociales, comunicativas y de imaginación, que se suscriben y desarrollan a una amplia variedad de posibilidades dentro de las comunidades estudiantiles.

En consecuencia, con estas dos posturas, [Novoa \(2014\)](#) aborda la concepción de *dramatización* desde una lectura crítica que analiza, en primera instancia, los esfuerzos que debe sugerir la inclusión de estrategias que lleven a los alumnos a expresar sus ideas y emociones. Sin embargo, esas estrategias deben adaptarse a los modos de pensar y sentir de los estudiantes, es decir, que en el ejercicio dramático los estudiantes tienen la oportunidad de llevar a cabo trabajos cooperativos, generar conflictos, ampliar su creatividad y dar lugar a la imaginación como eje para el crecimiento psíquico, social y emocional del ser humano.

Acercamientos teóricos a la categoría de dramatización: espacio para el desarrollo de la oralidad en el aula

El recorrido metodológico de este apartado se centra en el acercamiento a un ejercicio que retoma los postulados de dos autores: Juan Cervera, a partir del texto *La dramatización en la escuela* (1996), y Tomás Motos, con su artículo “Las técnicas dramáticas: procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura” (2009).

Para empezar, se retoma la categoría de dramatización, considerada como un espacio y estrategia para el desarrollo de la oralidad en aula que posibilita acciones en virtud de la consciencia del uso de la voz, el cuerpo y los recursos expresivos claves del hecho comunicativo. Para profundizar en esta categoría, [Cervera \(1996\)](#) comprende el entendimiento de la dramatización desde lo que implica en la práctica y desde el hecho de que persigue la creación y representación de acciones. Para la manifestación de estas acciones, se sirve de los recursos expresivos integradores, que son “la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical” ([Cervera, 1996](#),

p. 18). Estos recursos expresivos se pueden explicar en la medida en que utilizan manifestaciones que involucran la voz, el cuerpo, la coordinación, palabras, melodías, etc.; por lo cual es indispensable la reflexión en su uso, además de procurar manifestaciones complejas donde se valora y fomenta el intercambio comunicativo.

Sin embargo, para entender a fondo estos recursos, vale la pena aclarar que esta categoría responde a unos contenidos generales: a) lo conceptual, b) procedimental y c) actitudinal, y que aportan directamente a las acciones pedagógicas en favor del desarrollo de la oralidad en la medida en que, en primer lugar, coordinan los aspectos expresivos como voz, movimiento y gestos. Estos contenidos afianzan el conocimiento y puesta en escena de la interpretación dramática y plantean el proceso dramático desde objetivos comunicativos.

En segundo lugar, desde la perspectiva de Cervera (1996), los contenidos procedimentales de la dramatización acentúan la caracterización de personajes, la creación de conflictos y su interpretación, el uso de ritmos en la palabra, la creación de temas, entre otros (pp. 11-12). En tercer lugar, los contenidos actitudinales contribuyen al fomento y desarrollo de la oralidad, e implican la valoración de los recursos expresivos, desde su coordinación, comunicación y exteriorización de sentimientos y emociones, además del contenido de una creación escénica.

En definitiva, retomar la propuesta teórica de Juan Cervera (1996) tiene como fin el análisis e identificación de los planteamientos sobre la categoría de dramatización. De ahí que esta promueva reconocer su posición, alcance pedagógico y reflexivo, su aporte al desarrollo de la oralidad y su incursión en diferentes contextos educativos. Para esto, la dramatización persigue ciertos objetivos fundamentales que posibilitan su ejercicio y el despliegue de acciones comunicativas: a) potenciar ideas, pensamientos y la creatividad en los ejercicios dramáticos; b) trabajar fuertemente con la voz, el gesto, etc.; c) potenciar los recursos corporales en función de su correcto aporte dramático, y d) valorar los recursos adicionales de expresión.

Por otro lado, se toma como referente teórico la propuesta de Motos (2009), ya que se enfoca en el estudio de las técnicas dramáticas, con el fin de atribuirles un lugar como procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura. Para desarrollar estas nociones, dicho autor tiene presente que las técnicas dramáticas, materializadas en juegos, actividades de sensopercepción, sonorización, dramatización y juegos de rol (*role playing*), posibilitan que los estudiantes transformen de manera positiva la idea que tienen de la asignatura de Lengua Castellana. Adicionalmente, aporta a la realización de ejercicios evaluativos que llevan a la creación de un clima de aula adecuado, el cual forja interacciones claras, reflexionadas y prácticas entre los participantes.

Sin embargo, además de transformar la percepción que se tiene del área de lengua y literatura, se incluyeron estrategias educativas como la dramatización y las técnicas dramáticas en el aula. Estas dieron lugar a que los estudiantes llevaran a cabo actividades de aprendizaje y uso de la lengua, mediante su entendimiento, posibilitando la creación de textos en contexto, es decir, que esas técnicas mencionadas “[influyeran] en la expresión oral de los sujetos desarrollando la fluidez verbal; [estimularan] la adquisición de destrezas para la exposición de los contenidos de una manera secuencializada; y [favorecieran] un mayor grado de imaginación en las producciones” (Motos, 2009, p. 85). Lo anterior potencia la expresividad, el protagonismo de emociones y el conjunto de elementos actitudinales donde la interacción resulta clave, por la voz y el turno de la palabra del otro, ya que consolida la seguridad para poder expresarse frente a un público.

Apuestas pedagógicas y metodológicas en contextos específicos de enseñanza de la oralidad

El presente apartado presenta un breve esbozo de las características, logros y alcances de las investigaciones descritas, durante su intervención con cada una de las poblaciones.

En este sentido, la investigación “Prácticas narrativas campesinas para el desarrollo de la experiencia literaria con mujeres de la vereda El Destino” (Castro, 2023), llevó a cabo su proceso con la comunidad femenina de la vereda El Destino entre los meses de enero y marzo de 2023. Esta implementación se hizo con un grupo de 12 mujeres campesinas entre los 40 y 60 años. Durante el ejercicio, se logró consolidar la experiencia de lectura literaria de las participantes a partir de la recuperación de saberes locales e interculturales, mediante una estrategia pedagógica que se centrara en visibilizar sus propias prácticas narrativas campesinas en torno a la oralidad y la literatura. De este modo, la intervención se dividió en tres fases de acción y ejecución: *abonando la tierra* (sensibilización y activación de saberes), *sembrando* y *preparando en terreno* (desarrollo y práctica) y *recogiendo la cosecha* (cierre).

Cabe resaltar que cada sesión estuvo dividida en tres momentos, los cuales marcaron el recorrido de aprendizaje frente al campo de la oralidad y la experiencia literaria. De este modo, el primer momento que se desarrollaba era la *actividad de introducción y sensibilización*, en la que se ponía en contexto la temática y actividad a desarrollar con las participantes. Esta actividad se daba a partir de la lectura y el análisis sustancial de una crónica literaria o la escucha de una pieza musical campesina. En segundo momento se realizaba *la práctica narrativa o musical*, la cual abordaba el diseño y la ejecución del producto o registro creativo de cada sesión. Por último, se tenía *la apropiación creativa*, en donde cada asistente daba a conocer de forma oral sus productos o registros creativos en relación con el rescate de sus propias prácticas narrativas campesinas.

Los logros alcanzados durante la implementación se dieron alrededor de las *prácticas narrativas campesinas*, ya que, en esta categoría, se recuperaron diferentes expresiones orales alrededor de la música y la literatura, mediante el reconocimiento de cada uno de los saberes locales que poseen estas mujeres campesinas dentro de su territorio.

Igualmente, los alcances de esta intervención se vieron permeados por el ámbito de la oralidad, la música y la experiencia de lectura literaria, los cuales sirvieron como puente para que cada una de estas participantes tuviera una mayor apropiación y visibilización de sus saberes y prácticas ancestrales ante el resto de su comunidad. De ahí que se utilizaran diferentes formas narrativas orales y cantadas, entre otras, canciones campesinas en diferentes géneros y ritmos (bambuco y carranga), coplas, dichos y trovas. Lo anterior permitió que cada una de las mujeres mostrara nuevos diálogos colectivos y personales, emergentes en su comunidad, a través de la identificación de personajes y lugares en las piezas musicales y narrativas. Así, acentuaron no solo sus prácticas narrativas musicales y orales, sino también sus narrativas literarias.

En cuanto a la investigación “Construyendo voces: fortalecimiento de la oralidad mediática desde el uso del podcast como estrategia pedagógica”, esta se llevó a cabo en una institución de carácter privado, situada en el municipio de Soacha, con 22 estudiantes de grado octavo. La apuesta pedagógica logró potenciar el desarrollo de la oralidad en los estudiantes a través de la escucha y la creación de podcasts.

De esta forma, el proceso de intervención se dividió en diez sesiones, las cuales se encuentran distribuidas en las siguientes fases: *hablemos sobre podcasts* (sensibilización, exploración y fundamentación); *preproducción* (planeación y diseño del proyecto de podcast); *producción* (grabación y edición) y, por último, *posproducción* (difusión y revisión de resultados del proyecto).

Al respecto, los logros durante la construcción del podcast giran en torno al autocontrol del propio discurso, en donde los estudiantes reconocieron el uso de la escritura como un apoyo para la revisión y la adecuación del discurso oral, al igual que fortalecieron su conocimiento de elementos como ritmo, tono, voz, contexto, volumen, al igual que la planeación, el apoyo de la escritura para la construcción de guiones, y el uso de herramientas digitales.

A su vez, se observó una mejora gradual en las prácticas de escucha de los estudiantes, no solo al oír los podcasts, sino al escuchar las intervenciones de compañeros y pares, como se dio en el caso de la toma de decisiones en el diseño del proyecto. Igualmente, se logró proyectar su propia voz y discurso fuera del aula de clases, compartiendo las producciones realizadas con otros miembros de la comunidad educativa a través de espacios reales de comunicación. Por último, se evidenció el desarrollo de competencias tecnológicas que permitieron no solo el acercamiento a la oralidad mediante aplicaciones para la edición de grabaciones, sino que también ayudó al fortalecimiento de competencias comunicativas necesarias para ejercer prácticas ciudadanas en contextos globalizados emergentes del uso de las TIC.

Por otra parte, la investigación “La dramatización como estrategia de desarrollo de la oralidad en grado quinto de un colegio privado de la ciudad de Bogotá” (Saavedra, 2023), se llevó a cabo mediante una intervención pedagógica y didáctica con estudiantes de edades entre 10 y 11 años. En este proceso se logró aportar al fortalecimiento y desarrollo de la expresión oral a partir de la inserción de estrategias pedagógicas como la dramatización, en virtud del empleo de los recursos expresivos verbales y no verbales como detonantes de la oralidad.

Por ende, esta intervención se dividió en seis talleres aplicativos que respondieron a tres fases de desarrollo: *reconociendo y recordando los roles escolares* (sensibilización y activación de saberes); *acondicionamiento, vinculación y creación* (práctica y desarrollo de contenidos); *apropiación y montaje* (práctica autónoma y producción).

Los logros responden a un trabajo conjunto en el que los estudiantes, en primer lugar, asimilaron y comprendieron la necesidad del desarrollo y fortalecimiento de la lengua oral, y tuvieron en cuenta los vacíos o dificultades para su expresión formal. En segundo lugar, apreciaron el hecho de vincularse a un proceso de aprendizaje donde la relación con otras áreas de conocimiento fue fundamental.

En tercer lugar, asumieron una actitud asertiva, así como un rol activo dentro del desarrollo de la creación y la conciencia. En cuarto lugar, se apropiaron de los elementos dramáticos que podrían aportar al fortalecimiento de la expresión oral, pero también los asumieron desde sus aspectos técnicos. En quinto lugar, reconocieron que los esfuerzos por fortalecer la oralidad no son exclusivamente un trabajo del área de lenguaje. Los alcances de este esfuerzo engloban la creación de conciencia y el trabajo fuerte sobre el desarrollo de la expresión oral y sus implicaciones a nivel social, reflexivo y académico, pero además se ubica en la importancia de incentivar espacios de aprendizaje no convencionales que trascienden el ámbito escolar, ya que introducen estrategias que se relacionan con otras disciplinas como las artes escénicas.

En definitiva, estas investigaciones aportan valiosos aprendizajes y convergencias al campo del lenguaje y a la educación. Destacan el reconocimiento de la oralidad como un área que debe ser estudiada e integrada en las políticas públicas educativas. Además, resaltan el valor que debe tener la interdisciplinariedad como una herramienta efectiva para transformar la educación, especialmente en el desarrollo de la lengua oral y su expresión, debido a que posibilita la integración de saberes, disciplinas y formas de ver el mundo –entre ellas, la dramatización, la mediatización y su aplicación a nivel escolar–.

Conclusiones

Durante el recorrido de este artículo de reflexión, se pudo evidenciar y destacar que:

- Tal como lo establecen los documentos de políticas públicas en torno a la enseñanza de la lengua materna, es fundamental una formación integral en lenguaje que lleve a los ciudadanos desenvolverse plenamente en los diversos contextos sociales, académicos y culturales. Por ende, no se puede seguir tratando la oralidad como una competencia

comunicativa innata; por el contrario, como lo propone Gutiérrez (2013), es necesario avanzar en el establecimiento de una didáctica de la oralidad, que articule objetivos claros de aprendizaje en torno al lenguaje con actividades planeadas y propuestas en las aulas del país.

- Se debe fomentar la oralidad, el trabajo con diferentes tipos discursivos y la experiencia literaria tanto dentro de las instituciones educativas, como en nuevos espacios y contextos locales de educación no formal, los cuales permiten reconocer los saberes, tradiciones y memorias de nuevas comunidades de aprendizaje mediante ejercicios de apropiación y transposición creativa.
- En cuanto al ámbito de la educación rural, se destaca que este tipo de investigaciones ayudan a fortalecer y preservar el ámbito de la oralidad en diferentes contextos y escenarios no convencionales y olvidados, por medio de factores prácticos y conceptuales que son parte de la comunidad en la que se vaya a trabajar. Para este caso, en particular, la caracterización territorial y el reconocimiento personal de cada mujer campesina ayudó a forjar lectoras empáticas a partir del fortalecimiento de sus propios saberes y memorias locales orales.
- Por último, la escuela, la educación formal y no formal tienen el reto de integrar la oralidad como una tarea que congregue a todas las áreas, en relación con el campo de la palabra, las intenciones pedagógicas, la interpretación, los contextos de interacción y, por supuesto, la escucha; esta última es considerada como mecanismo activo para la pedagogía de la oralidad. Es decir, se deben procurar propuestas didácticas y de trabajo pedagógico con los docentes, donde se entienda que el desarrollo de la oralidad debe constituir un proceso de goce y formación conjunta entre sujetos y no una acción o actitud impuesta por otros.

Reconocimientos

Este texto es producto de las investigaciones “Prácticas narrativas campesinas para el desarrollo de la experiencia literaria con mujeres de la vereda El Destino”, “Construyendo voces: fortalecimiento de la oralidad mediática a través del podcast” y “La dramatización como estrategia para el desarrollo de la oralidad en grado quinto”, desarrolladas en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia).

Referencias

- Belén, R., Foresto, E. y Silvio, D. (2021). Comunidades y aprendizaje informal: las narrativas rurales de dos cooperativistas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11885. <https://doi.org/10.20873/uftrbec.e11885>.
- Castro, J. (2023). *Prácticas narrativas campesinas para el desarrollo de la experiencia literaria con mujeres de la vereda El Destino*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Editorial Bruño.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. y Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>.
- Gutiérrez, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicas*, (6), 43-57.
- Kress, G. (2005). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82) Ediciones Aljibe.
- León, I. (2023). *Construyendo voces: fortalecimiento de la oralidad mediática a través del podcast* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.


- Motos Teruel, T. (2009). Las técnicas dramáticas: procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4149>.
- Novoa, E. (2014). *Expresión oral y dramatización: propuesta de intervención para alumnos de tercer ciclo de primaria* [Trabajo de grado, Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio institucional Universidad Internacional de la Rioja. <https://acortar.link/chji3u>.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Panata, D. (2016). *La dramatización como estrategia didáctica para fomentar el pensamiento creativo de los estudiantes de la escuela República de Colombia del cantón Saquisilí* [Trabajo de grado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Universidad de Ambato]. Repositorio institucional Universidad de Ambato. <https://acortar.link/ZnPkCX>.
- Patiño, F. (2010). *Estados del arte para los campos del arte y prácticas culturales para la población campesina en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rico, N. (2020). *Exponer para aprender, una experiencia de cualificación de la oralidad formal en estudiantes de grado 10* [Tesis de maestría, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23867>.
- Ricoeur, P. (1997). Epílogo. Normatividad, fenomenología y hermenéutica. En G. Aranzueque (coord.), *Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur* (pp. 479-495). Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, S. (2017). *La dramatización en la escuela: hacia una educación inclusiva atendiendo a las emociones del alumnado* [Trabajo de grado, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional Universidad de Sevilla. <https://acortar.link/Zbm62Q>.
- Saavedra, M. (2023). *La dramatización como estrategia para el desarrollo de la oralidad en grado quinto de un colegio privado de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Solano, I. (2011). *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones de m-learning para la enseñanza*. Ediciones de la U.
- Vich, V. y Zabala, V. (2009). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma Editorial.
- Villamil, Y. (2021). *Nuestra voz en el podcast. Cualificación de la producción oral formal de textos explicativos con estudiantes de grado octavo* [Tesis de maestría, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28466>.



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Pedagogía, práctica y literatura: territorializar el mundo desde el artefacto pedagógico

Pedagogy, Practice, and Literature: Territorializing the World from the Educational Artifact

Lorena Cardona Alarcón¹ , Gleiber Sepúlveda²  y Omar Orlando Bustos Pulido³ 

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es indagar sobre el impacto de los artefactos pedagógicos derivados de las prácticas de maestros en formación en los procesos de enseñanza/aprendizaje de literatura en niños, niñas y adolescentes, en diversos contextos socioculturales colombianos durante y después de la pandemia. Se asume un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso que abarca tres fases: diagnóstico, experiencia *in situ*, socialización e impacto de los productos creados. Las técnicas e instrumentos incluyeron, entre otros, observación directa, diario de campo y formatos de diagnóstico; así como elaboración de propuestas pedagógicas, clases espejo, *working papers* y creación de artefactos pedagógicos. Los participantes fueron maestros en formación activos en los periodos académicos 2020-2, 2021-2 y 2022-2 de VI y VIII semestres de las asignaturas Práctica Experiencias Significativas, Práctica en Transición y Creación Lingüística, y Literaria de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de la Universidad Tecnológica de Pereira y las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Infantil, de la Fundación Universitaria del Área Andina. Los resultados destacan que los artefactos pedagógicos fueron una solución innovadora para las necesidades y demandas identificadas en los lugares de práctica, y enriquecieron los procesos de enseñanza/aprendizaje de la literatura. Se concluye que la práctica pedagógica debe valorar cada vez más la investigación educativa *in situ*, y aunque los artefactos pedagógicos aún no son plenamente explorados en el campo formativo, sí poseen potencial para integrarse en estas instancias investigativas.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación de docentes, artefacto pedagógico, enseñanza de la literatura, contextos socioculturales diversos.

Abstract

The objective of this article is to reflect on the impact of pedagogical artifacts derived from the practices of teachers in training regarding the teaching-learning processes of literature for children and adolescents in various Colombian sociocultural contexts during and after the pandemic. A qualitative approach and a case study methodology were assumed, comprising three phases: diagnosis, on-site experience, socialization, and impact of the products created. The techniques and instruments used include, among others, direct observation, field diaries, and diagnostic forms, as well as the elaboration of pedagogical proposals, mirror classes, working papers, and the creation of pedagogical artifacts. The participants were active VI- and VIII-semester teachers in training during the academic 2020-2, 2021-2, and 2022-2 periods who attended the courses titled *Significant experiences practice*,

1 Candidata a doctora en Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana. Investigadora júnior del SNETI, Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: lcardona46@areandina.edu.co.

2 Doctor en Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad del Tolima. Correo electrónico: gleiber888@gmail.com.

3 Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito y la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: obustos2@areandina.edu.co.

Cómo citar: Cardona Alarcón, L., Sepúlveda, G. y Bustos Pulido, O. (2023). Pedagogía, práctica y literatura: territorializar el mundo desde el artefacto pedagógico. *Enunciación*, 28(2), 284-302. <https://doi.org/10.14483/22486798.20512>

Artículo recibido: 20 de marzo de 2023; aprobado: 29 de noviembre de 2023

Transition practice, and *Linguistic and literary creation*. All this, within the framework of the Teaching Degrees in Literature and Spanish Language (Universidad Tecnológica de Pereira), Childhood Pedagogy, and Early Childhood Education (Fundación Universitaria del Área Andina). The results highlight the fact that pedagogical artifacts were an innovative solution for the identified needs and demands in the places of practice, and that they enriched the teaching-learning processes of literature. It is concluded that pedagogical practice should increasingly value *in-situ* education research, and, although pedagogical artifacts have not yet been fully explored in the field of education, they have the potential to be integrated into these research instances.

Keywords: pedagogical practice, teacher training, pedagogical artifact, literature teaching, diverse sociocultural contexts.

Introducción

La práctica pedagógica¹ se constituye en un espacio fundamental para la formación de un educador de la más alta calidad humana y científica. Con ella se busca que el estudiante –maestro en formación– produzca saber pedagógico desde la reflexión, la investigación y la sistematización de su propia experiencia, en el marco de la diversidad y el multiculturalismo para la construcción de un Estado incluyente y equitativo.

Así, la experiencia de práctica no se entiende como un cúmulo de rutinas o acciones sin sentido que se repiten en el aula de clase. Por el contrario, se concibe como un proceso que permite la transformación de los contextos educativos y la realidad personal, en la medida en que posibilita al maestro en formación entablar un diálogo fecundo con las instituciones que le permite interrogarse, reflexionar y proyectar su quehacer pedagógico en el aula, a través de la creación e implementación de propuestas disruptivas que entren en sintonía con prácticas ya vigentes en las instituciones educativas para movilizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, en este caso, de la literatura en contextos socioculturales diversos.

Desde esa perspectiva, la práctica se convierte en un escenario de aprendizaje que permite a los futuros docentes, en primer lugar, “comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación y asociarlas con la disciplina que se enseña, y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva” (Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016, p. 7); en segundo lugar, confrontar los saberes, conceptualizar, investigar y experimentar a nivel didáctico, dado que se

abordan saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (MEN, 2014, p. 9)

Esta concepción de la práctica pedagógica destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje pedagógico como un proceso de apropiación en el cual los estudiantes integran, de manera gradual, el saber teórico y la acción *in situ*, que los lleva a deconstruir sus imaginarios y a transformar desde allí sus formas de relación y trabajo con niños, niñas y adolescentes. En este sentido, para Fandiño y Bermúdez (2015), en la práctica pedagógica “intervienen diferentes elementos para hacer del actuar docente

¹ Si bien la *práctica pedagógica* puede abarcar dos ideas fundamentales –la experiencia de los docentes en ejercicio y las prácticas formativas en la preparación universitaria de futuros maestros–, esta dualidad podría generar confusión en el lector. Por tanto, en el contexto de este artículo, la *práctica pedagógica* se aborda específicamente desde los procesos y ejercicios *in situ* que tienen lugar en el ámbito de los programas de formación inicial de maestros –licenciaturas– en la educación superior colombiana. Estas experiencias formativas se erigen como esenciales en la construcción de la identidad pedagógica y la preparación integral de los futuros maestros.

un proceso continuo que contribuye a la configuración social, política, histórica y discursiva del profesor como sujeto tanto en el aspecto profesional como en el personal” (p. 35).

Justamente, estas concepciones sobre la práctica pedagógica fueron puestas a prueba por la pandemia de covid-19, cuando las dinámicas educativas tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas condiciones y las instituciones de educación superior debieron trasladar sus aulas a las casas de los estudiantes y transitar a lo remoto, lo virtual y, posteriormente, a lo híbrido. En consecuencia, hubo cambios significativos en la práctica tanto en los actores educativos como en el currículo por la repentina transición en la modalidad de enseñanza/aprendizaje.

Ante ese nuevo panorama, las instituciones de educación superior (IES) replantearon las dinámicas convencionales y adoptaron estrategias alternativas para cumplir con las demandas sociales y los planes de estudio establecidos, en medio de la coyuntura social y de salud pública. Así lo muestran entre otros estudios: “Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por covid-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil” (Cárdenas *et al.*, 2021); “Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios” (Avenidaño *et al.*, 2021); y “Realidad de la práctica pedagógica en tiempos de pandemia” (Sánchez *et al.*, 2021).

En este contexto, durante el segundo semestre de 2020, surgió un espacio de intercambio académico interinstitucional entre las licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica de Pereira y las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Infantil, de la Fundación Universitaria del Área Andina, en torno a los procesos de enseñanza/aprendizaje de los maestros en formación en tiempos de pandemia y las experiencias significativas, inicialmente proyectos de aula y luego artefactos pedagógicos, derivados de las prácticas Experiencias Significativas, Práctica en Transición y Creación Lingüística y Literaria, respectivamente,

alrededor de tres ejes temáticos: literatura, lenguaje y comunicación.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la pregunta: ¿Cómo los artefactos pedagógicos derivados de las prácticas² de maestros en formación de las licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica de Pereira y las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina pueden impactar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la literatura en niños, niñas y adolescentes en contextos socioculturales diversos colombianos? El interrogante sirve como hilo conductor de este artículo de investigación, ya que, parafraseando a Aldana de Conde y Aldana (2017), pensar la acción pedagógica en una sociedad donde la idea de conocimiento no solo se ha transformado, sino que es el motor –promotor– de esta transformación, constituye una condición esencial en la sociedad actual, porque permite cuestionar la práctica educativa en su contexto histórico y social (p. 73).

Por consiguiente, el presente artículo de investigación está orientado a justificar el impacto que los artefactos pedagógicos derivados de las prácticas pedagógicas de maestros en formación pueden tener en la enseñanza y aprendizaje de la literatura en niños, niñas y adolescentes en contextos socioculturales diversos colombianos.

Antecedentes sobre el artefacto pedagógico

A lo largo de la evolución humana, nuestra creatividad se ha manifestado a través de la continua invención de cosas, objetos y artefactos; una costumbre que evidencia el impulso de preservar la especie y simplificar la existencia. Desde una pintura hasta un avión, cada creación demuestra cómo convertimos ideas abstractas en realidades tangibles. Esta perspectiva se refuerza con las

² Si bien el intercambio académico entre los programas mencionados se inició en 2020, los artefactos pedagógicos que se abordan en este artículo de investigación corresponden a las prácticas realizadas en el segundo semestre de 2021 y 2022.

reflexiones de [Merchán \(2009\)](#), quien interpreta cada artefacto como una representación estética de una acción concreta, la cual se materializa de forma lógica y real. En esencia, cada artefacto representa una idea concretada con rasgos estéticos únicos que se plasman en su forma y expresión simbólica.

Antes de explorar otras concepciones y proponer una posible definición del artefacto pedagógico y su naturaleza desde diferentes perspectivas, es importante presentar algunos antecedentes de investigación que respalden la experiencia educativa aquí expuesta. El primer referente corresponde al artículo “Artefactos pedagógicos: una experiencia innovadora”, de [Silva y Velásquez \(2019\)](#), publicado en la *Revista Centro Sur*. En este artículo, resultado de las prácticas de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la modalidad presencial y distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), los artefactos pedagógicos se definen como

estrategias universales, transversales, humanas e interdisciplinarias, que atiende[n] de forma integral el cuidado y formación de los niños, desde la transformación de actitudes, la construcción de saberes, la articulación de experiencias y la planeación de propuestas que fortalezcan la relación hombre-medio. ([Silva y Velásquez, 2019, p. 65](#))

En este caso, el artefacto pedagógico se adapta a las necesidades de los niños, lo que permite su validación, gracias al alcance global que integra el aprendizaje, la experiencia y el contexto. De esta manera, el artefacto pedagógico adquiere un carácter universal y multidisciplinario, lo que amplía su impacto de manera significativa. En este caso, la universalidad radica en su capacidad para ser aplicado en diversos contextos educativos, independientemente de las diferencias culturales, geográficas o institucionales; en cuanto a su carácter multidisciplinario, aprovecha el cruce de diferentes áreas del conocimiento, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje.

Los estudiantes se pueden beneficiar de un proceso de aprendizaje más enriquecedor, ya que el artefacto pedagógico trasciende las barreras disciplinarias y culturales. Además, los educadores pueden adaptar y personalizar el enfoque según las necesidades y características específicas de sus estudiantes, lo que mejora el impacto del proceso enseñanza/aprendizaje. En suma, la universalidad y multidisciplinariedad del artefacto pedagógico contribuyen a la formación de individuos más informados, versátiles y capacitados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

También, es importante destacar la definición de *estrategia*; una noción que implica *pensar en el otro*, es decir, en las ideas que surgen en los otros, en las necesidades de los otros: los estudiantes, y luego, materializarlas en objetos funcionales. De allí que *pensar en el otro* signifique trabajar en beneficio de los demás, sin priorizar intereses mercantiles ni el ánimo de lucro, pues su creación supone esfuerzo intelectual y aporte de recursos para su materialización.

Al hablar de otredad aparece, naturalmente, la literatura y, por supuesto, la pedagogía, dado que ambas tienen su razón de ser en el *alter*, en la *alteridad*. Siguiendo la perspectiva de Bajtín propuesta en *Problemas de la poética de Dostoievski* (1986), una novela en sí misma representa una democracia que se construye a la manera de una polifonía musical desde las voces de sus personajes; no hay una voz única que encarne o reclame presencia. En el caso de la pedagogía y sus constructos, por más densos y utópicos que sean, son pensados para ser posibles en esos “otros”: los estudiantes. No es posible que el acto pedagógico se desarrolle por fuera de la voz del alumno.

En esta misma línea de discusión, el siguiente antecedente corresponde al artículo, “El texto escolar: ¿artefacto didáctico?”, de [Level y Mostacero \(2011\)](#), quienes parten de la premisa de que los textos escolares son artefactos que, por naturaleza, deben adoptar un enfoque didáctico y estar alineados con lo establecido en el currículo. No obstante, en Venezuela, contexto objeto de esa

investigación, estas premisas no se aplican de manera efectiva, debido, entre otras razones, a las dinámicas del mercado y las reformas educativas. Como consecuencia, el carácter polisémico del texto escolar hace que, en él, converjan criterios e intereses de varios sectores que pueden tener, en muchos casos, mayor peso que la conveniencia del propio artefacto.

Desde esta perspectiva, el sintagma *pedagógico* que acompaña al *artefacto* no se limita a lo didáctico, pues, en realidad, este componente es solo una parte que contribuye a la integración de lo pedagógico, según señala [Lucio \(1989\)](#): “la didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa” (p. 38). En este mismo sentido, [De Zubiría \(1994\)](#) defiende la idea de que no todo dispositivo que tenga un alcance didáctico puede ser considerado un artefacto pedagógico, y proporciona claves para comprender esta distinción necesaria, al señalar que “los recursos didácticos pueden entenderse como facilitadores del aprendizaje (medios) o como fines en sí mismos” (pp. 31-32).

En relación con la noción del artefacto que se ha esbozado en los antecedentes, es importante tener en cuenta las *Orientaciones generales para la educación en tecnología*, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), las cuales destacan en sus competencias la mediación del artefacto para abordar aspectos de invención, solución, uso y postura crítica ante lo tecnológico. En coherencia con esos lineamientos, se definen los artefactos como “dispositivos, herramientas, aparatos, instrumentos y máquinas que potencian la acción humana” (p. 6).

Esta perspectiva orientada a lo técnico permite entender los artefactos como objetos que materializan y extienden el pensamiento humano, resultado de una armoniosa combinación de conocimiento y acción. En esta línea, [Buitrago y Pinzón \(2014\)](#) afirman que los artefactos, que abarcan desde simples utensilios hasta máquinas complejas, constituyen expresiones tangibles de la

tecnología, diseñados para satisfacer una variedad de necesidades humanas. Sin embargo, su importancia no se limita a eso, ya que desempeñan un papel fundamental al ser intermediarios en el diálogo constante entre individuo y sociedad.

En suma, las reflexiones en torno a los artefactos pedagógicos mencionadas en este apartado aportan elementos valiosos para enriquecer la discusión dentro de la línea de reflexión propuesta en este artículo. Sin embargo, no existe consenso en relación con un sustantivo que nombre, sin ambigüedades, el artefacto pedagógico; ya que, indistintamente, se menciona como dispositivos, objetos, artefactos tecnológicos, herramientas educativas, recursos y materiales didácticos, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, en el siguiente apartado, se propone una definición y caracterización del artefacto pedagógico, la cual toma como referencia los planteamientos esbozados y la experiencia de maestros y maestros en formación en el desarrollo de la práctica pedagógica. Aunque la creación de objetos para facilitar el aprendizaje no es una novedad en la enseñanza, es innegable que ha experimentado transformaciones notables en los últimos años, en especial, en el papel cada vez más importante de la innovación en el aula y los procesos educativos.

Otra definición posible del artefacto pedagógico

Para fomentar la discusión, y tomando como base el principio de abstracción esbozado por [Merchán \(2009\)](#), surge la idea de que el artefacto pedagógico introduce una nueva perspectiva para comprender las relaciones de enseñanza/aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella. En este contexto, se presenta una definición inicial: una cosa material, ya sea digital o analógica, que se diseña en función de unas necesidades concretas, teniendo presente la innovación y el alto impacto. Esta definición busca respaldar la idea de que la importancia del artefacto pedagógico reside en su capacidad para generar nuevas dinámicas en la

pedagogía, ya que se trata de un objeto material diseñado y construido para facilitar los procesos de enseñanza guiados por el profesor.

En este punto, se aborda la noción de un *objeto* con una connotación humanística, enriquecido por la lúdica, la didáctica, los saberes multidisciplinares, la creatividad, recursos materiales y tecnológicos. Su propósito consiste en proporcionar a los estudiantes la posibilidad de experimentar y conectarse con otros modos de aprendizaje. Estos elementos plantean la necesidad de definir algunas características para vincularlo con espacios educativos que promuevan un saber integral a través de un enfoque transdisciplinario que desafíe o rompa la enseñanza tradicional, por ejemplo, desde un modelo conceptual situado en la discusión de la pedagogía disruptiva. Así las cosas, para que algo sea

concebido como artefacto pedagógico debe estar constituido por: impacto, innovación, creatividad, evaluación, multidisciplinariedad, didáctica, lúdica, parametrización, plausibilidad y universalidad. Estos atributos, que se explican en la [tabla 1](#), no se seleccionan al azar ni son arbitrarios, sino que surgen de la reflexión y experiencia adquirida en prácticas pedagógicas, además de la interpretación de un contexto educativo que pone en primer plano la construcción de experiencias significativas.

Si bien se proponen estas particularidades, es posible que se incorporen otras que contribuyan a una comprensión de la dimensión pedagógica del artefacto. Esto sugiere que, sin importar la perspectiva desde la que se analice, todas convergen en un propósito fundamental: mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Tabla 1

Características de artefactos pedagógicos propuestos

Impacto	Innovación	Creatividad	Evaluación	Universalidad
Debe impactar una comunidad no exclusivamente académica; puede darse en el seno de una comunidad y generar soluciones a problemáticas específicas dada su construcción heterogénea y el conocimiento interdisciplinario que puede reunir.	Aunque puede haber artefactos que sean totalmente originales por la singularidad de la idea a desarrollar y la particularidad respecto a su funcionamiento, lo que se pone de relieve es la innovación, ya que se pretende que los artefactos inventados por otros docentes/estudiantes o que hayan sido documentados, sirvan de punto de partida para detonar ideas.	El diseño del objeto implica la capacidad para desarrollar las ideas que surgen del pensar; la creatividad nace con la imaginación. Por esta razón, la impronta del inventor se advierte cuando su producto es valorado por el resultado.	Debe medir el progreso del aprendizaje en los estudiantes. De modo que, antes de la invención del objeto, se precisa establecer unos objetivos y expectativas de aprendizaje para comprobar la eficacia del método de enseñanza operado en el artefacto.	Este aspecto refiere a la aplicación del objeto en muchos lugares del país, es decir, un objeto analógico diseñado en un entorno rural puede adaptarse en otros territorios rurales de nuestra geografía. Ocurre así mismo con los artefactos digitales, que como bien sabemos, su aplicación se puede dar en cualquier entorno donde haya conectividad y por supuesto, enseñanza de las TIC.
Multidisciplinariedad	Didáctica	Lúdica	Parametrización	Plausibilidad
Es la sumatoria y convergencia de distintos campos del conocimiento; por esta razón, el artefacto pedagógico puede contener saberes de las artes, Matemáticas, Biología, Lengua Castellana y demás.	Esta característica es imprescindible en el diseño, operatividad y resultados del proceso, ya que, el artefacto debe tener claro sus objetivos en relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje.	El objeto debe generar divertimento con el fin de hacer ruptura de los modelos de educación tradicionales y promover la competencia del saber hacer enfocado en el juego.	Se concibe así la posibilidad de que mediante la observación se hagan versiones mejoradas del producto y posiblemente se vinculen soluciones a otras necesidades de aprendizaje que antes no se hayan tenido en cuenta.	Tiene que ver con la realización del producto, ya que es importante saber que hay ideas muy buenas e innovadoras, pero a su vez, impedimentos para su ejecución, ya sea en el orden de los recursos, materiales, económicos o logísticos.

Nota: la distribución no obedece a ninguna jerarquización.

Metodología

Este ejercicio de investigación educativa se inscribe en el enfoque cualitativo desde un ejercicio de práctica pedagógica *in situ*, ya que este se considera “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez, 1994, p. 46); y como menciona Sampieri (2010): “se busca comprender y profundizar en experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 358), maestros en formación y estudiantes de las diferentes instituciones educativas. Además, se asume desde una metodología de estudio de caso que, como lo enuncian Piñero y Rivera (2013), “enfatisa en la importancia de las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y

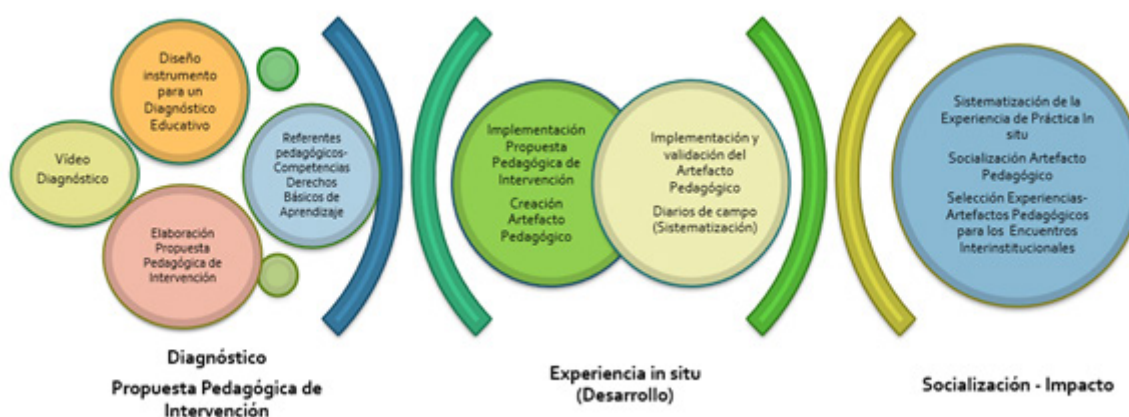
reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 36).

Al incorporar directamente la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos, esta metodología permite una comprensión contextualizada de la realidad educativa. La singularidad de cada caso aporta una riqueza de detalles y una comprensión de los fenómenos en estudio, y hace que los resultados aporten al proceso educativo de los docentes en formación. De este modo, se favorece una aproximación cualitativa que captura la complejidad del entorno pedagógico y proporciona una base sólida para la toma de decisiones y la reflexión de teorías prácticas más ajustadas a las realidades del aula. Para su desarrollo se siguieron tres fases, como se ilustra en la figura 1.

Estas fases incluyeron once momentos, cada uno con un propósito definido, técnica-instrumento y un producto, como se detalla en la tabla 2.

Figura 1

Fases del proceso metodológico



Nota: adaptado de Fundación Universitaria del Área Andina (2022).

Tabla 2*Momentos, técnicas, instrumentos y productos*

Fase	Propósito	Instrumento-técnica-producto
Fase 1. Diagnóstico y propuesta pedagógica de intervención	Momento 1. Diseñar un instrumento de diagnóstico educativo aplicable al lugar de práctica.	Se enfoca en identificar necesidades, problemáticas e intereses que pueda tener la población objeto alrededor de la literatura, el lenguaje y la comunicación.
	Momento 2. Realizar un diagnóstico ³ de la institución educativa y la población objeto para la aplicación del instrumento, previamente diseñado.	Instrumento de diagnóstico. Observación directa (participante).
	Momento 3. Elaborar un video que sistematice el diagnóstico realizado en la institución educativa donde inició su práctica <i>in situ</i> .	Video diagnóstico.
	Formular una propuesta pedagógica de intervención creativa, disruptiva e impactante a partir del lenguaje, la literatura o la comunicación para dar respuesta a la oportunidad de mejora identificada.	Propuesta pedagógica de intervención (formato y lineamientos establecidos).
Fase 2. Experiencia <i>in situ</i> . Desarrollo	Momento 4. Presentar la versión final de la propuesta pedagógica de intervención, incluyendo el artefacto pedagógico.	Propuesta pedagógica de intervención (formato y lineamientos establecidos).
	Momento 5. Implementar y validar el artefacto pedagógico con los niños, niñas y/o adolescentes.	Diario de campo (formato establecido en cada una de las universidades participantes).
	Momento 6. Realizar la sistematización de la experiencia pedagógica en el aula a través de diarios de campo.	
Fase 3. Sistematización socialización	Momento 7. Sistematizar la experiencia vivida y la evolución del trabajo pedagógico desarrollado durante su práctica a través de una infografía, un video y el artefacto pedagógico final.	Sistematizar la experiencia vivida haciendo énfasis en el artefacto pedagógico como producto final de este proceso formativo.
	Momento 8. Sistematizar los productos derivados de la experiencia de la práctica pedagógica.	Carpeta digital alojada en el <i>drive</i> institucional.
	Momento 9. Realizar la socialización de su práctica pedagógica de acuerdo con los lineamientos establecidos en las IES participantes.	
	Momento 10. Seleccionar los artefactos pedagógicos más creativos, disruptivos e impactantes por cada IES para ser presentados en el Encuentro Interinstitucional.	Artefactos pedagógicos creados por los maestros en formación en contextos socioculturales diversos
Fase 3. Impacto	Momento 11. Compartir experiencias significativas entorno a los artefactos pedagógicos creados por los maestros en formación en contextos diversos de las licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana, Pedagogía Infantil y Educación Infantil.	Encuentro Interinstitucional “Compartir Experiencias Significativas: un espacio necesario para la gestión educativa”, entre las licenciaturas participantes.

Nota: elaboración propia a partir de Práctica Pedagógica Programas LEI-LEIV y Módulo Práctica IV. Fundación Universitaria del Área Andina (Cardona, 2022).

³ El diagnóstico es el punto de partida para formular la propuesta pedagógica de intervención articulada con la realidad educativa del lugar donde el estudiante realizará su ejercicio *in situ*.

Contexto

El contexto del estudio fueron maestros en formación de la Licenciatura en Literatura Lengua Castellana, de la Universidad Tecnológica de Pereira, y las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Infantil, de la Fundación Universitaria del Área Andina sede Bogotá. El primer programa se ofrece en modalidad presencial; el segundo, en modalidad virtual, y el tercero, modalidad distancia y presencial, con dos periodos académicos anuales. La práctica pedagógica es presencial de acuerdo con el MEN (2017), artículo 2, característica de calidad “3.2 Práctica educativa y pedagógica” y “3.3 Metodología”, de la Resolución N.º 18583 del 15 de septiembre de 2017.

Los participantes del estudio fueron maestros en formación de VI y VIII semestre de las asignaturas prácticas Experiencias Significativas, Práctica en Transición y Creación Lingüística y Literaria. En este ejercicio se incluyeron maestros en formación activos en los periodos académicos 2020-2, 2021-2 y 2022-2, así como tres maestros responsables del acompañamiento de la práctica. La muestra de maestros en formación se constituyó según se indica en la tabla 3.

Tabla 3

Muestra de maestros en formación participantes

Periodo	Total estudiantes	Estudiantes Fundación Universitaria del Área Andina	Estudiantes Universidad Tecnológica de Pereira
2020-2	75	43	22
2021-2	58	41	17
2022-2	74	57	17

Resultados y análisis

Este proceso se inició en el segundo semestre de 2020 durante el confinamiento por la pandemia por covid-19, y desarrollado en modalidad virtual. Se eligió el *working paper* como herramienta académica para analizar cómo las prácticas pedagógicas podían incidir en el mejoramiento de los procesos educativos del país en unas áreas específicas del saber. El espacio académico final para presentar estas

experiencias fue el “I Encuentro Interinstitucional Compartir Experiencias Significativas: un ejercicio necesario desde la práctica pedagógica”, con el fin de que los estudiantes compartieran perspectivas sobre su praxis que les permitiera trascender, construir y definir su visión de ser docente. En total, 75 estudiantes presentaron *working papers*.

Figura 2

Distribución de working papers presentados en 2020-2

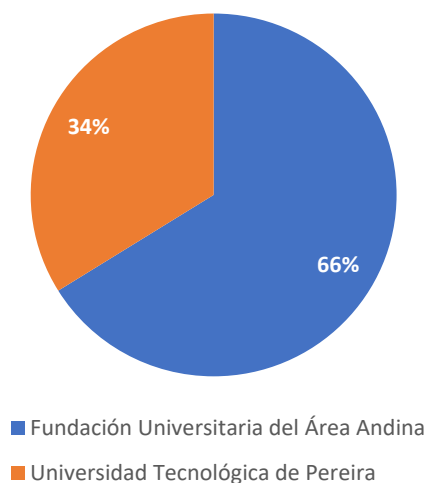
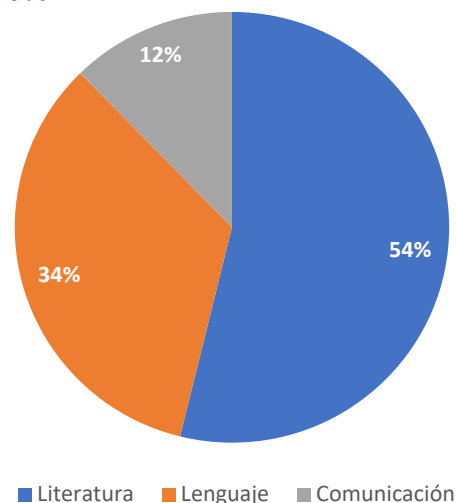


Figura 3

Distribución de working papers por áreas del saber abordadas



Los 75 *working papers* se distribuyeron en tres áreas del saber: Literatura (45), Lenguaje (22) y Comunicación (8). De los 75 estudiantes, 18 fueron

seleccionados para presentar su experiencia en el Encuentro Interinstitucional, mientras que para seleccionar los *working papers* que serían presentados como ponencias en el evento, se determinaron los criterios de selección la revisión bibliográfica, la solidez metodológica y el análisis de resultados de reflexiones orientadas a la enseñanza de la literatura, el lenguaje o la comunicación (véase [anexo](#)).

Para 2021, la apuesta fue transitar de las experiencias significativas presentadas en 2020 a través de *working papers*⁴, hacia la creación de artefactos pedagógicos como una apuesta por la creatividad y la innovación en el aula de clase, en el marco de un proceso formativo, reflexionado y construido en las asignaturas de Práctica Pedagógica Experiencias Significativas, de la Literatura y Lengua Castellana y Práctica Pedagógica. Así, para seleccionar 16 artefactos pedagógicos de los 58 estudiantes participantes, se acudió al nivel de efectividad para cada una de las 10 características en la tabla 1. Además, se priorizaron aquellos enfocados en las líneas del lenguaje o la literatura.

Las principales necesidades abordadas por los maestros en formación se enfocan en la promoción y enseñanza de la literatura. Es posible que esto se deba a que el artefacto pedagógico busca romper con los métodos tradicionales de enseñanza, y así privilegiar su adaptabilidad e innovación, entre otros factores. En este contexto, se observa que para los estudiantes practicantes resulta importante explorar nuevas formas de impartir la literatura, impelidos por los retos de la era digital y el creciente desinterés de los estudiantes en temas literarios.

En suma, los artefactos pedagógicos orientados a la enseñanza de la literatura son una muestra de la dinamización y concreción de las relaciones surgidas la pedagogía y la literatura, y su vez, permiten alentar una discusión en torno a sus impactos en la educación; asunto que [González \(2019\)](#) hace

⁴ Esta transición obedeció a los resultados obtenidos por los estudiantes en los *working papers* elaborados, en los cuales, se evidenció un interés por la creación de materiales, recursos didácticos, entre otras acciones y estrategias para movilizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y tomar distancia de los modelos educativos tradicionales en el marco de una pandemia. De tal modo que este interés se tomó como una oportunidad para incentivar el pensamiento creativo de los futuros licenciados.

Figura 4

Distribución artefactos pedagógicos presentados en II Encuentro Interinstitucional 2021-2

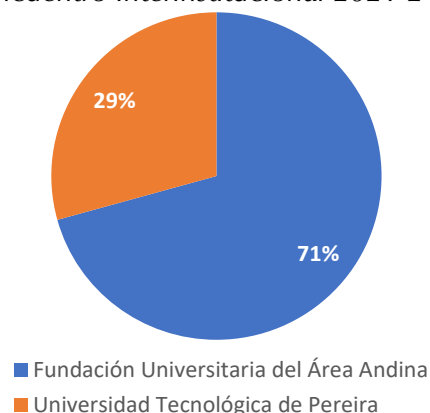
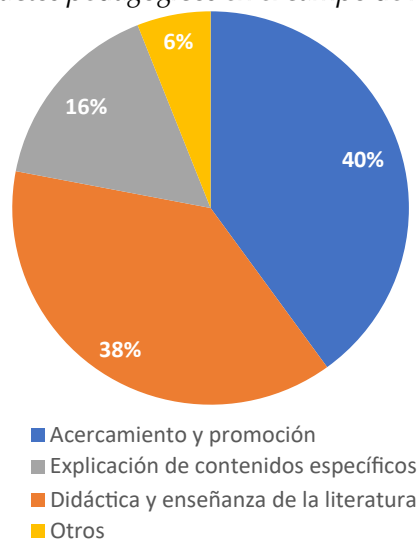


Figura 5

Distribución de necesidades abordadas a través de los artefactos pedagógicos en el campo de la literatura



evidente: “Los profesores del siglo XXI han debido enfrentar un cambio de paradigma en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que durante los últimos años las TIC se han incorporado con fuerza en el ámbito educativo” (p. 6).

En 2022, se realizó el III Encuentro Interinstitucional en modalidad híbrida en la Universidad Tecnológica de Pereira, y la sede de esa ciudad de la Fundación Universitaria del Área Andina. De los 74 estudiantes vinculados, se eligieron 15 para presentar sus artefactos pedagógicos

relacionados con la literatura o el lenguaje, desde una fundamentación pedagógica y didáctica que partiera del problema identificado en sus prácticas educativas. Vale la pena señalar que una vez más, los criterios de exclusión fueron el nivel de efectividad de las características del artefacto pedagógico y las líneas de saber a reflexionar: literatura y lingüística.

Figura 6
Distribución artefactos pedagógicos presentados en Encuentro Interinstitucional 2022

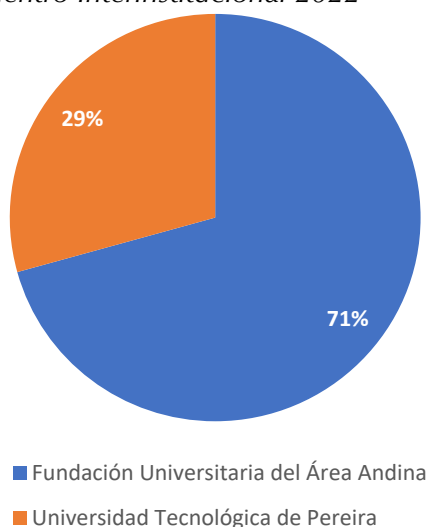
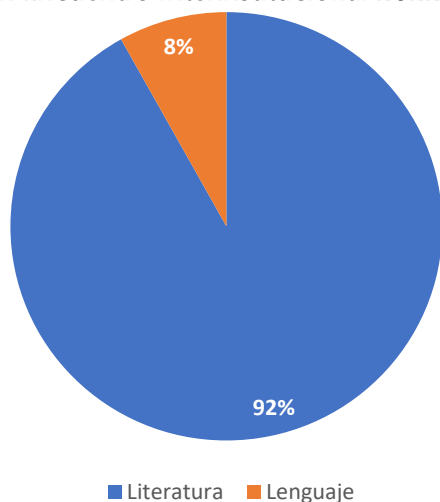
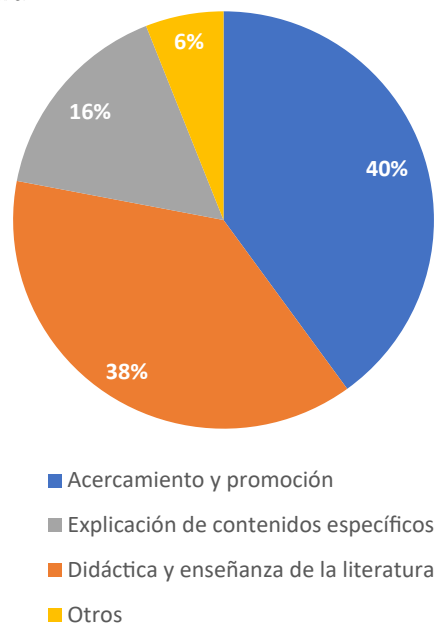


Figura 7
Distribución artefactos pedagógicos por áreas de saber en Encuentro Interinstitucional 2022



De los 74 artefactos pedagógicos creados, 68 se hicieron en el campo de la literatura, mientras solo 6 estudiantes los realizaron en el área de lenguaje.

Figura 8
Distribución de necesidades abordadas a través de los artefactos pedagógicos en el campo de la literatura



De los 74 artefactos pedagógicos creados, 20 se hicieron en torno al acercamiento y promoción de la literatura; 19 sobre didáctica y enseñanza de la literatura; 9 en explicación y abordaje de contenidos literarios específicos, y 3 que no se inscribieron en los ejes establecidos debido a los contextos educativos donde realizaron su ejercicio *in situ*.

En esta versión, los resultados reflejaron similitudes con los del año anterior en cuanto a las necesidades identificadas en las discusiones sobre prácticas pedagógicas. Esta tendencia subraya el interés por transformar cómo se presenta la literatura a los estudiantes, ya que, en muchas ocasiones, su enseñanza se ha centrado y limitado a métodos pasivos y memorísticos para dejar de lado su verdadera esencia: ser una experiencia estética que permite, desde la palabra, ahondar en la condición humana. De allí que los

maestros en formación busquen no solo transmitir conocimientos literarios, sino también nutrir el espíritu de los estudiantes, fomentando la comprensión de la diversidad humana y el desarrollo de habilidades críticas.

En consecuencia, el artefacto pedagógico se presenta como una solución innovadora a estas demandas, pues busca despertar en los estudiantes una apreciación más profunda y significativa de la literatura, y convertirla en una herramienta de autococonocimiento, reflexión y expresión personal desde lo analógico y digital que va más allá de la lectura superficial de textos y explorar nuevas formas de analizar, interpretar y apreciar la literatura; con ello, se busca proponer otras formas de la enseñanza literaria para descubrir nuevas vías artísticas que acerquen a los estudiantes a vivencias estéticas en la literatura. Esto significa que la literatura se convierte en una experiencia emocional y artística que estimula la imaginación y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que les permite apreciarla en su totalidad.

Experiencias significativas derivadas de la creación de artefactos pedagógicos

Todas las propuestas trabajadas en estos tres años de Encuentros Interinstitucionales permitieron configurar una concepción propia del artefacto pedagógico, en atención a unas necesidades de aprendizaje detectadas en las prácticas de aula por los participantes de este proyecto. En este marco y con el propósito de mostrar resultados, se presentan dos artefactos “Ruleta Narrativa” y “Cubo Disruptivo”. El eje común de ambos proyectos fue la enseñanza de la literatura y se constituyeron en experiencias significativas no solo porque una idea fue materializada e implementada en el ámbito educativo, sino también porque sus creaciones fueron pensadas en atención a la necesidad del “otro” y trascendieron hasta el punto de socializarse en los espacios del intercambio académico mencionado y el Simposio de Lectura y Escritura Municipio de Cartago, Valle, 2022.

Figura 9

Implementación de la Ruleta Narrativa



Tabla 4*Artefacto pedagógico Ruleta Narrativa***Nombre del artefacto:** Ruleta Narrativa**Creadora:** Adriana Silef Álvarez**Institución educativa:** Universidad Tecnológica de Pereira**Tipo:** analógico

Descripción	Funcionamiento	Resultados
Se trata de una ruleta compuesta por tres círculos que funcionan por separado y que puede ser fabricada con madera, vidrio o incluso cartón. El concepto de este artefacto radica en que la ruleta una vez girada puede determinar al azar, diversas combinaciones entre los sentidos (tacto, vista, olfato, oído) y las narrativas representadas en el dibujo, la música, la pintura, la radio.	La Ruleta Narrativa ha sido diseñada para explorar diversos tipos de narrativa a través de los sentidos, estimulando en los estudiantes el aprendizaje a través de la sinestesia y la imaginación; asimismo, esta herramienta es interdisciplinaria, lo que significa que puede aplicarse en una variedad de temas y asignaturas. Así, la primera ruleta tiene la tarea de seleccionar los géneros literarios; mientras que la segunda determina los sentidos que intervendrán y en el caso de la tercera, esta decide los diversos tipos de narrativa a emplear. Ejemplo: los giros de las tres ruletas pueden establecer la combinación cuento-oído-radio. De esta manera, el estudiante se sumergirá en la lectura de un cuento proporcionado por el docente, y luego se conectará con sonidos relacionados con el cuento. Esta experiencia permitirá al estudiante adentrarse en un mundo imaginario que le ayudará a comprender y asimilar el cuento de forma diferente gracias a la inclusión de elementos sonoros. Como último paso, se le pedirá al estudiante que reformule el cuento o lo narre en forma de un programa de radio simulado. A través de esta metodología, los estudiantes podrán emplear sus sentidos para explorar y comprender las particularidades de diversos géneros literarios, lo que les permitirá apropiarse de las narrativas que les rodean.	La Ruleta Narrativa fue aplicada por la estudiante y creadora en el escenario de su práctica docente para acercar a los estudiantes de grados séptimo y octavo a la literatura, concretamente al cuento. El artefacto pedagógico le permitió explorar otros caminos en la enseñanza de la literatura a través de la participación directa de los estudiantes y la generación de momentos de clase dinámicos gracias al enfoque experiencial que provoca este objeto. En este sentido, hablamos de un artefacto que, conforme a las características que lo constituyen, es innovador y genera impacto porque le apuesta a la enseñanza de la literatura a través de la percepción de los sentidos en armonía con las posibilidades que ofrecen las narrativas contemporáneas (radio, cine, pódcast, productos audiovisuales derivados de plataformas masivas, entre otros). Del mismo modo, el diseño y funcionamiento del artefacto permite integrar la creatividad, la lúdica y la didáctica, puesto que adaptar una idea diríamos universal (una ruleta) a las necesidades de hallar maneras de aproximar al estudiante a la literatura. Cuando se encontraron con los olores, sabores o texturas se originaron momentos donde se manifestó la lúdica y al mismo tiempo, se despertó el interés por involucrarse con la literatura.

Nota: tomada del archivo Práctica Pedagógica. Encuentro Interinstitucional, 2021.**Tabla 5***Artefacto pedagógico Cubo Disruptivo***Nombre del artefacto:** Cubo Disruptivo**Creador:** Alejandro Jaramillo**Institución Educativa:** Universidad Tecnológica de Pereira**Tipo:** digital

Descripción	Funcionamiento	Resultados
El Cubo Disruptivo articula tanto su manipulación física dentro del aula como elementos virtuales pertenecientes a las TIC, facilitando su uso en contextos de aula presencial o virtual.	El artefacto en el aula maneja una dinámica similar a la de un dado que es lanzado por los estudiantes o por el docente y es elegida la cara superior; es decir, se trata de un objeto físico de seis lados donde cada uno contiene un código QR que, al ser escaneado, redirige al alumno a un sitio web con recursos didácticos que proporcionan un acercamiento diferente a los contenidos de	Según se ha dicho, el Cubo Disruptivo integra las herramientas digitales para acercar al estudiante al aprendizaje de la literatura. En materia de resultados este artefacto se ha mostrado y explicado en el contexto del simposio municipal de lectura y escritura llevado a cabo en noviembre de 2022, en este espacio, donde los participantes eran docentes de español, se dio cuenta de las posibilidades que puede ofrecer la invención y aplicación de un artefacto pedagógico, así mismo, se discutió

Continúa

Continuación

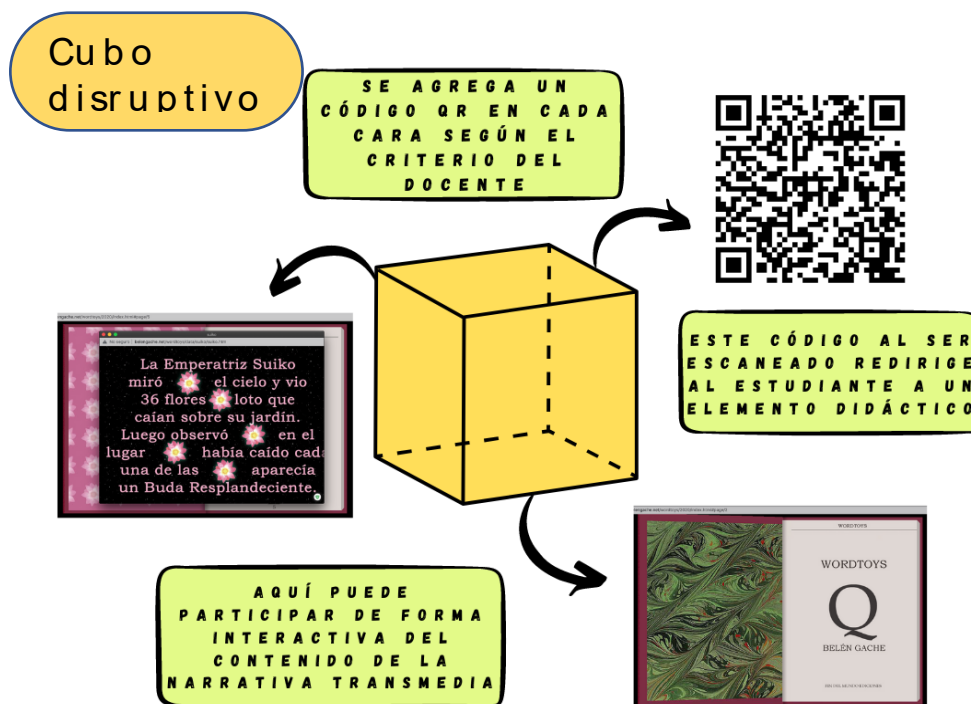
Descripción	Funcionamiento	Resultados
literatura y lengua castellana. Estos recursos tienen como principal característica la posibilidad de interacción directa del estudiante con la temática mediante el uso de narrativas transmediales y recursos colaborativos de producción textual.	sobre la necesidad de vincular las narrativas digitales a los espacios de aprendizaje en las aulas de clase. Por otro lado, el creador, Alejandro Jaramillo, realizó su anteproyecto para optar al título de licenciado en Literatura y Lengua Castellana, basado en el diseño, implementación y aplicación del Cubo Disruptivo. Esta propuesta, que nace en los encuentros para compartir experiencias significativas, trasciende la mera idea y se encamina a materializarse y discutirse en esfera académica; de hecho, Alejandro Jaramillo llevó un prototipo del Cubo Disruptivo al citado simposio y demostró su funcionalidad y propósitos en cuanto a invención.	

Vale la pena señalar que, en cuanto a su carácter universal, la Ruleta Narrativa puede aplicarse en cualquier entorno, ya sea rural o urbano, puesto

que su propósito es, según la misma creadora, llevar esta idea a los centros educativos rurales donde posiblemente no se facilite al acceso al internet.

Figura 10

Explicación funcionamiento del Cubo Disruptivo



Nota: Alejandro Jaramillo, 2022.

Figura 11

Exposición del artefacto en el Simposio de Lectura y Escritura, municipio de Cartago (Valle)



Nota: fotografía tomada en el municipio de Cartago, Valle del Cauca. Simposio de Lectura y Escritura, 2022 (estudiante Alejandro Jaramillo).

Conclusiones

La formación docente actual debe reconocer cada vez más la importancia del análisis, las mediciones y la investigación en el proceso educativo. Si bien los artefactos pedagógicos aún no se perfilan plenamente en el ámbito de la investigación formativa, es evidente que tienen el potencial para ser incorporados o debatidos en semilleros o grupos de investigación con enfoque pedagógico. En este contexto, según [Vaillant y Marcelo \(2015\)](#), “la incorporación del análisis de mediciones y de investigación en formación docente puede ayudar a comprender la realidad de la educación tanto para los futuros docentes como para los docentes en ejercicio” (p. 58).

Esta perspectiva no solo arroja luz sobre la realidad educativa presente, sino que puede orientar al estudiante hacia la investigación formativa. En consecuencia, los estudiantes involucrados en el proceso que se llevó a cabo se sintieron inspirados para diseñar artefactos centrados en problemáticas educativas específicas, de manera que, al ponderar criterios como el impacto o la innovación, buscaron nexos con otros ya creados y se apoyaron en diversas fuentes para estructurar sus propuestas.

Esta experiencia de la práctica pedagógica materializó las competencias propias del quehacer docente dirigidas, hasta el momento, a un escenario reflexivo, para ser trasladadas a escenarios reales. Esto involucró el contraste entre la teoría y la realidad, y al tiempo, la construcción de nuevos

conocimientos desde el proceso experimentado y el contexto; una vez analizados críticamente, dieron lugar a conocimiento pedagógico, tanto para el docente en formación como para el ámbito epistemológico de la pedagogía.

Desde un acercamiento al aula y la interacción directa con los sujetos que la constituyen, se gestaron acciones y reflexiones que redundaron en una problematización de la relación pedagogía/literatura, con lo cual se gestaron formas y propuestas para enseñar en el aula el fenómeno estético literario.

Esta tarea compleja exigía el reconocimiento propio y el de los demás como sujetos del saber, lo que cuestionaba la noción de una realidad, en apariencia invariable, pero que era de hecho fluida y dinámica; un reflejo de una red de interacciones que subyacen al ejercicio de una práctica pedagógica fundamentada en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo que, para efectos de este trabajo, son fundamentales para la transformación del aula. Esta transformación se materializa en la construcción de un artefacto pedagógico enfocado en mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la literatura mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Sobre este sustento, la práctica se gestionó y construyó desde la comprensión de los sujetos y sus realidades contextualizadas, como referentes de un saber que emerge de la práctica y que se cualificó en el ejercicio crítico de esta; es decir, en la conciencia sobre la praxis como causa generadora de un saber que no fue neutro ni único, pues obedeció a una interacción social, relacional y humana. En palabras de [Ghiso \(2010\)](#), “práctica, saberes y experiencia se necesitan y se complementan; una está siempre contenida en otra” (p. 8). Por tanto, las tres son interdependientes, pues la práctica sola no redundaría en un conocimiento crítico, así como el saber o el conocimiento aislado no pasan de ser un simple discurso.

Una práctica pedagógica reflexionada y sistematizada desde la experiencia estética que representa la literatura, como se ha propuesto a lo

largo de estas páginas, es una fuente inagotable de saber; por esta razón, se seguirá apostando por el espacio de intercambio interinstitucional para que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de compartir diferentes miradas sobre su praxis, desde una apuesta por trascender, construir y hacer la diferencia. En este sentido, para [Baquero \(2020\)](#),

la pedagogía de la literatura como la literatura misma, ha de ser diversa, abierta, más afincada en la irrupción de la experiencia, del acontecimiento que surge en el ser ahí de la clase que en la certeza del algoritmo metodológico. Y ello no significa ausencia de planeación sino trasgresión del método, ruptura con la certeza, descolocación del aprendizaje declarativo que mide, que evalúa, que promueve de grado en grado, de tema en tema y al que debe desplazar la irrupción de la experiencia como acontecimiento y devenir. (p. 10)

Esta investigación evidencia el considerable y variado impacto que tiene el artefacto pedagógico en el ámbito de la educación literaria, toda vez que enfatiza su potencial en una variedad de atributos que lo convierten en un medio efectivo para la enseñanza y el aprendizaje. Así, la importancia de dicho artefacto va más allá del mero uso del discurso oral en la transmisión de saberes o la creación de actividades en clase que promuevan la práctica; en cambio, se centra en ofrecer diversas maneras entretenidas de enseñar o explicar el fenómeno literario. Este fenómeno, como es reconocido, ha alterado las modalidades de su recepción, ya que los soportes físicos (el libro) han visto disminuir su atractivo para las nuevas generaciones de estudiantes. Por estas razones, el artefacto ofrece una gama de opciones para potenciar la experiencia literaria. Por ejemplo, brinda la posibilidad de vincular herramientas tecnológicas y digitales, lo cual puede aumentar la receptividad hacia la literatura. Así, mediante el empleo de plataformas masivas y aplicaciones variadas se demuestra que la tecnología, en vez de ser un elemento de

distracción, puede convertirse en un valioso recurso para la educación literaria.

Sin embargo, el ejercicio no se limita solo a lo digital o lo analógico, puesto que la flexibilidad del artefacto pedagógico también queda demostrada en su aplicabilidad en zonas rurales, donde la presencia de la tecnología es limitada. Una versión analógica de estos artefactos es ideal para tales entornos, hecho que evidencia su universalidad y adaptabilidad a contextos con recursos económicos reducidos o sin conexión a redes digitales.

En ese sentido, el artefacto pedagógico –digital o analógico– se presenta como una solución innovadora a estas demandas, pues la literatura como el arte de la palabra debe ser revitalizada desde el aula para que no genere desinterés en los estudiantes –niños, niñas y adolescentes– y sí sea más atractiva para ellos, pues se alinea con las formas en que ellos consumen información y contenido en la actualidad, para que no solo sean invitados pasivos de historias, sino que reflexionen su entorno basado en la experiencia literaria.

Reconocimientos

Este artículo de investigación se deriva de un intercambio académico entre las facultades de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad Tecnológica de Pereira a través de la práctica pedagógica. Además, se vincula al proyecto de investigación “La literatura infantil y el arte como estrategias para el fortalecimiento de la competencia lectora en infantes de Colombia: casos Bogotá, Pereira y Valledupar”, código CV2022-M3-12569, que se desarrolla entre las facultades de Educación y Diseño, Comunicación y Bellas Artes de la Fundación Universitaria del Área Andina, liderado Lorena Cardona Alarcón, una de las autoras de este ejercicio académico.

Referencias

Aldana de Conde, G. y Aldana, M. (2017). La innovación pedagógica en educación superior. En L.

Trigos-Carrillo, C. I. Carreño, C. I. García e I. Álvarez (eds.), *Innovación y prácticas pedagógicas en la educación superior* (pp. 70-99). Editorial Universidad del Rosario. DOI: <https://doi.org/10.12804/tj9789587840186>.

Avendaño, W. R., Luna, H. O. y Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de covid-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 119-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>

Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. Fondo de Cultura Económica.

Baquero, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación. *Enunciación*, 25(1), 141-153. <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>.

Buitrago Daza, J. y Pinzón Arias, J. (2014). *Análisis de artefactos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencia de diseño en estudiantes con Discapacidad Visual Adquirida (Replica)* (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/598/TE16996.pdf?sequence=1>.

Cárdenas, D. L., Hernández, N. J. y García-Díaz, J. J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por covid-19: percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria*, 15(2), 21-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>.

Cardona, L. (2022). *Práctica IV. Creación Lingüística y Literaria del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Modalidad Virtual*. Fundación Universitaria del Área Andina.

De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos. Tratado de pedagogía conceptual*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez (ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 30-53). Ediciones Unisalle.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2022). *Lineamientos de la práctica pedagógica de la Facultad de Educación*. Documento interno de trabajo.

- Ghiso, A. (2010). Prácticas generadoras de saber. *Educación y Ciudad*, (11), 71-88. <https://doi.org/10.36737/01230425.n11.275>.
- González, C. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Espacios*, 40(17), 3-13.
- Level, M. y Mostacero, R. (2011). El texto escolar: ¿artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26(2), 9-56.
- Lucio, A. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, (17), 35-46.
- Merchán, C. (2009). *De la pedagogía y la didáctica de la tecnología y la informática*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (mayo de 2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología, ¿una necesidad para el desarrollo!* <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/160915:Guia-No-30-Ser-competente-en-tecnologia-una-necesidad-para-el-desarrollo>.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (junio de 2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (agosto de 2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (15 de septiembre de 2017). *Resolución 18583 de 2017*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384&dt=S>.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Editorial la Muralla.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez Bozo, C. B., Isea, E. y Vera, E. (2021). Realidad de la práctica pedagógica en tiempos de pandemia. *Puriq*, 3(4), 437-453. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.4.188>.
- Silva, Y. y Velásquez, L. (2019). Artefactos pedagógicos: una experiencia innovadora. *Revista Centro Sur*, 3(1), 54-66.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea S. A.

Anexo

Experiencias significativas-Working papers 2020

Título experiencia significativa (working paper)	Institución de educación superior
"La calificación cualitativa, una necesidad en materias de prácticas pedagógicas"	Universidad Tecnológica de Pereira
Virtualidad, literatura y creatividad. Una mirada desde la práctica pedagógica en transición"	Área Andina
"Creación de escenarios literarios para la primera infancia en tiempos de Covid19"	Área Andina
"Retos de las prácticas virtuales"	Universidad Tecnológica de Pereira
"Papel de los padres de familia en la educación durante la pandemia"	Área Andina
"Los géneros literarios como estrategia pedagógica para el desarrollo del lenguaje y la competencia comunicativa en niños de primera infancia con diversidad sociocultural"	Área Andina
"La poesía en la educación - Sensibilidad y catarsis".	Universidad Tecnológica de Pereira
"La literatura como medio para promover la imaginación y la creatividad".	Área Andina
"Comunicación presencial entre niños y niñas de 5 años en tiempo de pandemia".	Área Andina
"Las herramientas ofimáticas y los procesos de lectoescritura"	Universidad Tecnológica de Pereira
"Educación, virtualidad y literatura en la primera infancia".	Área Andina
"Conexión remota en tiempos de pandemia: impacto en el proceso educativo de niños de grado transición del CDI Dejando Huellas 3".	Área Andina
"Mentes divergentes: una alternativa mediada por TIC para la comprensión y producción textual de grado once".	Universidad Tecnológica de Pereira
"Las ilustraciones y su impacto en la comprensión lectora".	Área Andina
"Fortalecimiento de la dimensión comunicativa de niños del grado transición a través de aplicaciones móviles"	Área Andina
"La integración de las TIC para el desarrollo del futuro docente"	Universidad Tecnológica de Pereira
"La literatura infantil como mediador pedagógico en la comprensión de procesos matemáticos"	Área Andina
"La literatura infantil en ambientes digitales: una oportunidad para enriquecer el proceso formativo en el Grado transición"	Área Andina



Literatura y otros lenguajes



ARTÍCULO DE REVISIÓN
LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica

Teacher Training and Conceptions of Children's and Youth Literature in Ibero-America

Diana Carolina Hernández-Machuca¹ 

Resumen

Uno de los principales roles de los docentes de lengua materna es ser mediadores literarios y formadores de lectores en la Educación Primaria y Secundaria. Por esta razón, es necesario reconocer el panorama investigativo de la última década sobre la relación de los docentes con la literatura infantil y juvenil (LIJ). En este artículo se presenta la revisión en las bases de datos *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo* de investigaciones en Iberoamérica sobre este campo. Se obtienen tres categorías emergentes que se refieren a la formación docente en didáctica y LIJ, las concepciones docentes sobre LIJ y, finalmente, las trayectorias y hábitos de lectura de los futuros docentes. A manera de conclusión, se señalan vacíos tanto en la formación como en la investigación sobre la relación de los docentes formadores y en formación con la LIJ.

Palabras clave: formación docente, concepciones, trayectorias de lectura, hábitos lectores, literatura infantil y juvenil.

Abstract

One of the main roles of mother-tongue teachers is to be literary mediators and trainers of readers in primary and secondary education. Therefore, it is necessary to recognize the research landscape of the last decade on the relationship between teachers and children's and youth literature (CYL). This article presents a review of the *Dialnet*, *Redalyc*, and *Scielo* databases of research carried out in this field in Ibero-America. Three emerging categories are obtained which refer to teacher training in didactics and CYL, teachers' conceptions about CYL, and the reading trajectories and habits of future teachers. In conclusion, gaps are pointed out both in training and in research regarding the relationship of teacher trainers and trainees with CYL.

Keywords: teacher training, conceptions, reading trajectories, reading habits, children's and youth literature.

¹ Candidata a doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Docente e investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: dihernandez95@unisalle.edu.co.

Cómo citar: Hernández-Machuca, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación*, 28(2), 304-317. <https://doi.org/10.14483/22486798.20861>

Artículo recibido: 17 de mayo de 2023; aprobado: 20 de diciembre de 2023

Introducción

Los docentes de lengua materna deben asumir en el aula de clase los retos de formar lectores y ser mediadores literarios en la escuela. En este sentido, es imprescindible que estos profesionales conozcan sobre la literatura escrita para sus estudiantes de Primaria y Secundaria, es decir, la literatura infantil y juvenil (LIJ). De esta premisa surge el interés por revisar las investigaciones que en la última década se han realizado en Iberoamérica sobre la relación de los docentes de lenguaje con la LIJ. El propósito de este artículo es presentar un panorama investigativo sobre este campo y justificar la necesidad de investigar en torno a la formación y concepciones sobre la LIJ de los futuros docentes de literatura y lengua castellana en nuestro país.

Al no encontrar, en primera instancia, muchas investigaciones que abordaran directamente este objeto de estudio, fue necesario ampliar el rango de búsqueda y de contenido, ejercicio del cual se obtuvieron tres grandes categorías emergentes. La primera se refiere a la formación docente en lengua, didáctica y LIJ; la segunda, a las creencias y concepciones docentes sobre LIJ, y la tercera, a la trayectoria y hábitos de lectura de los futuros docentes. En esta revisión se retoman solo aquellas investigaciones relacionadas con las categorías anteriores y desarrolladas en distintos países latinoamericanos y de España, por lo que se recoge un corpus general, pero no detallado, de la totalidad de países que conforman Iberoamérica.

Metodología

Esta revisión de antecedentes se realiza desde un enfoque documental. En un primer momento, solo se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones publicadas entre 2010 y 2022 que abordaban la relación entre las concepciones y la LIJ específicamente; al no encontrar tantos artículos al respecto, se amplió el rango de búsqueda a categorías como “formación docente” y “hábitos lectores”, por ser procesos que inciden en la configuración de las

concepciones docentes. Con este movimiento se localizó un mayor número de investigaciones y se amplió el corpus de análisis.

En las bases de datos *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo* se encontraron 50 artículos de investigación que cumplieron con las condiciones anteriores. Cada uno de estos pasó por un proceso de lectura general y análisis de sus objetivos, metodología y conclusiones. Los hallazgos centrales y la síntesis de cada artículo se registraron en una matriz comparativa que, posteriormente, permitió establecer relaciones de semejanza y contraste de cada una de las tres líneas o tendencias investigativas que a continuación se exponen.

Resultados y análisis

Formación docente en didáctica de la lengua y la literatura

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) es un campo de formación reciente que paulatinamente ha logrado abrir espacios académicos en algunos pregrados docentes, para pensar y proponer maneras de enseñar la lectura, la escritura y, en los últimos años, la oralidad. En España, se han desarrollado bastantes investigaciones al respecto que han ayudado a consolidar este campo de formación e investigación. En Latinoamérica, poco a poco han tenido repercusión los cuestionamientos sobre la didáctica de la lengua y la literatura, aunque no de la misma manera sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ), situación que ha dado origen a algunas investigaciones que se interesan por revisar la formación inicial de los docentes y su impacto en el desarrollo de sus habilidades profesionales.

En 2010, Fernández-de Haro *et al.* indagan a través del estudio de caso sobre el conocimiento que el formador de profesores de lengua, literatura española y didáctica posee en relación con la planificación de su enseñanza, así como las destrezas o capacidades que pone en práctica en su actividad docente. Se obtiene, principalmente, que esta enseñanza está marcada por un énfasis filológico

que busca garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los sujetos en formación más que sus habilidades didácticas para enseñar.

Para 2011, en el contexto chileno, [Sotomayor et al.](#) obtienen resultados similares al revisar 84 mallas curriculares de lenguaje y comunicación en 20 carreras de Educación General Básica. Observan que solo el 8,2 % de la totalidad de cursos están orientados a la formación didáctica en lengua, con predominio por el énfasis lingüístico y el desarrollo de habilidades comunicativas en estos programas.

Por otra parte, en Argentina, [Corbetta \(2018\)](#) señala que debido a las reformas curriculares que se han dado en ese país desde 2006, las carreras de Primaria y Educación Inicial han generado espacios de formación en didáctica de la lengua y la literatura que incluyen la formación en LIJ. Caso contrario sucede con la carrera de Lengua y Literatura que mantuvo su plan de estudios de 1999, en el que no se incluía la DLL ni la LIJ hasta 2017, cuando se estipula un nuevo currículo que da cabida a estos nuevos campos de formación, aunque con una asignación académica menor.

Más adelante para 2019, [Álvarez Álvarez y Pascual Díez](#) indagan, con 73 profesores universitarios de DLL en Educación Primaria, sobre las estrategias de enseñanza que implementan en sus cátedras. Los resultados se agrupan en tres categorías: las que se enfocan en habilidades académicas, en habilidades docentes y, finalmente, en prácticas lectoras. No obstante, hace falta contrastar esta información con las percepciones de los estudiantes sobre la presencia de estas estrategias en el aula universitaria. Ya para 2020, [Álvarez Álvarez y Pascual Díez](#) en otra investigación, centran su búsqueda en analizar la didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial de maestros en 45 universidades de España.

Los resultados señalan más aspectos negativos que positivos, como formación insuficiente en DLL; espacio académico optativo y no obligatorio; estudiantes no lectores; bajos hábitos lectores;

competencias lectora, literaria y lingüística deficientes, y concepción utilitarista de LIJ. Este estudio plantea que “la formación inicial en didáctica de la lectura y literatura del profesorado en formación es débil y hace falta una reforma profunda en varios planos” (p. 69).

Para mejorar esta formación inicial, los investigadores proponen reorganizar los planes de estudio, actualizar la formación del profesorado en DLL y en LIJ, reconocer la trayectoria lectora de los estudiantes de magisterio, fortalecer e incrementar su bagaje lector y el encuentro con la literatura, desarrollar la competencia lectora y, finalmente, articularse con otras entidades que promuevan la lectura y la circulación de textos especialmente de LIJ.

Finalmente, para 2022, [Soto Vázquez et al.](#) analizan las asignaturas relacionadas con didáctica de la LIJ en los grados de Maestro de Primaria en 40 universidades españolas. Evidencian una heterogeneidad en la nominación de estas asignaturas, pero una mayor homogeneidad en el desarrollo de tópicos como concepto de LIJ, historia de la literatura para niños y jóvenes, fomento lector y bibliotecas escolares. Esta asignatura está vinculada en un 75 % a los departamentos en didácticas generales y solo en un 25 % a los departamentos en filología. Esta condición es interesante porque posibilita que otros programas de formación puedan ofertar y acceder a la DLL y a la LIJ, pero a la vez genera preocupación su disminución académica en los programas de formación de docentes en lengua materna.

Por esta razón, es necesario reflexionar sobre lo que se enseña, para qué, cómo y cuándo, dentro de la formación docente inicial. Tal como lo señalan [López et al. \(2016\)](#),

la formación del profesorado, sobre todo en los primeros niveles educativos, Educación Infantil y Educación Primaria, tiene que estar en constante proceso de renovación y reflexión. Este hecho obviamente afecta a las cuestiones literarias y también a las de la Lengua. (p. 12)

De aquí la importancia de revisar los currículos explícitos e implícitos para desentrañar las relaciones entre el saber y el hacer de los futuros maestros de lengua materna.

Formación docente en LIJ

En relación con el panorama anterior, otras investigaciones se han centrado más en los sujetos en formación o futuros docentes. [Palomares \(2015\)](#) plantea la necesidad de identificar la formación en LIJ que reciben los futuros docentes de Primaria, quienes en su práctica serán responsables de la promoción de lectura en el aula. Tras encuestar a 86 estudiantes de últimos semestres en Murcia y Castilla-La Mancha, un 58 % manifiesta que la LIJ no está suficientemente presente en el plan de estudios y el 65 % niega haber recibido una formación teórico-práctica sobre promoción de la lectura. Por consiguiente, los futuros docentes reclaman una mayor presencia de la LIJ en los programas de magisterio de Primaria.

También, [Guadamillas \(2015\)](#) desarrolla un estudio en la Universidad de Castilla-La Mancha con 20 estudiantes de la asignatura optativa en Literatura Infantil en Lengua Inglesa, para mostrar el nivel de satisfacción del alumnado participante en esta experiencia. Los resultados son positivos: un 80 % considera “muy importante” esta materia y un 90 % “imprescindible para su desarrollo profesional”. En general, se observa motivación e interés por parte del profesorado en formación hacia esta asignatura debido a que les brinda herramientas necesarias para desarrollar la competencia literaria, tanto propia como de sus futuros estudiantes.

Por la misma línea, se ubica la investigación de [Real y Gil \(2018\)](#), realizada con 79 estudiantes de Educación Infantil, sobre enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita y los libros para niños. Al inicio del curso, los estudiantes consideraban la escritura como adquisición de sonidos y grafías para formar palabras y la LIJ relacionada con los cuentos populares. Luego de participar en un proceso de formación se hicieron conscientes de los

prejuicios que sostenían sobre estos tópicos y empezaron a acercarse a los libros para las primeras edades y a la comprensión de la escritura. Esto llevó a que ampliaran su visión sobre la lengua escrita y la literatura en la Educación Infantil, pasando del perfil instruccional inicial a uno más situacional en el que pueden ubicarse como mediadores y formadores de lectores.

En 2018, [Martín Macho Harrison y Neira Piñeiro](#) parten del reconocimiento del docente como mediador de lectura, por lo cual indagan sobre su competencia para seleccionar obras acordes con los intereses, edades y necesidades de sus futuros estudiantes. Encuestaron a 46 estudiantes en Educación Infantil de dos universidades (Castilla-La Mancha y Oviedo); así, dieron cuenta de los pocos criterios que aquellos poseen al justificar la selección de un libro infantil. Posteriormente, los estudiantes participaron en un proceso de formación de aula invertida que les exigió documentarse, trabajar en equipo y proponer una escala de valoración para libros álbum. Esto los llevó a acercarse a la LIJ y a su rol como mediadores desde la valoración y selección literaria.

A una conclusión similar llegan [Morón y Martínez \(2014\)](#), en una investigación realizada con 200 estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria. Se esperaba que después de haber participado en un seminario sobre criterios de selección de LIJ, los futuros maestros implementarían distintos argumentos para seleccionar y reconocer diversas características en un libro específico; pero, la mayoría no lo logró. Por esta razón, las investigadoras afirman que la mediación de la LIJ pasa por un momento crítico, en vista de que quienes ejercerán como mediadores en las aulas escolares no son capaces de entender y valorar estas obras, porque la lectura que realizan es literal, superficial e instrumental y no “están preparados para dialogar con el texto y completarlo” (p. 205).

Las investigaciones presentadas en este apartado revelan la poca presencia destinada a la LIJ en los programas de formación docente, a pesar de que una de las funciones propia o asignada del

futuro maestro en Educación Infantil, en Primaria y en lengua materna es la formación de lectores en la escuela. Las investigaciones también presentan las consecuencias de la ausencia de la LIJ en los procesos formativos docentes reflejada en la falta de criterios para seleccionar libros acordes con los intereses, edades y calidad literaria para los procesos de formación de lectores en la escuela.

Desde el enfoque de las nuevas tecnologías, las investigaciones de [Contreras y Prats \(2015\)](#) y [Rodrigo Segura y Ballester Roca \(2020\)](#) intentan demostrar cómo a través de la implementación de proyectos mediados por tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se pueden fortalecer los perfiles literarios y hábitos de lectura. Las respuestas a estas estrategias son altamente positivas, y generan mejoría en competencias, conocimientos, actitudes, motivaciones y reflexiones de los estudiantes de magisterio en Educación Infantil y Primaria, en relación con su futuro ejercicio como mediadores.

La discusión anterior no solo se ha dado en el contexto español, en América Latina también se han revisado las prácticas y procesos de formación docente relacionados con LIJ. En Colombia, [Valencia y Real \(2014\)](#) hacen una revisión de las obras de libro álbum en “La colección semilla” para proyectar su vinculación a una propuesta de formación docente. En 2019, implementan la experiencia de formación. Inicialmente las características, dimensiones y elementos narrativos del libro álbum eran desconocidos para los docentes en formación, quienes luego de participar en la experiencia demuestran mayor dominio en estos aspectos; así, corroboran la necesidad de brindar elementos fundamentales de LIJ para mejorar la educación literaria docente.

En México, [Ramírez \(2021\)](#) señala el desconocimiento de los estudiantes y profesores normalistas acerca del sentido de la LIJ, su importancia en la formación docente y en las prácticas de aula. La investigadora implementa un proceso de formación complementario de LIJ con 20 estudiantes de las licenciaturas de Primaria y de Enseñanza de la

Historia. El curso propicia espacios para el desarrollo de la lectura en voz alta, la narración oral y la creación de estrategias de promoción de lectura en las aulas. La aceptación y participación en esta propuesta demuestra la necesidad del espacio de formación en LIJ y el interés de los docentes en formación por aprender más sobre esta literatura que contribuye a su papel promotor lector.

Desde el contexto latinoamericano, se llama de nuevo la atención sobre la necesidad de la formación docente en LIJ, para que los futuros docentes cuenten con recursos teóricos, experienciales, didácticos y repertorios literarios más amplios que les permitan en sus prácticas pedagógicas propiciar los encuentros entre las obras infantiles y juveniles con los estudiantes de Primera Infancia, Primaria y bachillerato, desde el reconocimiento de la complejidad de esta literatura con sus elementos lingüísticos, visuales y culturales. Este objetivo puede alcanzarse cuando se cuenta con un maestro lector que sabe, busca, recomienda, analiza y vive la experiencia personal de la lectura de libros infantiles y juveniles.

Creencias y concepciones docentes sobre la lectura y la literatura infantil y juvenil (LIJ)

Por otra parte, pero no desligadas de la anterior, se encuentran las investigaciones que hacen referencia al pensamiento del profesor en correspondencia con la lectura y LIJ. En estas se mencionan las creencias y concepciones desde las que se configuran la relación entre el maestro en ejercicio o en formación con la lectura en general y la literatura para niños, niñas y jóvenes en particular. Las investigaciones presentadas a continuación se ubican en un primer momento en el contexto internacional y posteriormente en el contexto latinoamericano.

Investigaciones internacionales

En Inglaterra, [Cremin et al. \(2008\)](#) buscan determinar el conocimiento de la literatura infantil en

1200 profesores de Primaria, y encuentran que estos manejan un limitado canon literario de LIJ, forjado por su experiencia lectora de infancia o por los planes de lectura nacionales que seleccionan y posicionan autores *significativos*. Los docentes no logran referenciar a seis autores de libros ilustrados, hay confusión en este ítem y poca experiencia lectora con estos textos. La investigación confirma la necesidad de diseñar e implementar actividades formativas profesionales que propendan por la ampliación, diversificación, actualización e inclusión de la LIJ en la formación docente.

En España, [López Valero et al. \(2017\)](#) investigan sobre el concepto de LIJ en 107 estudiantes en Educación Infantil de la Universidad de Murcia. Se evidencia que el profesorado en formación no considera la LIJ como una literatura menor ni exclusiva de un público concreto, pero, aun así, posee un concepto poco profundo en cuanto a esta se refiere, debido a que su acercamiento ha sido mayoritariamente mediado por la producción fílmica de Disney/Pixar y no directamente por la lectura de estas obras. En este sentido, vale la pena preguntarse sobre el tipo de concepción que puede poseer un docente sobre LIJ, cuando su experiencia con los relatos para la niñez y la juventud ha sido restringida a las producciones audiovisuales.

En 2020, [Neira Piñeiro y Martín Macho Harrison](#) analizan las creencias sobre la literatura infantil de 145 estudiantes de magisterio en Educación Infantil, en las universidades de Oviedo y Castilla-La Mancha, para reconocer sus necesidades formativas. Se detecta insuficiente formación para valorar críticamente las obras de LIJ, carencia de léxico especializado y de herramientas de análisis tanto lingüísticas como estéticas para abordar estas obras literarias. Por el contrario, se aprecia una fuerte tendencia a instrumentalizar la literatura infantil de manera educativo-moralizante. En estas creencias no se aprecia la diferenciación entre lectura literaria y lectura escolar.

En esta misma línea de investigación, en la Universidad de Almería, [Piñero \(2020\)](#) indaga sobre las creencias de 20 docentes de educación infantil en

ejercicio, acerca de la literatura infantil y su relación con las acciones pedagógicas. Así, demuestra que a pesar de manejar en su discurso una percepción constructivista de la educación literaria, los docentes en sus prácticas son marcadamente tradicionales y su formación sobre LI es escasa, por lo que son altamente influenciados por las editoriales de libros de texto y su rol como medidor queda relegado al de implementador. En cuanto a la función formativa de la literatura, esta es referida principalmente hacia el aprendizaje de valores o como complemento de los saberes escolares. Por consiguiente, sus creencias sobre literatura infantil son restringidas, instrumentalizadoras y superficiales, afectando su propia concepción como lector y mediador de lectura.

Por su parte, [Santamaría y Núñez \(2021\)](#) buscan conocer y analizar las concepciones, saberes y prácticas sobre la enseñanza de la lectura y escritura de diez docentes de Educación Infantil en diferentes instituciones públicas de Andalucía (España). Desde su biografía personal-profesional, los maestros reconocen como insuficiente la formación recibida en didáctica de la lengua oral y escrita, además consideran que sus elementos prácticos son escasos, y los teóricos, obsoletos en este campo. Por otro lado, como profesores de Educación Inicial se sienten presionados a enseñar a leer y escribir. Su concepción sobre la lectura y escritura se ubica en la codificación y descodificación, en los prerrequisitos motrices y fonéticos. El proceso de aprendizaje del código escrito es implementado desde el libro de texto, instrumento altamente influenciador en las prácticas pedagógicas en la escuela y en las concepciones docentes.

Aunque esta investigación no aborda directamente las concepciones docentes sobre LIJ, sí permite reconocer una concepción restringida sobre los procesos de lectura y escritura que puede incidir directa o indirectamente en el espacio que se les asigna a las obras de LIJ en la formación de lectores en los primeros años escolares. La tendencia a instrumentalizar la LIJ, el desconocimiento o el poco acercamiento a esta –señalado por las

anteriores investigaciones— se concatenan con esta concepción.

Investigaciones latinoamericanas

En Colombia, [Castaño y Castro \(2012\)](#) caracterizaron las concepciones iniciales de lectura de cuatro docentes de jardín infantil y el cambio de estas tras su participación en el proyecto de biblioteca. Se evidenció que la relación de las docentes (cercana o lejana) con la lectura incidía directamente en sus prácticas, predominando la enseñanza funcional del código escrito, en tres de los cuatro casos. Con la participación en dicho proyecto, las maestras adquirieron otras herramientas de lectura y generaron cuestionamientos sobre sus hábitos y carencias lectoras. En general, todas empezaron a incluir cambios en sus prácticas, en su repertorio literario y en su concepción sobre la lectura. Esta investigación diferencia entre “el saber leer y el ser un lector o lectora”, en vista de que no es garantía poseer la habilidad cuando su uso es restringido, operativo o instrumental, por lo que llaman la atención sobre el maestro como lector y formador de lectores desde el reconocimiento de la concepción que este ha construido de la lectura a través de su propia práctica.

Por su parte, el investigador chileno [Felipe Munita](#) ha realizado distintas investigaciones referidas a las creencias de los profesores y la lectura. En 2013, analiza las biografías lectoras de cuatro estudiantes del grado de Maestro de Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona. El investigador diferencia dos tipos de lectores: los *lectores fuertes*, que no solo reconocen y justifican la enseñanza de la literatura, sino que además mantienen una relación constante con esta, la disfrutan y la comparten; en contraposición a los *lectores débiles*, que desconocen el funcionamiento del sistema literario, no se reconocen como lectores y su concepción de la lectura es principalmente instrumental y escolar. Además, evidencia concepciones y perspectivas de acción más fértiles en

aquellos lectores asiduos y más reduccionistas en los no lectores.

En 2018, Munita realiza una caracterización inicial sobre las creencias de 27 docentes en ejercicio acerca de la LIJ. Develando desconocimiento por parte de los docentes de esta literatura y de sus autores contemporáneos. Retomando la investigación anterior, en 2019 Munita indaga sobre la influencia de la lectura personal de estos maestros en sus creencias y prácticas quienes, tras participar en un seminario-taller, manifiestan una mejor percepción de sus roles como lectores y mediadores, mayor conocimiento sobre LIJ y cambios significativos en las prácticas pedagógicas. A través de estas tres investigaciones, el profesor Felipe Munita no solo reconoce las creencias predominantes en cuanto a la relación de los docentes con la lectura, perfiles lectores y LIJ, sino que además demuestra que estas son susceptibles a cambios y variaciones.

Continuando en Chile, [González et al. \(2020\)](#) analizan las respuestas a la pregunta “Para mí, leer es...” de 364 docentes en formación de Educación Básica e Inicial. De los datos emergieron las categorías de *riqueza*, referida a la mención o definición de facetas de la lectura, y *especialización*, alusiva al uso de expresiones teóricas o disciplinares. La mayoría de los participantes mencionó una sola dimensión de la lectura, predominando así la faceta funcional en un 71 %; la cognitiva, en un 25 %, y la social, en un 4 %. Solo un 23 % develó en sus respuestas conocimiento especializado. Esto demuestra una tensión entre la experiencia personal y la formación profesional. Quienes estaban en semestres más avanzados produjeron definiciones más disciplinares y complejas que sus compañeros noveles.

En cuanto a los anteriores hallazgos, [Errázuriz et al. \(2020\)](#) identifican las concepciones sobre la lectura de 338 profesores de la región de Araucanía (Chile), a través de la implementación de un cuestionario para revelar los perfiles lectores de estos maestros; así, encuentran dos concepciones predominantes: las epistémicas, caracterizadas

por una fuerte motivación hacia la lectura, el gusto y hábito, y las reproductivas, que relacionan la lectura con trabajo y estudio, es decir, con obligación. Se devela una percepción utilitaria, instrumental e impuesta de la lectura y una baja vinculación de esta como práctica social para los docentes de esta región. Aspectos para tener en cuenta en la formación universitaria y en los planes de actualización docente.

Trayectorias y hábitos de lectura

Otra de las tendencias en la investigación relacionada con la LIJ y la formación de lectores es la que hace referencia al reconocimiento del rol del maestro como lector. Para ello es importante reconocer, tal como lo señala [Duszynski \(2006\)](#), su identidad literaria; es decir, sus trayectorias de lectura, su autoconcepto como lector, sus preferencias literarias y sus lecturas recientes. En esta línea, se ubica la investigación de [Colomer y Munita \(2013\)](#), realizada con 300 estudiantes de magisterio en España. Esta señala bajos hábitos lectores, experiencias lectoras positivas de infancia asociadas con la familia y experiencias de obligatoriedad y desmotivación asociadas con la escuela. En relación con la lectura actual de estos estudiantes, su selección de libros es muy limitada y se encuentra orientada por el mercadeo y el consumo de *best sellers*. La lectura de LIJ es insuficiente, solo un 3 % la menciona.

En cuanto a los hábitos lectores docentes, en la investigación de [Dueñas et al. \(2014\)](#) se categorizan tres tipos de lectores: *los de canon académico*, que manifiestan sentir gusto por leer constantemente, en especial, grandes obras literarias tanto por interés personal como por obligación escolar; *los no lectores*, que reconocen un bajo interés por desarrollar el hábito lector y no se sienten motivados a leer de manera voluntaria, y *los de canon social*, que se caracterizan por ser lectores esporádicos, mayormente influenciados por las tendencias de mercadeo editorial o por la utilidad de la lectura para realizar actividades académicas.

También, [Elche y Yubero \(2019\)](#) proponen la clasificación de *lector ocasional*, en el que ubican a la mayoría de los maestros; *no lector* y *lector empedernido*, con definiciones muy similares a las expuestas anteriormente.

También, [Granado y Puig \(2015\)](#), analizando 88 autobiografías de estudiantes de último curso de Maestro en Primaria, en la Universidad de Sevilla, identifican que un 45,5 % se percibe como lector habitual y el 25 % como no lector. En otra investigación anterior, [Granado \(2014\)](#) encuesta a 1051 estudiantes de último año de magisterio sobre sus hábitos lectores, y encuentran un escaso hábito lector con predominio de lectura por obligación académica en un 84,2 %; un panorama desolador si se considera que la relación de los maestros con la lectura repercute en su práctica docente.

Por su parte, [Muñoz et al. \(2018\)](#) reconocen que es conveniente revisar la relación de los futuros docentes con la lectura, en la medida que estudios anteriores han demostrado que las dificultades para acceder a la lectura en los primeros años de vida repercuten cognitiva y motivacionalmente, entre otros planos. Si estas dificultades no se abordan a tiempo, en la edad adulta se evidencia menos compromiso hacia la lectura personal y profesional, insuficiencia léxica, precario andamiaje lector y predominante uso instrumental de la lectura. Indicios que han sido presentados por las investigaciones precedentes y que coinciden con los hallazgos de [Caride et al. \(2018\)](#), al indagar sobre las prácticas lectoras de 733 jóvenes universitarios en sus tiempos de ocio; esto evidencia que un 40,7 % se identifican como no lectores; un 30,2 %, como lectores ocasionales, y un 29,1 %, como lectores frecuentes. Solo un 10 % considera la lectura como actividad de ocio.

El estudio sobre los hábitos lectores docentes ha tenido un fuerte incremento en el último quinquenio, hecho que confirma y caracteriza las dificultades en la relación de los docentes con la lectura. [Álvarez Álvarez y Diego Mantecón \(2019\)](#) mencionan carencias en hábitos lectores, relación

instrumental con la lectura y la literatura e insuficiente formación pedagógica y lectora en los docentes de primaria. [Valentín \(2019\)](#) observa hábitos lectores débiles, poco interés por la lectura, predominio de las lecturas académicas y obligatorias en los docentes de Educación Infantil de República Dominicana. [Juárez \(2019\)](#) evidencia que los estudiantes noveles leen poco y que su concepto sobre educación literaria es restringido; a pesar de la formación docente que reciben, su relación con la lectura cambia superficialmente o se adapta mientras pasan las exigencias académicas

En las investigaciones más recientes de este tópico, [Díaz Díaz et al. \(2022\)](#), al indagar sobre la metacognición y los hábitos lectores en la formación de 170 maestros, encuentran que más de la mitad (56,6 %) declara leer muy ocasionalmente de forma voluntaria, su comportamiento lector es discontinuo y poco consolidado. Por su parte, [Valderrama et al. \(2022\)](#) caracterizan 14 perfiles lectores de docentes de lengua y literatura en Maulé (Chile), encontrando discordancias entre sus discursos y sus acciones, entre su autoconcepto positivo como lector y las lecturas literarias realizadas, o entre sus creencias sobre la educación literaria y las prácticas en el aula. Finalmente, [González \(2022\)](#) enfatiza en la necesidad de revisar los hábitos lectores, específicamente, en las carreras de lengua y literatura, para no dar por sentado que los estudiantes que ingresan a estos pregrados son lectores consolidados con trayectorias extensas que no requieren fortalecer estos aspectos.

Sobre el antagonismo entre la asociación positiva de la lectura en la familia y la asociación negativa de esta con la escuela, [Felipe y Barrios \(2016\)](#) muestran que de 197 estudiantes de Magisterio de Primaria, un 52,28 % considera mejor las experiencias lectoras de casa que las de la escuela. En la misma línea, [Parrado et al. \(2018\)](#) recogen las experiencias literarias de futuros docentes de primaria, y revelan recuerdos positivos sobre los libros y la lectura en familia y obligatoriedad en la escuela, asociadas con aburrimiento y pérdida de interés. Esta misma situación es señalada por

[Merino et al. \(2020\)](#) en el análisis de 279 autobiografías lectoras, de ocho generaciones de estudiantes chilenos de pedagogía. Recientemente, [Troncoso et al. \(2022\)](#) encuentran en los perfiles autobiográficos de 49 estudiantes de educación básica en Maulé (Chile), un rol predominante de la madre en los primeros acercamientos a la experiencia lectora, mientras que en el ámbito escolar no se evidencian referencias relevantes hacia el profesorado y se asocia la lectura con obligatoriedad y adquisición formal del código escrito.

En cuanto a las investigaciones sobre lo que leen los docentes en formación, [Granado y Puig \(2014\)](#), rastreando los tres últimos libros leídos por 1051 estudiantes de magisterio, identifican un alto porcentaje de lectura personal caracterizada por la preferencia de los *best sellers* y del canon escolar. La presencia de lecturas de LIJ es poca y la mayoría se ha realizado por exigencia académica y no por decisión personal. La lectura profesional, por su parte, mantiene una perspectiva utilitarista, *la de aprobar*. Para 2021, [Gómez](#) analiza 256 textos autobiográficos de estudiantes de Educación Infantil y Primaria en los que observa que la LIJ es limitada a los cuentos tradicionales, mayoritariamente las versiones de Disney, los *best sellers* infantiles y la colección de Barco de Vapor¹. En las lecturas actuales se mantienen fieles a la narrativa seriada y a la lista de los más vendidos. En cuanto a su hábito lector, solo el 5 % lee en sus ratos de ocio obras literarias.

Por último, sobre los hábitos de lectura, las trayectorias literarias y su relación específicamente con la LIJ son muy pocas las investigaciones al respecto. [Ballester e Ibarra Rius \(2019\)](#), a través del análisis de 31 autobiografías lectoliterarias de estudiantes del Máster en Didácticas Específicas, evidencian una destacada presencia de clásicos de literatura infantil y juvenil en estas narraciones, desde las recopilaciones de tradición oral, las colecciones de Barco de Vapor, el canon escolar

¹ Es una colección de literatura infantil publicada por Ediciones SM, dirigida a niños y niñas entre los 4 y 12 años. Fue la primera colección específica de literatura infantil creada en España en 1978.

y algunos autores contemporáneos. Estas obras literarias hacen presencia en diferentes etapas de la vida y de la formación académica de estos futuros docentes. Cabría preguntarse si la mención de estas obras infantiles y juveniles en las autobiografías revela interés personal, académico o profesional por la LIJ, y si este repertorio incide en las prácticas mediadoras de lectura de estos docentes.

En 2020, [Larragueta y Ceballos Viro](#) en un estudio comparativo entre los estudiantes de educación infantil y los docentes en ejercicio, indagan sobre la cantidad de libros leídos en un año, la frecuencia de visita a la sala infantil de las bibliotecas, la consulta de publicaciones de LIJ en distintos medios y la participación en procesos de formación de LIJ extracurriculares. Se revelan diferencias marcadas entre los maestros y los estudiantes. Los primeros leen más libros al año, consultan constantemente sobre LIJ, visitan la sala infantil de manera constante y más de la mitad han participado en procesos de formación de LIJ. En contraposición con los segundos que, aunque leen, su media es menor que la de los maestros en ejercicio, la visita a la sala de lectura infantil y la consulta de materiales de LIJ no es frecuente, y pocos han participado en formación complementaria al respecto. Este estudio demuestra cómo la práctica en el aula de formar lectores lleva a que los docentes tiendan a cualificarse en una necesidad emergente, la mediación lectora y literaria con estudiantes de Primaria y Secundaria.

Conclusiones

En esta revisión de antecedentes pueden obtenerse tres grandes panoramas en cuanto a la relación de los docentes de la cátedra Lengua y Literatura con la literatura infantil y juvenil (LIJ). En el primero, referente a la formación docente, puede observarse que la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) ha pasado por la incorporación paulatina epistemológica y curricularmente en los programas docentes de formación inicial en Iberoamérica. No obstante, falta mucho por recorrer en este campo y

en el análisis de su apropiación por parte de los docentes formadores. Las investigaciones llaman a la reforma de los planes de estudio de magisterio, al reconocimiento de las necesidades de formación y actualización de los profesores universitarios en cuanto a este campo de formación se refiere.

Las investigaciones presentadas también insisten en la cualificación de los maestros en el campo de LIJ, bien sea desde las nuevas tecnologías, la experiencia propia de la catalogación y selección de libros para los más pequeños y jóvenes, o desde la vinculación de esta como una asignatura en su plan de estudios. En gran parte de estas investigaciones se evidencian reacciones muy favorables hacia las propuestas de formación como asignaturas, seminarios, proyectos de aula que propician el encuentro entre los estudiantes de magisterio y la LIJ, quienes reconocen estos espacios como importantes en su desarrollo profesional. Otras investigaciones señalan, además, que el poco contacto que han tenido los estudiantes de las carreras de magisterio con esta literatura afecta su rol como mediador y promotor de la lectura literaria en la escuela.

No obstante, aunque las investigaciones se han concentrado en el análisis de esta situación especialmente en los currículos y prácticas de las licenciaturas de Educación Básica, en los programas de formación en lengua materna no se le ha prestado la misma atención a la presencia o ausencia de la LIJ, lo que evidencia un vacío investigativo y formativo que requiere de revisión. Por esta razón, es necesario preguntarse sobre la educación literaria que recibe un futuro maestro de lenguaje, para comprender las razones que llevan a la inclusión o exclusión de la LIJ dentro de esta formación y su incidencia en las competencias lectoras, literarias y mediadoras de los próximos formadores de lectores en la escuela.

El segundo panorama de esta revisión abarca las concepciones docentes sobre LIJ. Tanto en el contexto latinoamericano como en el internacional, se identifican concepciones y creencias muy restringidas de los docentes en cuanto a la

enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la LIJ. Estas concepciones se caracterizan por el desconocimiento de las cualidades narrativas y estéticas de esta literatura, los limitados repertorios y la preponderancia de la influencia audiovisual de Disney/Pixar en la configuración de los marcos de significación docente acerca de los relatos para la infancia y la juventud.

Las investigaciones se han centrado mayoritariamente en analizar las creencias de los docentes de Educación Infantil o Primaria sobre la lectura, muy pocas sobre las creencias de LIJ y ninguna específicamente aborda la relación entre concepciones y LIJ. Por consiguiente, esta revisión señala una oportunidad investigativa para analizar esta relación desde la formación inicial, puntualmente de los docentes de Lengua y Literatura, espacio poco explorado y propicio para observar la influencia de estas concepciones en los procesos de formación lectora y literaria en la escuela.

Finalmente, en el tercer panorama sobre las trayectorias lectoras y literaria de los estudiantes de magisterio se indaga sobre la incidencia de la formación escolar y universitaria en la configuración de repertorios literarios amplios o restringidos, hábitos fuertes o débiles y de las experiencias positivas o negativas con las que tiende a asociarse la lectura. Estas investigaciones aportan una nueva arista a considerar: la historia lectora y literaria con la que llegan los estudiantes antes de iniciar la carrera docente, pero a su vez la que van construyendo a lo largo de su proceso de formación. Esta trayectoria incide en cómo se configura el maestro como lector y formador de lectores.

En la revisión de estos tres panoramas investigativos, se han señalado distintos vacíos referentes al espacio de la LIJ en la formación docente, concepciones y trayectorias literarias. Este artículo es una invitación a desarrollar proyectos de investigación que amplíen, profundicen y visibilicen el lugar de la LIJ, en la totalidad de los países iberoamericanos, para obtener una radiografía más amplia sobre la relación de los docentes de lengua materna con la LIJ.

Reconocimientos

Este artículo de revisión se elabora en el marco del proyecto de investigación doctoral “Las concepciones sobre la literatura infantil y juvenil en las licenciaturas de Literatura y Lengua Castellana en Colombia”, vinculado al Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades, y adscrito a la Comunidad Mixta de Investigación, Formación e Innovación de Artes y Tensiones Sociales, del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle, Bogotá (Colombia).

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Diego Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>.
- Álvarez Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 38-47. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108.
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>.
- Ballester, J. e Ibarra Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>.
- Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707.
- Castaño, S. y Castro, J. (2012). Concepciones de lectura y el cambio de concepción por la participación en un programa de lectura. *Revista Educación*

- y *Desarrollo Social*, 6(2), 105-122. <https://doi.org/10.18359/reds.764>.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, (28), 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>.
- Corbetta Corra, M. V. (9 y 10 de noviembre de 2018). *Encuentros cercanos en pos de la literatura infantil: experiencias didácticas y proyectos interdisciplinarios en la formación docente*. En III Jornadas de Literatura para Niñ@ sy su Enseñanza. Ensenada, México. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86429>.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. y Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464. <https://doi.org/10.1080/03057640802482363>.
- Díaz Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967.
- Dueñas, J., Taberner, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>.
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103).419-448. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/219>.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester y F. Romero (coords.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/61624>.
- Fernández-de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 345-356. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692007.pdf>.
- Gómez, G. (2021). La literatura infantil y juvenil en la trayectoria lectora de futuros maestros: creencias, lecturas y necesidades formativas. *Lenguaje y Textos*, (53), 141-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15016>.
- González, C. (2022). Hábitos y prácticas de lectura literaria de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira: Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1103>.
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J. y Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, (42), 355-385. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 57-70.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05.

- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03.
- Guadamillas, M. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 93-106. <http://hdl.handle.net/10481/60484>.
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 99-115. <http://hdl.handle.net/10481/60381>.
- Larragueta, M. y Ceballos Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, (43), 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>.
- López Valero, A., Hernández Delgado, L. y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 37-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400.
- Martin Macho, A. y Neira Piñeiro, M. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para Educación Infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (27), 81-118. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.81>.
- Merino, C., Barrera, S. y Albornoz, G. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Alabe*, (22). <http://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>.
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de Alfahuí. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), 197-207. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.107>.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (9), 69-87. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259126460004.pdf>.
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 3(6), 102-125. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507>.
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>.
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40).
- Neira Piñeiro, M. y Martín Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>.
- Palomares, M. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 44-66. <http://hdl.handle.net/10630/10924>.
- Parrado, M., Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. Amar (ed.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Octaedro.
- Piñeiro, A. (2020). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil y su función formativa* [Tesis de

- doctorado]. Repositorio de la Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10885>.
- Ramírez, R. (2021). *El maestro-promotor de literatura infantil y juvenil: una aportación para el trabajo docente y para la sociedad* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.
- Real, N. y Gil, M. (2018). La formación básica de docentes de educación infantil en lengua escrita y literatura. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). *Educación en Revista*, 34, 131-150. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62756>.
- Rodrigo Segura, F. y Ballester Roca, J. (2020). Un proyecto integrado para la formación de los futuros maestros: elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura en educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 161-182. <https://doi.org/10.6018/educatio.413461>
- Santamaría, M. y Núñez, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y Habla*, (25), 242-267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223770>.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.3>.
- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Ruiz-Labrador, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los planes docentes universitarios españoles. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2917.
- Troncoso, X., Navarro, M. y Missiacos, S. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe*, (25), 2-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/669>.
- Valderrama, G., Gajardo, F., Zúñiga, N. y Merino, C. (2022). El rol de la identidad lectora del profesor en la mediación literaria. *Sophia Austral*, 28. <http://dx.doi.org/10.22355/saustral20222814>.
- Valentín, B. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (11), 90-102. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/394>.
- Valencia, M. y Real, N. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Infancias e Imágenes*, 13(1), 115-120. <https://doi.org/10.14483/16579089.8103>.
- Valencia, M. y Real, N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad del Quindío. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>.



Autor invitado



AUTOR INVITADO

Espiritualidad y habitar poético como apuesta estética

Spirituality and Poetic Dwelling as an Aesthetic Challenge

Mario Montoya Castillo¹ 

Resumen

Es frecuente pensar el lenguaje como instrumento o como herramienta de comunicación. Es frecuente, también, no darse cuenta de que en esta perspectiva el lenguaje se convierte en repetición, en consigna, en fórmula y en apariencia de conocimiento que limita el preguntar y todo esfuerzo en el pensar. Este trabajo está en la distancia del lenguaje como instrumento, y habita los senderos en los que *pensar es crear un lenguaje nuevo* que no se deja sujetar, pues es experimentación-emancipación constante. La poesía posibilita y crea lenguajes nuevos, vidas verdaderas, cuida, guarda, protege las cosas en su ser, en una espiritualidad que se relaciona íntimamente con la naturaleza y libertad del alma. Desde este lugar, se pone en cuestión la confianza de la Ilustración y se ataca la verdad lógico-analítica, la de la técnica y la ciencia que difícilmente reconoce que en lo que nos acontece palpita el germen de la palabra, *el son del silencio*, que nos deja escuchar lo que dice el mundo en su movimiento. Habitar poéticamente es darse forma a sí mismo. Es crear un mundo que le dé cobijo, que le dé sentido a la existencia; es crear un horizonte simbólico desde donde el hombre se interprete y desde donde bosqueje sus posibilidades de ser. Esto es lo que, con Heidegger, llamaremos *creación esencial* y esta creación se encarna en el lenguaje. Es, como lo indica Heidegger (1994), edificar y en consecuencia habitar.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, poesía, pensar, crear, experimentación.

Abstract

It is common to think of language as an instrument or a communication tool. It is also common not to realize that, within this perspective, language becomes a repetition, a slogan, a formula, and a semblance of knowledge that limits questioning and all effort in thinking. This work is at a distance from language as an instrument and inhabits the paths in which *thinking is creating a new language* that does not allow itself to be subjected, as it is a constant experimentation-emancipation. Poetry enables and creates new languages, true lives, and it cares, guards, and protects things in their being, in a spirituality that is intimately related to the nature and freedom of the soul. From this place, the confidence of the Enlightenment is questioned, and the logical-analytical truth is attacked, that of technique and science which hardly recognizes that the germ of words beats within what happens to us, as well as the *sound of silence*, which allows us to listen to what the world says in its movement. To inhabit poetically is to shape oneself. It means creating a world that gives shelter and meaning to existence; it means creating a symbolic horizon from which humans interpret themselves and sketch their possibilities of being. This is what, with Heidegger, we will call *essential creation*, and this creation is embodied in language. It is, as indicated by Heidegger (1994), to build and, consequently, to inhabit.

Keywords: language, communication, poetry, thinking, creating, experimentation.

¹ Doctor en Educación y profesor del Doctorado en Estudios Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cómo citar: Montoya Castillo, M. (2023). Espiritualidad y habitar poético como apuesta estética. *Enunciación*, 28(2), 319-324. <https://doi.org/10.14483/22486798.21722>

Artículo recibido: 02 de noviembre de 2023; aprobado: 04 de diciembre de 2023

Habitar poéticamente es darse forma a sí mismo. Es crear un mundo que le dé cobijo, que le dé sentido a la existencia, que le permita una precomprensión del mundo y de sí mismo; es crear un horizonte simbólico desde donde el hombre se interprete y desde donde bosqueje sus posibilidades de ser. Esto es lo que, con Heidegger, llamaremos *creación esencial* y esta creación se encarna en el lenguaje. De alguna manera, es darle forma al espacio abierto en la que el hombre avanza en el camino, construyéndose a sí mismo. Es, como lo indica Heidegger (1994), edificar y en consecuencia habitar.

El habitar poéticamente y darse forma a sí mismo exige una meditación y un preguntar por el pensamiento-poesía-lenguaje o, en el mismo sentido, se trata de pensar la vecindad entre pensamiento y poesía que dice mucho de la apertura del ser, que nos recuerda la pregunta por el sentido del ser, una pregunta tremendamente compleja que articula todo el pensamiento de Martín Heidegger (2006a, 2006b, 2005). El lugar en el que se plantea esta pregunta es la Ilustración, y Heidegger se sitúa expresamente contra esta y sus valores. Una Ilustración orientada desde la filosofía racionalista y la empirista que señala que el conocimiento humano puede alcanzar techos desconocidos y que, de alguna manera, la historia sigue un proceso imparable que nos conducirá al conocimiento puro y pleno, al conocimiento absoluto. Se pone en cuestión la confianza y el optimismo de la Ilustración, y en esta misma línea se ataca la verdad lógico-analítica, la de la ciencia. Con Heidegger la ciencia está bajo sospecha. El progreso que promete la ciencia es cuestionable, pues la historia no sigue reglas establecidas ni tiene garantizado de antemano su éxito y tampoco la felicidad, la paz perpetua. Podríamos decir que la confianza en el saber de la ciencia y en el progreso de la historia están heridos de muerte.

Para Heidegger, la esencia de la técnica moderna reside en el dispositivo (*Gestell*), que a manera de provocación o fascinación se dispone a

entregar una energía que se puede acumular como un depósito disponible. En la época de la técnica, las cosas no pueden existir como tales, la técnica las convierte en objetos de manipulación, las cosas son explotadas y utilizadas en el deseo infinitamente creciente del hombre y su necesidad absoluta; la necesidad técnica de una cosa se convierte en la única medida desde la cual se puede tratar.

La modernidad se entiende como metafísica de la subjetividad. Al desenlace de esta época, es decir, a la consumación de la metafísica, Heidegger le da el nombre de *época del predominio de la técnica*, pues aquí se funden la ciencia matemática y el primado de la técnica o el primado del hacer. Y en esta fusión de ciencia y técnica se alcanza la máxima realización metafísica de la subjetividad moderna:

En el imperialismo planetario del hombre técnicamente organizado, el subjetivismo del hombre alcanza su cima más alta, desde la que descenderá a instalarse en el llano de una uniformidad organizada. Esta uniformidad pasa a ser el instrumento más seguro para el dominio técnico de la tierra. La libertad moderna de la subjetividad se sume por completo en la objetividad adecuada a ella. (Heidegger, 2003, p. 89)

Desde aquí podemos afirmar que el totalitarismo en la técnica conduce a un lenguaje instrumentalizado, lo difunde y lo acepta, lo hace perder la multiplicidad de su significado y la explosión de su riqueza. El destino del desocultamiento es el peligro; el peligro nos gobierna de acuerdo con el modo del dispositivo, y este último es el peligro supremo. Pero es precisamente el peligro lo que nos muestra que puede haber otro tipo de desocultamiento, es decir, el peligro puede ser saludable. Con Hölderlin podríamos hablar de una salvación, si escuchamos la resonancia de las palabras que ya todos hemos escuchado: “cercano está el dios // y difícil es captarlo // pero donde hay peligro // crece lo que nos

salva... //". Este peligro no tendríamos que esperarlo sin preparación. Y el peligro tiene una raíz común con la salvación: el dominio del dispositivo y su proceso de progreso.

A propósito del lenguaje en esta mirada crítica, que deja verlo como instrumento o herramienta de comunicación, valdría la pena recordar que es una de las formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Casi siempre respondemos a la interrogación por el lenguaje, indicando que es un instrumento, una herramienta de comunicación. Pero, si meditamos, si nos interrogamos sobre lo que significa *instrumento*, difícilmente podríamos encerrar al lenguaje allí. Se trataría de un instrumento, por lo menos, bien raro, pues si entendemos con Heidegger que *pensar es crear un lenguaje nuevo*, imaginamos un instrumento que se abre camino a cada instante, que no se deja sujetar pues se trataría de un experimentar constante, de un jugar permanente en el que no jugamos con este raro instrumento, sino más bien que este juega con nosotros y, al hacerlo, retuerce la lengua en cada relámpago, en cada lugar y la convierte en algo inservible, improductivo para la comunicación. De Saussure (2002) nos enseñó que la repetición del signo anula su significado, lo cual está en correlato con la idea de que el lenguaje repetido y repetido deja de significar y pasa a convertirse en consigna, en fórmula, en apariencia de conocimiento, que nos limita el seguir preguntando. De esta manera, se proscribe todo esfuerzo en el pensar, pues el preguntar se clausura en la información saturada de lo trivial.

Un buen ejemplo de esto lo presenta Deleuze y Guattari (2004):

La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. "Ensigna", da órdenes, manda [...]. La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática. [...] El lenguaje ni siquiera está

hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca. (p. 81)

En esta perspectiva, el lenguaje no deja pensar, pues se instala en lo establecido, en una concha que no se deja abrir y, más bien, nos deja en un mundo de charlatanería y de ruido. El lenguaje, cuando dice algo, nos hace ver, nos muestra algo. Claro está que se puede hablar sin decir nada, y entonces el lenguaje es puro ruido, pura consigna. Por esto, es necesario recordar que la esencia del lenguaje es el silencio, pues se funda en la moderación y exige agudizar el oído, estar atento a la escucha, es decir, pensar en silencio lo que aquí irrumpe. Abandonar la adoración de las palabras pues allí podrá iniciar el camino del pensar que no es otra cosa que aprender a dirigir nuestra mirada a aquello que se nos presenta como inquietante. En el marco de esta problematización del lenguaje como instrumento, afirmamos con Heidegger que hoy, más que nunca, hay que pensar al hombre, pensar el silencio que en la historia del olvido del ser ha dejado a un lado la pregunta esencial de qué sea aún el hombre. El recordar es entonces evocativo y conmemora la pérdida y la ausencia, el desasimiento, pues pensar el silencio y en silencio es casi como pensar sin palabras, a la manera del proverbio chino de Chuang-tzu:

El propósito de una red de pescar es pescar peces, y cuando los peces son atrapados, se olvida la red. El propósito de una trampa de conejos es atrapar conejos. Cuando los conejos son atrapados, se olvida la trampa. El propósito de las palabras es comunicar ideas. Cuando las ideas son comprendidas, se olvidan las palabras. ¿Dónde puedo encontrar una persona que haya olvidado las palabras? Con ella sí que me gustaría conversar. (Citado por Cardona, 2007)

Para hallar la línea de fuga de un lenguaje tecnificado-tecnologizado, el lenguaje como instrumento, es esencial hacer hablar al lenguaje mismo.

Esto significa encarar la tarea de seguir un camino en el que dicho lenguaje tecnificado pueda ser superado por el lenguaje poético que, en última instancia, es lo que significa [Heidegger \(1987\)](#) en su texto *De camino al habla*¹. Para escapar a la tecnificación del lenguaje, es tremendamente significativo conservar la esencia poética del lenguaje. La poesía avanza en la superación del lenguaje como instrumento, pues en esto consiste la esencia de la poesía, en el dejar-habitar (*Wohnenlassen*) de la poesía que abre camino para escapar del peligro técnico.

En clave heideggeriana, la des-ocultación hay que lograrla en todo momento y, para ello, es preciso ‘lucharla’; en esta lucha aparece el trabajo del lenguaje ya sea conseguido desde lo poético o desde el pensamiento.

Cuando los creadores se han retirado del pueblo y apenas se los tolera todavía como rareza extravagante, como adorno, como pájaros raros y ajenos a la vida real, cuando se suspende la lucha auténtica y se desplaza a la mera polémica, a los quehaceres y maquinaciones del hombre dentro de lo materialmente existente y disponible, entonces ya ha comenzado el decaimiento. ([Heidegger, 1969, pp. 64-65](#))

La poesía permite el *dejar-habitar*; en otras palabras, es la que posibilita que la vida sea verdadera, ya que la poesía es la que guarda, cuida, protege, preserva las cosas en su ser. Poetizar también significa estar en la proximidad de lo distante. Habitar el mundo, estar en el mundo, cuando vivimos en el mundo, sea trabajando la tierra, filosofando, enseñando, cinceland, martillando, o cualesquiera que sean nuestras ocupaciones cotidianas, lo cual es esencial para ser un hombre auténtico, estamos indicando que se trata de algo que apunta

a lo espiritual, es decir, algo que se relaciona íntimamente con la naturaleza y la libertad del alma. No se trata de algo que esté relacionado con la riqueza material, ni la gloria mundana o algún bien exterior, cualquiera que sea. Ya lo reclamaba con un tremendo grito, en el siglo XII, la escritora mexicana Juana de Asbaje, o sor Juana Inés de la Cruz, ejemplo real y preciso de las dificultades que las mujeres han tenido que esquivar, cuando se interrogaba en su bello soneto “En perseguirme, Mundo, ¿qué intereses?” (cf. [Méndez, 1951](#)):

En perseguirme, Mundo, ¿qué intereses? ¿En qué te ofendo, cuando sólo intento poner bellezas en mi entendimiento y no mi entendimiento en las bellezas?

Yo no estimo tesoros ni riquezas; y así, siempre me causa más contento poner riquezas en mi entendimiento que no mi entendimiento en las riquezas.

En una época en que se desprecia la palabra y solo la fuerza o, en otro extremo, los sentimientos parecen valer, cada vez es más difícil reconocer que en lo que nos acontece palpita el germen de la palabra. Porque eso exige escuchar, escuchar el ser –mudo obviamente– y dejar que nos llegue esa palabra germinal, *el son del silencio*, lo que tenga que decirnos el mundo en su movimiento (cf. [Heidegger, 2008](#)).

En 1945, Heidegger pronuncia un sermón. Decimos *sermón*, pues su desarrollo “no presenta, para decirlo con rigor, la forma clásica de la ‘lección’ o de la ‘conferencia’, sino más bien la de la homilía, en el sentido litúrgico del término, o del sermón” (Lacoue-Labarthe, en [Heidegger, 2008, p. 17](#)). Allí comenta Heidegger una sentencia de Hölderlin: “Entre nosotros, todo se concentra sobre lo espiritual, nos hemos vuelto pobres para volvernos ricos” (p. 93).

Dice [Heidegger \(2008\)](#):

Ser-pobre quiere decir: no carecer de nada, salvo de lo necesario; no carecer de nada más que de lo Libre-liberante. (p. 111)

¹ *Unterwegs zur Sprache* se traduce en español con el título *De camino al habla*. Constituye un libro que recopila artículos y conferencias del filósofo alemán Martín Heidegger escritos entre 1950 y 1959. Allí hay una meditación y pre-ocupación por el habla, la palabra y el lenguaje poético. Allí podemos leer: “El habla”; “El habla en el poema”; “De un diálogo del habla”; “La esencia del habla”; “La palabra”; “El camino al habla”.

[...] cuando la esencia humana carece de lo no-necesario, entonces, el hombre se ha vuelto pobre en sentido propio. [...] la concentración sobre lo espiritual significa: congregarse en la relación del Ser con el hombre, y mantenerse congregado en él. (p. 113)

El peligro de la hambruna, por ejemplo, y de los años de escasez, si se considera en su totalidad lo propio del destino occidental, no reside de ningún modo en que muchos hombres pueden perecer, sino en que aquellos que se salvan no viven más que para comer a fin de vivir. La 'vida' gira sobre ella misma en su propio vacío, que la asedia bajo la figura, apenas notada y a menudo inconfesada, del aburrimiento. En este vacío, el hombre se extravía. Se equivoca de camino sobre el cual aprender la esencia de la pobreza. (pp. 115, 117)

[...] Por eso hace falta la meditación de los pueblos sobre sí mismos en el diálogo que establecen vez a vez unos con otros. (p. 119)

Se trata de habitar una nueva patria centrada en el amor y no en el triunfo. Un habitar poético que en términos del mismo [Heidegger \(1994a\)](#) denominamos *Gelassenheit*, el *desasirnos*, el no convertir esta comarca en un basurero, casi en una continua lucha heroica, sin plan alguno, en la que acaba por ser arrojado del mundo para hundirse en la vía de la interpretación como forma del ser, en donde lo importante no es llegar a un sitio determinado, sino estar siempre en la senda de la interpretación, "en el lugar del encuentro, como en un azul amable" ([Heidegger, 1994b](#)).

Esta empresa de aprender a habitar poéticamente, de reconocer otra medida diferente al calcular, esto es, la medida del habitar poético que es la esencia misma del hombre, implica el hablar poético del filósofo donde pueda brotar la palabra inaugural, la palabra fundante, tal como lo indica [Vattimo \(2003\)](#), pues se trata de una palabra que "rompe la continuidad del mundo precedente y funda uno nuevo. Estos eventos inaugurales son eventos del lenguaje, y su sede es la poesía" (p. 19). La poesía muestra el camino.

Nuestro tiempo apela a los verdaderos poetas para iluminar la esencia de la poesía, es, por supuesto, la profundización de la comprensión del pensamiento, y Hölderlin es un poeta. Heidegger encuentra en cierto sentido una ontología de la poesía con su acercamiento a Hölderlin. La relación original pensamiento/poesía aparece una vez que se aprende el lenguaje desde el punto de vista del ser. Para Heidegger, el estatuto de Hölderlin no está en la historia del pensamiento, sino en el futuro, y este futuro es diferente del mundo de ciencia y técnica que es lo que domina nuestro presente.

Hemos vinculado la crítica que hace Heidegger de la figura ontológica de ciencia y técnica con la determinación del habitar poético del hombre, y hemos explicado la relación entre lenguaje poético y el habitar poético, que muestra la temporalidad del lenguaje poético y su esencia de *dejar vivir* a la manera heideggeriana. "Habitar poéticamente" es un verso del poema de Hölderlin en *El amable azul* meditado por [Heidegger \(1994b\)](#), especialmente en el texto de *Poéticamente habita el hombre*.

Esta época está marcada por una ausencia de techo espiritual, por lo que tener un lugar y un hogar real es esencial para nosotros. Así, se indicó una conexión íntima entre poesía y vida, porque es solo la poesía la que hace posible un auténtico habitar sobre la Tierra. En el tiempo poético realmente se vive y, fuera de él, existimos como cualquier máquina en la época de la técnica. La poesía nos prepara para el acontecimiento (*Ereignis*). La poesía transforma nuestro tiempo cotidiano y unívoco, es decir, la poesía es la apertura a un posible nuevo mundo de vida.

La filosofía occidental ha considerado siempre al pensamiento lógico como el fundamental. Sin embargo, el conocimiento y cultura de la humanidad no se fundan en conceptos y pensamiento lógicos, sino mejor sobre el pensamiento metafórico, el pensamiento poético, que es esencialmente pre-lógico. Como lo indica el mismo Heidegger, la tradición metafísica de Occidente es una constitución onto-teo-lógica; es decir, la metafísica no

tiene fundamento, razón por la cual Heidegger denomina a su filosofía una *ontología fundamental*, pues para nuestro autor la filosofía occidental de dos mil años, es decir, la cultura occidental, ha olvidado el verdadero fundamento y origen, que él denomina *ser*.

Referencias

- Cardona Suárez, L. F. (2007). *Meditación y silencio. Seminario de Heidegger*. Maestría de Filosofía, Universidad Javeriana. (Material fotocopiado).
- De Saussure, F. (2002). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Heidegger, M. (1969). *Introducción a la metafísica*. Nova.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, habitar, pensar* [Conferencias y artículos (pp. 127-142)]. Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994a). *Serenidad*. Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994b). «...Poéticamente habita el hombre...» [Conferencias y artículos (pp. 163-178)]. Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2003). La época de la imagen del mundo. En *Caminos de bosque* (pp. 63-90). Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2006a). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2006b). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Biblos, Biblioteca Internacional Heidegger.
- Heidegger, M. (2008). *La pobreza*. Amorrortu.
- Méndez Plancarte, A. (ed.). (1951). *Obras completas sor Juana Inés de la Cruz. Vol. I. Lírica personal*. Fondo de Cultura Económica.
- Vattimo, G. (2003). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-19). Anthropos.



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*: corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del (de los) autor(es) sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura del 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 cincuenta (50) referencias. La estructura de 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 cincuenta (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*: la revista *Enunciación* incluye en su proyecto editorial reseñas que presentan, analítica o críticamente, los contenidos de libros publicados o de eventos académicos. Los elementos a tener en cuenta para su postulación, son los siguientes:
Incluir el título del libro o nombre del evento. La referencia bibliográfica completa debe incluir número de páginas y se ubica en un pie de página. Se debe revisar la claridad y organización del contenido en función del propósito central de la reseña, que, en líneas generales, busca presentar la estructura del documento destacando sus elementos clave y pertinencia para un campo de conocimiento, o un tipo de destinatarios específicos. La extensión no debe superar las mil quinientas (1500) palabras incluyendo las referencias bibliográficas y ficha de catalogación. Las reseñas publicadas deben circunscribirse a las problemáticas y campos de trabajo de *Enunciación*, es decir, en las áreas de pedagogía del lenguaje; literatura y otros lenguajes; lenguaje, sociedad y escuela; pedagogías de la lengua; lenguaje y conflicto; y lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se debe ajustar en general criterios de síntesis para la presentación de los juicios valorativos y de pertinencia sobre la obra reseñada. Al finalizar la reseña de un libro, se debe incluir la ficha de catalogación.

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.

- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés, y se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatur>
- Las figuras y tablas 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. Se sugiere 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 Originality*. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, el cual 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 por 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 informará al (a los) autor(es) 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 correspond 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*: The Enunciación journal includes in its editorial project reviews that present, analytically or critically, the contents of published books or academic events. The elements to be considered for submission to Enunciación are the following:

Include the title of the book or name of the event. The complete bibliographic reference should include the number of pages and be placed in a footnote. The clarity and organization of the content should be reviewed according to the central purpose of the review, which, in general terms, seeks to present the structure of the document highlighting its key elements and relevance to a field of knowledge, or a specific type of audience. The length of the review should not exceed 4 pages or a maximum of 1,500 words including bibliographical references and cataloging card. Published reviews should be limited to the problems and fields of work of the journal *Enunciación*, i.e., in the area of language pedagogy; literature and other languages; language, society and school; language pedagogies; language and conflict; and language, audiovisual media and technology. In general, synthesis criteria should be used for the presentation of evaluative and pertinence judgments about the reviewed work. At the end of the book review, the cataloging form must be included.

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 Originality](#). 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.

EDITORIAL

El lenguaje en el escenario educativo de las TIC: ¿técnica o tecnología?

Sandra Patricia Quiñán-Bernal, Mario Montoya Castillo

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar

Oral Language Assessment: Between Meanings and Contradictions in the School Context

Jeimy Liliana Chávez Wong, Marleny Hernández Rincón, Juan Carlos Molano Zuluaga

Artículo de revisión

Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa

Memorable Life: An Interpretive Study from Narrative Research

Diego Mauricio Barrera Quiroga, Érika Julieth Páez Sánchez

Artículo de reflexión

Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media

Curriculum Design and Educating City for Life Projects in Secondary Education

Diego Armando López Ávila

Artículo de reflexión

Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá

Narrating Racism in Bogotá's Public Schools

Sandra Soler Castillo

Artículo de investigación

Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental

Ixil University in Guatemala: Beyond the Monoculture of Western Reason

Ingrid Sissy Delgadillo Cely

Artículo de investigación

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

La enseñanza de la oralidad, una nueva mirada en contextos de educación formal y rural

The Teaching of Orality: A New Look in Formal and Rural Education Contexts

Jhoan Sebastián Castro Forero, Marly Zuly Saavedra Correa, Ingrid Julieth León Patiño

Artículo de reflexión

Pedagogía, práctica y literatura: territorializar el mundo desde el artefacto pedagógico

Pedagogy, Practice, and Literature: Territorializing the World from the Educational Artifact

Lorena Cardona Alarcón, Gleiber Sepúlveda, Omar Orlando Bustos Pulido

Artículo de reflexión

LITERATURA Y OTROS LENGUAJES

Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica

Teacher Training and Conceptions of Children's and Youth Literature in Ibero-America

Diana Carolina Hernández-Machuca

Artículo de revisión

AUTOR INVITADO

Espiritualidad y habitar poético como apuesta estética

Spirituality and Poetic Dwelling as an Aesthetic Challenge

Mario Montoya Castillo

Indexada en:

Emerging Source Citation Index (ESCI) WoS, Actualidad Iberoamericana, Sherpa Romeo, Google Académico, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS, MIAR, EBSCO (catálogos: Humanities International Complete, Humanities Source y Humanities Source Ultimate), Dialnet, Latindex, LatinREV, IRESIE, ProQuest, DOAJ, Scielo Colombia, Wikidata y Redalyc.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004