

ARISTA

CRÍTICA

Vol. 1 / No. 2

ISSN en línea: 2745-1453

Revista Interdisciplinar

Foto: Sara Lucía Ossa



DIRECTIVAS NACIONALES

- Dr. Jorge Alarcón Niño
Presidente Nacional
- Dra. Elizabeth García González
Presidenta Seccional
- Dr. Edgar Ernesto Sandoval
Rector Nacional
- Dr. Floro Hermes Gómez Pineda
Secretario General
- Dr. Fernando Arturo Salinas Suárez
Rector Seccional
- Dr. Jorge Gaviria Liévano
Vicepresidente
- Dr. Gabriel Andrés Arévalo Robles
Director Nacional de Investigación
- Dra. Norhy Esther Torregrosa Jiménez
Directora Seccional de Investigación

DIRECTIVAS INTERNAS DE FACULTAD

- Dra. Luz Dalila Rivas Caicedo
Decana Facultad Ciencias de la Educación
- Mg. Blanca Leonor Villamil Villamil
Secretaría Académica de la Facultad
- Dr. (c) Jeisson Méndez Lara
Dirección Español y Lenguas Extranjeras
- Dra. Nadia Paola Acosta Marroquín
Dirección Educación Infantil
- Mg. Carlos A. Reyes Vargas
Dirección Educación Física, Recreación y Deportes
- Dr. (c) Alejandro M. Dávila Rubio
Director de Posgrados
- Dr. Carlos E. Carrillo Cruz
Director Centro de Investigaciones

CUERPO EDITORIAL EDITOR

- Dr. Christian Torres Hurtado
Doctor en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad Libre – Bogotá, Colombia.

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

- Dr. Jeffrey Cedeño Mark
Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

- Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio
Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad de Nariño, Colombia

- Dr. Rubén Muñoz Fernández
Doctor en Literatura de la Universidad de Antioquia
Universidad Distrital FJDC, Colombia

- Dra. Dary Marcela Ángel Rodríguez
Doctora en antropología del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
Universidad Manuela Beltrán, Colombia

- Dra. Nadia Johanna Hernández Ordoñez
Doctora (c) en educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
Universidad Minuto de Dios, Colombia

- Dr. Javier Guerrero Rivera
Doctor en Educación de la Universidad Distrital.
Universidad Libre, Colombia

- Dr. Benjamín Barón Velandia
Doctor en Educación de la Universidad Central Nicaragua - Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

- Dra. Natalia Stengel Peña
Phd in Spanish, Portuguese and Latinamerican Studies - King's College London, Inglaterra

- Dr. Md Imran Hossain
Doctor en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Universidad Católica del Uruguay

- Dr. Juan José Leiva Olivencia
Doctor en Psicopedagogía de la UMA
Universidad de Málaga

- Dr. Mario Páez
Doctor en Filosofía Moral y Política de la Universidad de Chile - Universidad Andrés Bello y Universidad Alberto Hurtado, Chile

- Dra. Liliana Aracely Enríquez del Castillo
Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Posdoctorado en Ciencias Humanas
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

- Dr. Rudi José Nodari Junior
Doctor en Ciencias de la Salud
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Brasil

- Dr. Juan Antonio Moreno Murcia
Doctorado en Educación Física y Deporte
Universidad Miguel Hernández, España

- Dr. César Rodrigo Vargas Vitoria
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule, Chile

- Dra. Luciana Aznárez García
Doctora en Literatura, PUC
Universidad de la República, Uruguay

- Dr. Roberto Onell
Doctor en Literatura
Pontificia Universidad Católica de Chile

- Dra. Paola Cadena Pardo
Doctora en Literatura - University of North Carolina at Chapel Hill, USA

- Dra. Pilar Martínez
Doctora en Ciencias
Universidad Andrés Bello, Chile

- Dra. Wileidys Artigas
Doctora en Ciencias Sociales
Universidad del Zulia, Venezuela

- Dr. Erslem Armendariz-Nuñez
Doctor en Educación, Arte y Humanidades
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

COMITÉ INTERNO

- Dra. Mónica Castañeda
Universidad Libre – Bogotá, Colombia

- Mg. Ernesto Nieto Pidghiray
Universidad Libre – Bogotá, Colombia

- Mg. Juan Carlos Pacheco
Universidad Libre – Bogotá, Colombia

Traductor - francés

- Ernesto Nieto Pidghiray

Correctoras de estilo – inglés

- Diana Érika Camargo Hernández
Mónica Merced Castañeda Torres

Corrector de estilo

- William Pascagaza Jiménez

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

- Centro de investigaciones
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

DIAGRAMACIÓN

- Oficina de Comunicaciones
DERECHOS RESERVADOS
ISSN en línea: 2745-1453
Sitio web: https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/arista_critica/index
revista.aristacritica@unilibre.edu.co

Contenido

Editorial	
Juan Carlos Pacheco Giraldo	4
Innovación educativa y espacios de construcción colectiva para apropiar y resignificar el conocimiento: Una exploración documental	
<i>Leidy Viviana Molina Hernández</i>	6
Experiencia y poiesis : El fenómeno poético y sus efectos de formación	
<i>Liliana Ávila Serrano</i>	23
Una mirada decolonial al aula de lengua materna	
<i>Éder García-Dussan</i>	37
Pedagogía y narrativa histórica en el teatro de identidad campesina del corregimiento de Albania, La Vega (Cauca)	
<i>Oscar Viveros Egas</i>	52
Escritores de libros de texto en inglés: una revisión bibliográfica	
<i>Jeisson Steven Mendez Lara</i>	73
Inteligencia Emocional y Deporte Competitivo: Estudio comparativo entre adolescentes deportistas y no deportistas.	
<i>Pedro Galvis Leal</i>	87
Explorando las Identidades Críticas de los Profesores de Inglés: una revisión de la literatura	
<i>Óscar Fernando Abella Peña</i>	102
¿Y, para qué enseñar lengua indígena? : Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena	
<i>Griselda Reyes Rojo</i>	114
El arte como herramienta didáctica para la lectoescritura: Análisis etapa diagnóstica del proyecto “Mundos ideales”	
<i>Martha Gabriela Mendoza Camacho, Luis Alberto Pérez Amezcua, José Isabel Campos Ceballos, Rosa María Alonzo González, Verónica Concepción Macías Espinosa</i>	127
Onomástica y parentesco: El caso wayuu de la Baja Guajira	
<i>Dary Marcela Ángel Rodríguez</i>	144
Who is the bilingual science teacher: : Literature review	
<i>Carlos Sebastian Figueroa Salamanca</i>	155
Trabajo Social durante la pandemia generada por la COVID-19: Influencia y herramientas significativas.	
<i>Haider Esteban Bautista Joaqui, Junior Adrián Franco Riaño, Leidy Johana Mendivelso Vargas</i>	167

Editorial

Avanzada la tarde del 5 de mayo de 1959 el novelista y químico-físico Charles Percy Snow impartiría en Cambridge su famosa conferencia¹ *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (Snow, 2000)². En ella hacía referencia a una primera cultura, la de los “intelectuales literarios” y a una segunda, la de los “científicos naturales”. Es así como “Los no científicos tienden a pensar que los científicos son insolentes y jactanciosos” (pág. 76) o que “son superficialmente optimistas e ignoran la condición del hombre.” (pág. 77). Pero del otro lado, los científicos naturales, decía, creen que los intelectuales literarios son anti-intelectuales y más aún, cosa posiblemente cierta, son ignorantes en ciencia natural. El abismo estaba planteado.

Ciertamente el ritmo de la polarización tenía su origen en el triunfo de las ciencias naturales y el retroceso de las humanidades en tanto esferas de conocimiento, pues tanto la teología, la jurisprudencia, la historia y las letras fueron cediendo paulatinamente, y desde el siglo XVI, su posición hegemónica en las universidades. ¿Quiénes las desplazaron? Fueron las ciencias naturales, tales como la física, la química o la biología, entre otras, siendo reforzadas por las matemáticas. (Comisión Gulbenkian, 2006) Así las cosas, el triunfo naturalista y matematizante llevó a que la metodología de esas ciencias “duras” se viese replicado e imitado por las ciencias sociales y humanidades. No es de extrañar que la estadística y la matemática invadieran a las ciencias sociales.

¿La imitación del método natural matematizante sería entonces la solución para borrar el abismo entre las dos culturas? Lo que Sokal & Bricmont (1999, 19-20) demostraron es que ese abordaje implicaría al final un aumento de la confusión y la falsa erudición. Este es, en gran medida, el debate en el que se ve inmersa la *Revista Arista Crítica*.

Ahora bien, ¿podemos redefinir o complementar ese *ethos* científico? Una posible respuesta, aunque no la única, la he encontrado en un libro editado por Norman Denzin y James Salvo, titulado *Theory as Resistance* (Denzin & Salvo, 2020). En la “Introducción”, escrita por Salvo, se hace un llamado: la ética genérica debe orientarse en contra de la injusticia, pues ésta, de acuerdo con el autor, es inaceptable y debe ser eliminada. ¿Cómo resistir a la injusticia? Él señala que las acciones de resistencia a la injusticia deben fundamentarse en una “justificación ética racional” (pág. vii). La racionalidad se opone a la violencia, donde esta última, por definición, está fuera de la ley y del mismo derecho universal. Se acude entonces a la persuasión racional. Ciertamente se requerirán dosis de empatía y el explícito rechazo a la lucha y la guerra. Mi propuesta entonces es, entre diversas posibilidades, hacer una lectura de los artículos del presente número que incorpore ese rechazo a la injusticia y a la violencia y que considere como referente a la justicia.

Desde esta perspectiva, en el artículo de Oscar Viveros, quien muestra el proceso campesino y popular de La Vega, sus habitantes defienden el territorio, la vida y la identidad campesina a través del teatro. No en vano incorpora diálogos teatrales alusivos a esa defensa, por lo que se comprende el título de su escrito: *Pedagogía y narrativa histórica en el teatro de identidad campesina del corregimiento de Albania, La Vega (Cauca)*

Leidy Viviana Molina Hernández hizo un examen de 400 artículos donde 96, dice ella, pertenecían a las ciencias naturales. El título de su artículo *Innovación educativa y espacios de construcción colectiva para apropiarse y resignificar el conocimiento. Una exploración documental*, lleva al lector a plantearse cómo la crisis genera esas características de cambio: la pandemia implicó aplicaciones de las TIC, gamificación y con ellas creatividad. Pienso que uno de los elementos de justicia más impactantes es el que la autora señala: “la necesidad de los actores por ser escuchados y, en su defecto, confrontados, para que así sus experiencias puedan ser nutridas de la propia voz de los actores de la educación, sin importar el rango de donde venga la opinión, ya que cada actor es igual al momento de innovar.” (pág. 20)

Igualmente, y a través de las *experiencias poéticas*, Liliana Ávila Serrano rescata los espacios de vivencia de lo literario en un rechazo de la instrumentalización y del control en el aula. Además del placer de la lectura, los ritmos de la vida de los jóvenes se sincronizaban con los textos, en lo que la autora denomina la eufonía. Se hicieron presentes las subjetividades, las vivencias y las emociones mediante procesos escriturales. Es el rescate del *mundo de la vida*.

El rechazo a la injusticia se plasma evidentemente en el texto de Éder García-Dussan, quien tituló su artículo *Una mirada decolonial al aula de la lengua materna*. Quiero decir que el título no hace justicia a la gran riqueza de su texto, el cual no se detiene en la revisión de las categorías decoloniales, sino que, exponiendo el tema de lengua, identidad cultural y comunicabilidad, arriba a nuestra cultura e historia colombianas, con ejemplos familiares, debo reconocerlo, para nuestra lengua dentro de Colombia. La colonización del ser, el mestizaje, las tensiones entre grupos racializados y racializadores, desembocan en esa perenne injusticia de la segregación. El aula en últimas puede ser una testigo que genere conciencia y empatía frente a esa confrontación y ayude en la búsqueda de la justicia.

El tono del artículo de Jeisson Méndez, titulado *On ELT Textbook Writers: A worldwide review of this role*, es también una visibilización de la injusticia, pues hay en las editoriales internacionales una práctica hegemónica en la producción de textos para el aprendizaje del inglés, una preferencia por los escritores expertos y el rechazo de una visión cultural crítica de esos escritores. Es de mi parecer que aquí se replica una vez más el *efecto Mateo de la ciencia*, pero aplicado a la generación de textos: el pensamiento hegemónico es el que disfruta de los recursos y del reconocimiento.

El doctorante Oscar Fernando Abella Peña introduce en su artículo *Explorando las Identidades Críticas de los Profesores de Inglés: una revisión de la literatura* el concepto de Identidades Críticas. Es interesante constatar que utiliza la visión de Michalinos Zembylas, quien relaciona la identidad con las posturas críticas en educación. Al ser una revisión de literatura visibiliza la necesidad de trabajar en zonas de alto conflicto como Colombia, más aún cuando los profesores en este país desarrollan posiciones críticas en sus aulas. Ello incluye a los maestros de inglés.

Carlos Sebastián Figueroa, en su artículo *Who is the bilingual Science teacher: Literature review*, examinó 50 artículos de diversas partes del

¹ Hay que recordar que la conferencia se dio dentro del espacio de las *Rede Lectures* (University of Cambridge, 2023)

² He utilizado la versión en español de Ediciones Nueva Visión SAIC, según se referencia en la bibliografía a Snow (2000).

mundo. Solo quiero referirme a una impactante idea del autor, pues él plantea también otras muy interesantes: hay una invisibilización del profesor de ciencias en los procesos de bilingüismo. ¿Por qué se da este fenómeno? El autor dará algunas respuestas al respecto, aunque vale recordar que en últimas los docentes no son solo máquinas de enseñanza cognitiva, afirmación con la cual seguramente estaría de acuerdo. De hecho, el artículo abre una puerta al final: la ciencia occidental no sería la única posible.

¿Impactan las intencionalidades del Estado cuando buscan enfoques de interculturalidad crítica? Griselda Reyes-Rojo, con su artículo *¿Para qué enseñar lengua indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena*, muestra una necesidad básica: “visibilizar experiencias y subjetivaciones que no se observan en la conformación y designación de políticas públicas de lo central a lo periférico.” (pág. 125) Sin duda, el análisis crítico del discurso se convierte aquí en una herramienta que muestra que todavía se ejerce una violencia “glotofágica” (es decir la eliminación de la lengua nativa por una lengua colonial debido a su poder biopolítico) y cultural que incluso proviene de las instituciones. Seguramente, y esa es una invitación a la lectura, los maestros indígenas (que en el estudio de Reyes-Rojo son mexicanos) han desempeñado aquí un papel significativo.

Es de mi parecer que el arte en sí mismo es disruptivo. Y lo más interesante es que “la cultura se expresa y se lee a partir de imágenes” nos dirán Mendoza, Pérez, Macías, Gonzáles y Campos (pág. 132), en su artículo *El arte como herramienta didáctica para la lectoescritura: Análisis etapa diagnóstica del proyecto “Mundos ideales”*. Sin duda la semiótica del arte y la lingüística aplicada aquí se unen metodológicamente para fomentar el diálogo entre la imagen y el lenguaje escrito. Pero más allá se encuentra la valorización de la imaginación y de los mundos ideales, con emocionantes resultados para el aprendizaje lecto-escritural. El artículo incita a una reflexión: el aprendizaje repetitivo y memorístico (en el peor de los términos) cede definitivamente terreno a los nuevos enfoques y didácticas.

La doctora Dary Marcela Ángel tiene como intención desmitificar a la matrilinealidad como característica esencialista de la población Wayuu. Su artículo *Onomástica y parentesco. El caso wayuu de la Baja Guajira* nos plantea inmensas dudas sobre las virtudes del mundo blanco, que lleva a pérdidas culturales no solo de la vestimenta sino también de la lengua, de los rituales en el matrimonio o en la muerte de esa población guajira. Le dejo al lector esa evaluación, que se verá enriquecida con la lectura del texto de la profesora Ángel. Se comprenderá que a veces podemos también caer en la exotización si no accedemos a conocimientos como los que nos brinda la autora.

Bibliografía

- Bell, D. (1985). *The social sciences since the Second World War*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Books.
- Comisión Gulbenkian. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI Editores - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Comte, A. (1875). *Principios de Filosofía Positiva*. Santiago de Chile: Imprenta de la Librería del Mercurio.
- Denzin, N., & Salvo, J. (Edits.). (2020). *New Directions in Theorizing Qualitative Research. Theory as Resistance*. Gorham, Maine: Published by Myers Education Press, LLC.
- Escobar-Jiménez, C. (Octubre-Diciembre de 2022). Guerra de las ciencias y la pugna por la razón: a veinticinco años del escándalo Sokal. *Arbor*, 198(806), 1-16. doi:10.3989/arbor.2022.806012
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew Effect. How Advantage Begets Further Advantage*. New York: Columbia University Press.
- Salvo, J. (2020). Introduction. En N. Denzin, & J. Salvo (Edits.), *New Directions in Theorizing Qualitative Research. Theory as Resistance* (págs. vi-xi). Gorham, Maine: Myers Education Press, LLC.
- Snow, C. P. (2000). *Las dos culturas*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- University of Cambridge. (2023). *Rede Lectures*. Obtenido de Cambridge University Library: <https://www.lib.cam.ac.uk/university-archives/glossary/rede-lectures>

Las crisis traen a veces beneficios y esto es lo que nos señalan Haider Esteban Bautista, Junior Adrián Franco y Leidy Johana Mendivelso en su artículo *Trabajo Social durante la Pandemia generada por la COVID-19. Influencia y Herramientas Significativas*. El trabajo social, como profesión, se enfrentó a nuevos retos con esta crisis. En efecto, después de ese álgido periodo ya nos somos los de antes. Podríamos pensar que la moraleja de Proust, con esa nostalgia de retornar al pasado, da paso a la innovación y el cambio. El rechazo al asistencialismo plantea nuevas miradas. La esperanza sigue estando presente a la hora de tener en cuenta la vocación de la profesión de Trabajo Social. No en vano ella se encuentra inmersa en los retos para impulsar resistencias y cambios a través de la innovación y la reconceptualización de lo que es la profesión, lo que incluye el esfuerzo por alinearse con la protección de los Derechos Humanos, más en un país tan conflictivo como Colombia. El artículo es variado en sugerencias y posibilidades, por lo que una vez más hago una invitación a la lectura.

El profesor Pedro Galvis Leal escribió el artículo *Inteligencia Emocional y Deporte Competitivo: Estudio comparativo entre adolescentes deportistas y no deportistas*. Es necesario subrayar la conclusión del estudio, en donde los deportistas se orientan claramente al logro de la tarea, lo que incide en la motivación intrínseca, la percepción de disfrute y de competencia, lo que llevará a una actitud positiva hacia la práctica deportiva y la actividad física.

El número 2 de la *Revista Interdisciplinaria Arista-Crítica*, visto desde el foco de la defensa de la justicia y del rechazo de la injusticia, abre un espacio que supera el mero instrumentalismo en que han caído muchas de las publicaciones contemporáneas, sumidas en el afán de indexación y de reconocimiento. Me parece que, cumpliendo los criterios de evaluación científica, la Revista trasciende el cientifismo y la naturalización que algunos enfoques de las ciencias sociales han defendido, tal como lo denunciaban Sokal y Bricmont (1999). La *Revista* conserva ese ideal de apego a los hechos sin caer en el positivismo (tal como lo sugerían los dos autores) sino que más bien llega al ideal crítico propio de lo que es el considerar la prescripción (como un deseo hacia el futuro): buscar un valor como el de la justicia.

De otro lado, ese trasfondo lleva a la superación del *efecto Mateo*, pues a la larga el afán de justicia y la argumentación racional no violenta están dando voz tanto a los analistas sociales y de la educación como a las poblaciones protagonistas de los estudios mostrados en los escritos de este número 2.

JUAN CARLOS PACHECO GIRALDO³

³ Docente e investigador de la Universidad Libre. Sociólogo de la Universidad Nacional, con estudios de maestría en la FLACSO (Sede Ecuador) y de Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Libre. Correo electrónico: juanpacheco88@hotmail.com.

Innovación educativa y espacios de construcción colectiva para apropiar y resignificar el conocimiento. Una exploración documental

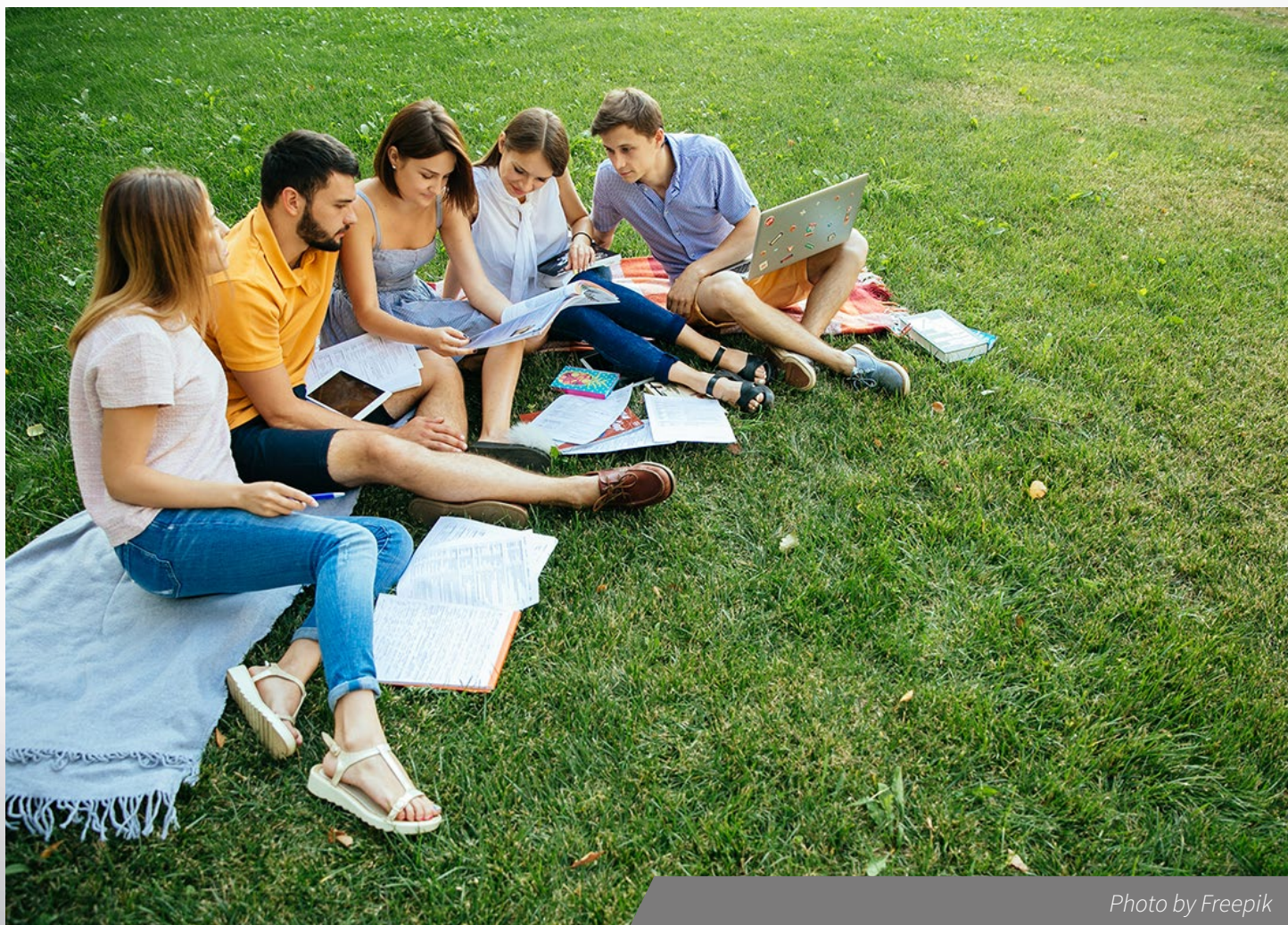


Photo by Freepik

Leidy Viviana Molina Hernández¹

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de caracterizar la innovación educativa mediante el análisis de la revisión teórica que posibilitó observar su uso en un contexto de formación. Asimismo, quiso identificar las líneas temáticas más recurrentes para dar cuenta de sus categorías dependiendo de la aplicabilidad: adaptativa y/o transformativa. También se propuso conectar los tres tópicos de la innovación educativa —contexto, planteamiento del problema y análisis crítico— como fuente fundamental en la construcción de actores de ciencia que contribuyen a la resolución de problemas. Todo esto se examinó en 400 artículos, de los cuales 96 pertenecen al área de ciencias naturales, concluyendo que la línea temática más frecuente en los últimos cinco años es la correspondiente a TIC y gamificación, lo cual explica la fácil adaptación de los centros educativos a la hora de enfrentar una pandemia y el reto de asumir clases virtuales; de hecho, para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) la innovación tiene como características “la resiliencia, la creatividad, la flexibilidad”.

PALABRAS CLAVE

Innovación, educación, pedagogía, reforma, desarrollo

EDUCATIONAL INNOVATION AND COLLECTIVE CONSTRUCTION TO INTERNALIZE AND RESIGNIFY KNOWLEDGE. A DOCUMENTAL EXPLORATION

ABSTRACT

This research was developed with the objective of characterizing educational innovation, through a documentary review and the analysis of theoretical material that accounts for its use in education settings. Likewise, it attempted to identify the recurrent subject matters when addressing educational innovation, and thus, its categories depending on its applicability: adaptive and transformative. As well as it aimed at connecting the three main issues that educational innovation embraces: context, problem statement and critical analysis, as fundamental sources for the construction of science which contribute to problem solving. To do this, 400 articles were

examined, out of which 96 belonged to the basic sciences field, leading to the conclusion that, in the last 5 years, ICTs and gamification are the most frequent thematic lines. This explains the easy adaptation to the pandemic circumstances by educational centers to shifting to virtual classes. Hence, according to the Institute for Educational Research and Pedagogical Development (IDEP), innovation is characterized by “resilience, creativity and flexibility.”

KEYWORDS

Innovation, education, pedagogy, transformation, development.

INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET ESPACES DE CONSTRUCTION COLLECTIVE POUR L'APPROPRIATION ET LA RESIGNIFICATION DE LA CONNAISSANCE. UNE EXPLORATION DOCUMENTAIRE

RÉSUMÉ

Cette recherche a été développée dans le but de caractériser l'innovation pédagogique par le biais de l'analyse de la révision théorique qui a rendu possible l'emploi de celle-ci dans un contexte de formation. On a également voulu identifier les lignes thématiques les plus fréquentes ainsi que leurs catégories en fonction de l'applicabilité : adaptative et/ou transformative. On a aussi envisagé de mettre en relation les trois éléments constitutifs de l'innovation pédagogique -contexte, formulation de la problématique et analyse critique- comme source fondamentale dans la formation des agents d'activité scientifique qui contribuent à la résolution des problèmes. On a examiné un total de 400 articles dont 96 appartiennent au domaine des sciences naturelles, où l'axe thématique le plus fréquent au long des cinq dernières années correspond aux TICs et à la ludification, ce qui témoigne de l'adaptation facile des institutions éducatives au moment de faire face à une pandémie et du défi d'implémenter des séances virtuelles de classe. En effet, pour l'Institut pour la Recherche Éducative et le Développement Pédagogique (IDEP, selon son sigle en espagnol), l'innovation se caractérise par “la résilience, la créativité, la flexibilité”.

MOTS CLÉ

Innovation, éducation, pédagogie, réforme, développement.

¹ Profesional en Mercadeo y Publicidad, Especialista en Comunicación y Medios Interactivos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: molhervivi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8684-4586>. **Artículo inédito producto de investigación. Fecha de recibo: 08/02/2022 Fecha de aceptación: 01/05/2022

RESUMO

Essa pesquisa se desenvolve com o objetivo de caracterizar a inovação educacional, mediante a indagação e análise de uma revisão documental de material teórico e artigos acadêmicos que dão conta do uso da inovação na educação, e, ao mesmo tempo, identificar as linhas temáticas mais recorrentes na hora de abordar a inovação educacional, e assim identificar as categorias da inovação dependendo da sua aplicabilidade: adaptativa e transformativa. Da mesma maneira, conectar os três tópicos da inovação educacional: contexto, definição do problema e análise crítica, como a fonte fundamental da construção dos atores de ciência que contribuem para a resolução de problemas. Para isso, se examinam 400 artigos, dos quais 96 pertencem à área de ciências naturais, concluindo que a linha temática mais frequente nos últimos 5 anos é a linha de TIC e gamificação, a qual explica a fácil adaptação de centros educacionais na hora de enfrentar uma pandemia e o desafio de assumir aulas virtuais, o que faz que a inovação segundo o Instituto de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Pedagógico (IDEP) indique ter “como características a resiliência, a criatividade e a flexibilidade”.

PALAVRAS CHAVE

inovação, educação, pedagogia, reforma, desenvolvimento.

Una de las situaciones que más tienen que afrontar los docentes es el manejo de las faltas de comportamiento por parte de los estudiantes. Para poder realizar esto, ellos deben primerova psicológica estructuralista, profundizando especialmente en la propuesta estructuralista-lógico utilizado para analizar la forma en que las participantes describían situaciones concretas sobre el discernimiento y manejo de faltas de comportamiento que tenían en su práctica docente.

Con el propósito de construir un documento que aporte y esté en sintonía con el Gobierno Distrital, se indaga el Plan Distrital de Desarrollo (PDD) 2020-2024², el cual establece programas y proyectos en aras de captar oportunidades en educación, salud, cultura, productividad, innovación, entre otras. De la misma manera, se examina el programa estratégico *Oportunidades de educación, salud y cultura para mujeres, jóvenes, niños, niñas y adolescentes* (Cárdenas,

2020, p. 20), el cual contempla las siguientes metas estratégicas:

Meta No. 9 - “Reconocer y apoyar la labor de 7.000 docentes y directivos docentes a través de programas de formación, de la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, colectivos, semilleros escolares, grupos de investigación e innovación, creando una estrategia que promueva capacidades de investigación y desarrollo” (Cárdenas, 2020, p. 21).

Meta No. 19 - “Garantizar en los colegios públicos la implementación de estrategias en educación media a través de la orientación sociocupacional y el fortalecimiento de sus capacidades y competencias para que puedan elegir su proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI” (Cárdenas, 2020, p. 24).

Lo anterior implica optar por una visión macro en el estudio de la inclusión de la innovación educativa como una herramienta que pauté caminos para su logro, de la mano de los actores que participan en la construcción de la educación en Bogotá, con el fin de alcanzar así una formación integral para la vida y los retos del siglo XXI. Por lo que resulta, “imperativo comprender ampliamente el fenómeno de participación pública en los procesos de innovación tecnológica” (Ballesteros et al., 2018, p. 3). Con todo, en esta ardua tarea para Bogotá se concentran dos entidades: la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la primera, bajo el Artículo 49 del Decreto 567 que ordena “establecer el proceso de participación de docentes y directivos docentes en Programas de Formación, Investigación y Fomento a la Innovación Educativa” (Decreto 567, 2017, p. 31), el cual bajo el numeral 2.7.4 indica que se deben priorizar espacios y alianzas para “incentivar la investigación e innovación educativa en procesos del aula y de la institución.” (Decreto 421, 2019, p. 32). Por su parte, el IDEP aúna esfuerzos en el reconocimiento a los maestros y maestras a través del Premio a la Investigación e Innovación Educativa creado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007 del Concejo de Bogotá. Es en este contexto que la presente investigación indagó estas dos entidades, con el fin de identificar los artículos que se construyan alrededor del término innovación en la educación propios de los últimos cinco años.

² Su nombre es Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI

Ahora bien, luego de esta revisión institucional se describe la metodología a través de la cual se dieron a conocer los antecedentes de innovación educativa a nivel local, nacional e internacional, en el cual se categorizan los artículos relacionados con esta en el área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e interdisciplinarias. De esta manera, se amplía la visión de tal exploración llegando a un total de 400 artículos, los cuales se exponen en el Anexo #1.

Por último, se presenta la caracterización de dichas iniciativas en innovación educativa en el área de ciencias naturales, con el propósito de señalar las temáticas y las categorías más relevantes dentro del proceso, construyendo así caminos para desarrollar innovación educativa que transforme prácticas y pautas trayectos de progreso académico en el área de ciencias naturales o interdisciplinar.

ANTECEDENTES

Para empezar, es importante resaltar que la política pública ha tenido preocupación por disponer espacios y recursos a la hora de incentivar la innovación educativa en la academia en consonancia con la vida laboral, debido principalmente a que “reconoce que el desarrollo económico actual será insostenible a largo plazo, ya que degrada y agota la base de los recursos para la producción económica” (MinTIC, 2018, p. 3). Por tanto, en documentos como Política Nacional de

Ciencia, Tecnología e Innovación (2021-2030) y Política de Crecimiento Verde del 2018 se evidencian iniciativas que favorecen la construcción de proyectos eficientes, tal como sucede con el cuarto eje propuesto en el CONPES, en donde se consideran “acciones estratégicas en materia de ciencia, tecnología e innovación como herramienta necesaria para avanzar hacia cambios en los sectores productivos y encontrar nuevos procesos, insumos y tecnologías más eficientes” (MinTIC, 2018, p. 3), siendo el capital humano el principal motor de cambio. Es justamente por esta premisa que resulta imperativo formar estudiantes interesados en la resolución de problemas, y para esto se debe primar por una educación que los conecte con sus contextos.

El anterior es el caso de Colciencias, quien adoptó en 2018 el Libro Verde 2030 como la Política Nacional de Ciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible con el objetivo de “orientar la ciencia e innovación para que contribuyan en la solución de los problemas sociales, ambientales y económicos del país” (DNP, 2018, p. 20), pretendiendo guiar capacidades de innovación en los ciudadanos para que estos formulen soluciones eficientes y eficaces a sus entornos, y así influenciar en la transferencia de conocimiento entre los diferentes actores de la academia. Se trata entonces de evaluar nuevos escenarios donde surja la innovación y la forma como estos se adaptan al contexto de los estudiantes e investigadores, originando “oportunidades más



favorables para el desarrollo, que permitan la innovación local, inclusión y crecimiento verde” (Perez, 2014, p. 5). Por su parte, la transferencia de conocimiento toma importancia, ya que los avances en tecnología e innovación son en sí un “proceso de colaboración, aprendizaje y adaptación” (Pigato et al., 2020, p. 19).

Según la Ley 1286 de 2009 es necesario “promover la calidad de la educación formal y no formal, particularmente en la educación media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores” (Ley 1286, 2009, p. 2), lo que implica contemplar espacios de trabajo colaborativo en los que se escuche y dialogue sobre la construcción de innovación en la escuela. Un buen punto de partida son “las características de los fracasos” (Schot y Steinmueller, 2018, p. 10), es decir, que estudiar y escuchar los trabajos que se vienen desarrollando en las aulas frente a la innovación escolar es crucial para que tomen un giro de relevancia y proyección fuera del contexto escolar en general, pues actualmente se percibe una “falta de estudios sólidos para evaluar los sistemas de innovación, como el nivel de emprendimiento, disponibilidad de capital riesgo, naturaleza de las redes de innovación o grado de comercialización exitosa de innovaciones”. (INSEAD et al., 2019, p. 5)

Todo esto invita a la academia y a sus instituciones a forjar capacitaciones que logren identificar y formar una nueva generación de actores de la educación inclinados hacia la investigación e innovación.

LA ORIENTACIÓN DE LAS INSTITUCIONES Y ENTIDADES EDUCATIVAS FRENTE A LA INNOVACIÓN ESCOLAR

La percepción de las entidades sobre el aula y el rol de los maestros frente a la innovación educativa es vital, por lo cual resulta de interés observar el Libro Verde 2030 de Colciencias en donde se presentó un primer paso para la actualización de la Política Nacional de Ciencia e Innovación, la cual aduce que “la necesidad de vincular propósitos económicos y sociales ha sido explícita en la visión de la política de ciencia e innovación colombiana.” (Vélez et al., 2018, p. 18). Así pues, se da cuenta de una política transformativa, la cual tiene como objeto “orientar la ciencia e innovación para que contribuyan en la solución de los grandes desafíos expresados en la Agenda 2030” (Vélez et al., 2018, p. 20); es decir: el aula es el alma máter donde se identifican problemáticas y, a su vez, surgen soluciones a través de ejercicios académicos. De este modo, frente a tal desafío el Estado colombiano



impulsa la inversión pública y privada en materia de ciencia, tecnología e innovación, en aras de disminuir la desigualdad social y la pobreza a través de programas tales como Ondas, el cual es una estrategia implementada desde el año 2001 y que busca apoyar y estimular la curiosidad científica de los niños, niñas y adolescentes. Igualmente, el programa Jóvenes Investigadores e innovadores, con una trayectoria de 25 años en el país, ha beneficiado a 14.039 jóvenes en la modalidad de beca pasantía y procesos de formación para la investigación y la innovación (MinTIC, 2020, p. 15)

En ella, valga decirlo, se favorece la construcción de Semilleros de Investigación, con el ánimo de conectar a los actores de la innovación educativa, lo cual se percibe en los textos y artículos consultados en términos de construcción colectiva entre alumnos y profesores, quienes desde diferentes líneas académicas desean marcar pautas en la innovación educativa.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Las problemáticas que enfrenta el país en materia de ciencia, tecnología e innovación son, en primera



JUSTIFICACIÓN

En el panorama distrital son la SED y el IDEP quienes velan por la construcción y promoción de la innovación educativa, al tiempo que buscan clarificar su complejidad con el objetivo de alcanzar la “calidad educativa” (Ley 115, 1994, p. 19). Para llegar a ello se accedió, a través de la revisión documental, a un conocimiento acumulado en torno a definiciones de las experiencias sobre innovación educativa, con el ánimo de responder inicialmente qué se entiende por innovación educativa y cuáles son las características de la innovación educativa en la educación media. Tales preguntas tienen origen en el marco de la Maestría en Educación perteneciente a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde se propuso indagar sobre la innovación educativa a partir del análisis de contenido con enfoque cualitativo, ya que es una perspectiva que tiene un carácter interpretativo bajo la metodología de estudios documentales, lo cual permite identificar las características de la categoría en textos teóricos y artículos académicos. Con todo, se reflexiona sobre la innovación educativa partiendo de un marco teórico para arribar a una caracterización desde los tópicos propuestos, tal como se expondrá más adelante.

medida, la falta de interés o de vocación por parte de los estudiantes frente a materias como la matemática y los diversos tipos de ciencia, las cuales son fundamentales para la construcción de tecnología. Como resultado se observa una baja apropiación del conocimiento y, a su vez, una frágil gobernanza del conocimiento global, poniendo al país en desventaja, lo que se puede observar en datos de la UNESCO que declara la baja matriculación de estudiantes en áreas relacionadas con STEAM³. Todo ello sugiere investigar métodos que involucren e inviten a los estudiantes a que se conecten con las herramientas del conocimiento para generar soluciones a través de áreas alrededor de las STEAM, justamente, lo cual se puede dar a través de la divulgación de experiencias o vivencias de maestros y maestras que exploran diariamente la innovación educativa, con el ánimo de que resulten motivacionales e inspiradoras. Por tanto, el primer paso es indagar y explorar documentos que permitan dar a conocer el trabajo colaborativo que existe en las aulas entorno a la innovación educativa y sus respectivos tópicos.

En todo caso, la revisión documental dio cuenta del uso de la innovación en la educación como metodología en la resolución de problemas identificados en el ejercicio continuo de la enseñanza, por lo que es importante resaltar los aportes que dieron origen a una definición de la innovación en educación y sus principales protagonistas, quienes generaron su existencia y han mantenido su desarrollo.

MARCOS DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO

Un análisis realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Banco Mundial (BM) indagó por la inversión que se da en el país en materia de ciencia, tecnología e innovación, con el propósito de orientar unas directrices en materia de asignación presente y futura de los recursos. En tal análisis se destacan los “bajos presupuestos, lo que afecta su capacidad para conseguir las metas deseadas y, por tanto, su eficiencia” (Lacovone et al., 2015, p. 4), agregando que “existen oportunidades de aprendizaje no muy costosas

³ Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas

dentro de cada una de las propias instituciones para implementar mejores prácticas” (Lacovone et al., 2015, p. 5), lo que sugiere la necesidad de impulsar la divulgación de experiencias entre ellas, no solo para resaltar sus trabajos, sino para unir esfuerzos y replicar los éxitos pensando en “incrementar las vocaciones científicas en la población infantil y juvenil del país, mejorando las capacidades y condiciones para innovar y emprender” (MinTIC, 2020, p. 59).

En concordancia con lo anterior, el proceso de innovación se concibe como la “interacción de múltiples actores en procesos de negociación” (Schot y Steinmueller, 2018, p. 4). Esta cooperación, la cual se sobreentiende como la unión y participación conjunta de actores de la innovación educativa, abre la posibilidad de construir rutas colaborativas en aras de brindar soluciones a las problemáticas identificadas en cada contexto, posibilitando múltiples interpretaciones y, a su vez, diversas herramientas que brinden soluciones. Un ejemplo de esto se halla a la hora de observar las tendencias de graduados y sus intereses a la hora de elegir una vocación. Así, en el caso de Iberoamérica, “las TIC, las ciencias naturales, matemáticas y estadísticas, representan el 4% y 3% respectivamente sobre el total de graduados” (Heitor et al., 2020, p. 139), lo cual revela el primer reto para que Colombia vire estos números y se enrute hacia las primeras líneas de interés de los actores de la educación, incluidos los maestros. Porque, como pasa en otros campos como el de la agricultura —que es una de las fortalezas del país—, este debiese ser el principal interés nacional en inversión social y académica, puesto que para el 2017 el “número de investigadores que se desempeñaban en esta área correspondió al 4,8% del total de investigadores colombianos, un nivel bajo comparado con países como Argentina (9,6%) o Paraguay (22,3%)” (MinTIC, 2020, p. 36).

ACERCA DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación surge cuando en la escuela se identifica una dificultad; es decir, innovar implica llevar adelante el planteamiento de una solución a corto, mediano o largo plazo, “mejorando la resolución de problemas” (Rivas, 2002, p. 17). Por tanto, se trata de ofrecer a la escuela una perspectiva diferente de sus conflictos para darle una pronta solución, sin importar la disciplina académica que decida enfrentar estos. De todas maneras, para hacer más pragmático el concepto de innovación este debe ser desglosado por su relación con ser “una invención, es decir, al proceso creativo por el cual dos o

más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa” (Margalef et al., 2006, p. 6). En este orden de ideas, es posible que la innovación recaiga en un proceso de reencauche, es decir, un método implementado en diferentes posiciones y situaciones hasta que estas tenga resultados favorables, y no necesariamente en el accionar de un nuevo proceso o método nunca antes visto.

Ahora bien, la innovación también es relacionada con términos como mejora, cambio, transformación, creatividad, entre otras; es decir, todo aquello que “produce mejora, y que por lo tanto provoca un cambio” (Barraza, 2005, p. 6). En relación a la creatividad, término por el cual la innovación sufre de una definición de originalidad, en términos más coloquiales se puede acoger como “procesos que sean capaces de generar alternativas de solución a problemáticas educativas que demuestren su capacidad para introducir novedad y encontrar sostenibilidad en el tiempo” (Cadena, 2018, p. 70), lo cual indica que en realidad no nace por la búsqueda de procesos alternativos de enseñanza, sino cuando se quiere dar solución a una situación conflictiva identificada en el aula, institución o, en su defecto, a los alrededores de la escuela, puesto que “un proceso donde el cambio o la transformación no surgen como procesos fortuitos, sino como producto de la reflexión y sensibilización para entender el entorno y anticiparse a las condiciones que plantea el futuro para su ámbito de aplicación” (González et al., 2019, p. 7).

De esta manera, la innovación toma fuerza a partir del análisis de un contexto, ya sea para dar solución a un problema identificado o para mejorar un proceso y obtener mejores resultados, lo que se podría entender como el “motor del cambio” asumiendo que la inserción de un método o estrategia en el campo educativo puede tener repercusiones en la esencia del proyecto de formación, tal como nos revela la definición de innovación educativa al ser asumida como “una introducción de algo nuevo que promueve modificaciones en la forma de realizar las actividades concernientes a un determinado contexto” (Siqueira et al., 2018, p. 2).

Tal como se hace notorio, persiste el concepto de algo “nuevo”. No obstante, es importante aclarar que la innovación no es considerada como la introducción de esquemas o proyectos nuevos a la escuela; de este modo, aunque sí puede darse el caso, no es la definición que se propone en el desarrollo de esta. El concepto de innovación dado por el IDEP abre paso a la diversidad de referencias que en educación se han realizado a su



alrededor, además del sinfín de discusiones en torno a lo que implican nociones emergentes como nuevo, reforma, renovación, revolución, tecnología, cambio, calidad o mejoramiento de la educación. Justamente, en este contexto el concepto de innovación atiende a que

lo nuevo no se entiende necesariamente como algo nunca antes inventado, sino que admite también algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización (Leal et al., 2017, p. 31).

En este sentido, se entiende la innovación educativa como aquello a lo que aspiran los maestros por medio de la investigación, investigación-acción, mejora, renovación, reforma, revolución, tecnología, resolución de situaciones o problemas identificados en su ámbito laboral ya sea dentro o fuera de la escuela, es decir “como un proceso de cambio deliberado y situado que puede tener múltiples finalidades: intervenir necesidades o problemas identificados [así como] mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Cifuentes y Aguilar, 2020, p. 27).

Según lo anterior, los actores de la escuela son “híbridos” —en el decir de Perrenoud (2010)— y pueden clasificarse como aprendices y, a la vez, como practicantes, sea cual

sea su rol en la institución, sugiriendo que la innovación significa “transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar” (Perrenoud, 2010, p. 58), lo que se entiende en términos de que los actores son responsables del nacimiento y surgimiento del cambio; es decir, solo a través de su práctica concientizada surgen proyectos alternativos originando procesos innovadores.

Así es que la innovación no solo nace de la identificación de una necesidad o problema, sino que depende del análisis crítico de cada uno de los actores que se ven inmersos en dicho contexto, los cuales pretenden generar un cambio planificado siempre con el optimismo de lograr excelencia o bien “lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional” (UNESCO, 2016, p. 3).

Ahora bien, desde otro ángulo Sánchez (2005) define la innovación educativa como “el proceso realizado de forma deliberada, por un docente o varios, con el objetivo de mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema” (Sánchez, 2005, p. 9).

De las anteriores definiciones surgen elementos de análisis que permiten comprender la innovación educativa entorno a tres tópicos de discusión: (1) el contexto, (2) la identificación de necesidades o

problemas y (3) el análisis crítico, los cuales orientan la innovación educativa como proceso colectivo independientemente de quién tome su liderazgo. Así pues, en el tópico de contexto se desenvuelven los actores de la academia y se identifican necesidades particulares para el desarrollo del aprendizaje.

Es, en suma, en donde surge la necesidad de innovar frente a resolver problemáticas puntuales identificadas por los actores. Por su parte, en el tópico de identificación de problemas los actores son agentes de aprendizaje o agentes de práctica, por lo que pueden identificar dificultades para enfrentar retos académicos en su cotidianidad. Finalmente, el tópico de análisis crítico se centra en el surgimiento de la solución, es decir, en el examen de los actores de la escuela en los que surgen posibles iniciativas de cambio, lo que desencadenaría en la estrategia e implementación de modelos innovadores, independientemente de la disciplina académica.

En definitiva, la innovación es un proceso colectivo que mejora la práctica educativa a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema, así como a una iniciativa interdisciplinar en un contexto concreto dentro o fuera de la escuela.

ASPECTO METODOLÓGICO

La estrategia metodológica parte del método de investigación —análisis de contenido—, el cual se define como la “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos” (López, 2002, p. 170). De esta manera, el análisis documental sugiere una mirada menos subjetiva del investigador, ya que su propósito es “sacar partido del tratamiento de los mensajes que manipula para inferir —deducir de manera lógica— conocimientos sobre el emisor del mensaje o, por ejemplo, su entorno” (Bardin, 1991, p. 30). Así pues, es importante destacar que el análisis de contenido manifiesta no tener reglas de procedimiento, ni mucho menos acoger variables únicas y permanentes en el estudio, pues “la base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva” (López, 2002, p. 3), resultando para este caso bien en favor, o bien en contra. Por tanto, el material consultado debe ser preciso y concluyente para que al momento de formular un resultado sea fiable por su misma fuente bibliográfica.

Ahora bien, al momento de presentar los resultados y conclusiones de la presente investigación se debe tener

clara la definición de Krippendorff, quien manifiesta que el simple hecho de categorizar, describir, asociar, e interpretar va sujeto a multiplicidad de significantes en un receptor, debido “al contexto de los datos” (Krippendorff, 1990, p. 31). En ese sentido, en este documento se priorizaron los métodos cualitativos con enfoque interpretativo bajo la metodología de estudios documentales, lo cual permitió identificar las características de la innovación en la educación, atendiendo a: cuáles características del proceso creador a la hora de innovar deben ser tomadas en cuenta para desarrollar experiencias pedagógicas en ciencias naturales.

Para responder a tal pregunta se exploraron las experiencias en innovación educativa en los últimos 5 años, tanto en el ámbito local, nacional e internacional. Así pues, para la selección de cada experiencia se tomaron las 11 líneas temáticas del programa distrital Educamos Maestros y Maestras que inspiran 2021 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, las cuales fueron construidas a su vez por entidades distritales que conocen y aportan a la definición y delimitación de cada línea temática, como se muestra enseguida:

- Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad (IDRD)
- Innovación, TIC y gamificación (experto en Innovación desde el sector público)
- Género y diversidad sexual (Secretaría Distrital de la Mujer)
- Educación Inclusiva (Fundación Saldarriaga Concha)
- Educación artística y estética (IDARTES)
- Liderazgo, emprendimiento y autogestión (Fundación Empresarios por la Educación - FEEXE)
- Pensamiento lógico y matemático (Secretaría de Educación)
- Comunicación y polialfabetismos (Ministerio de Educación Nacional)
- Educación ambiental y sostenibilidad (Secretaría de Educación Distrital)
- Educación rural (Secretaría de Educación Distrital)
- Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz (EDUCAPAZ)

En primera instancia, se enuncian los principales buscadores y bases de datos de investigación académica que permitieron hallar documentos de libre acceso relacionados con la problemática central del artículo: DOAJ, SciELO, REDALyC y el repositorio digital IDEP. En ellas fueron recopilados 400 artículos relacionados con la innovación educativa y que giran entorna a los tres ejes propuestos.

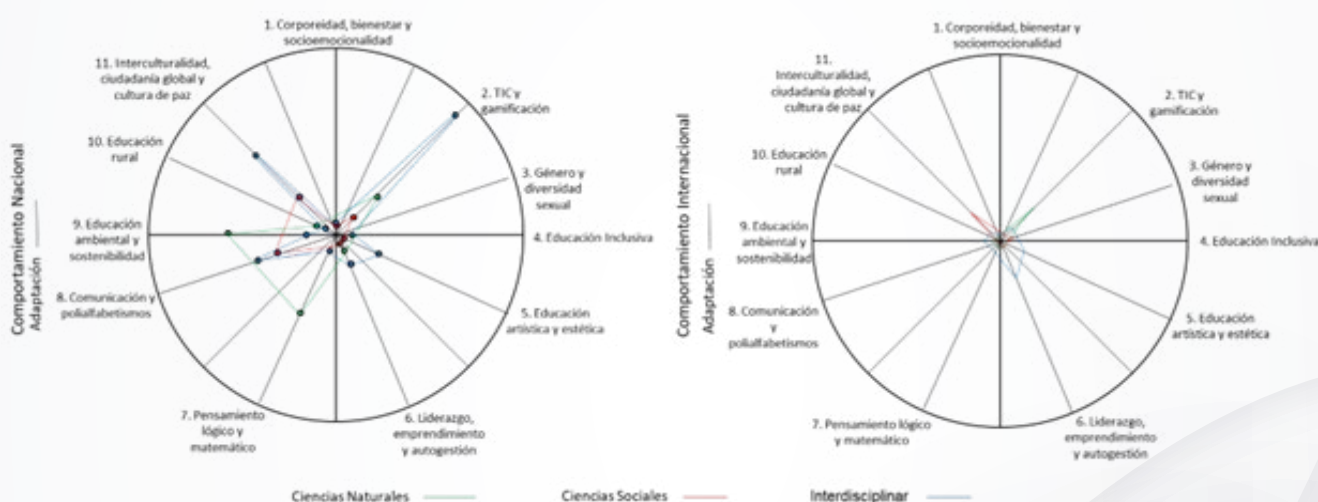
RESULTADOS DE LA EXPLORACIÓN DOCUMENTAL

Primera fase

En esta fase se dio el primer acercamiento a nivel documental en torno a los procesos de innovación educativa, enriqueciendo el marco global del objeto general propuesto. De esta manera, la revisión documental se sometió a una sistematización bibliográfica para luego estudiarla en Excel, lo cual permitió segregar los artículos en las 11 líneas temáticas

arriba descritas, diferenciando así el área académica a la que pertenecen —ciencias naturales, ciencias sociales e interdisciplinarias— y en dos categorías —adaptación-transformación—, tal como se describe más adelante. Ahora bien, partiendo del hecho que el contexto es quien “define los cambios que le pedimos a la escuela, pero en un caso le pedimos que se adapte y en otro caso le pedimos todo lo contrario” (Beech, 2018, p. 126), fueron elaboradas las figuras #1 y #2, en las que se observa la tendencia de los artículos y textos que se relacionan con la problemática, así como su correspondiente subcategorías:

**FIGURA 1
TENDENCIA DE LOS ARTÍCULOS EN LA CATEGORÍA DE ADAPTACIÓN**



Fuente: elaboración propia (2021)

En esta figura se observan las tendencias en las áreas en donde predomina el interés de los maestros y maestras para la presentación de sus experiencias en innovación educativa. Así, para el caso nacional en las Ciencias Naturales da cuenta de una inclinación hacia las líneas temáticas en educación ambiental y sostenibilidad, pensamiento lógico y matemático, así como a la temática TIC y gamificación. En cuanto a las Ciencias Sociales, esta área se inclina a las líneas temáticas de comunicación y polialfabetismo, así como a la línea temática de interculturalidad ciudadanía global y cultura de paz. Por el lado del área interdisciplinaria, esta tiende a estar inclinada a las líneas temáticas de TIC y gamificación, interculturalidad, ciudadanía y cultura de paz. Por último, a la línea temática de comunicación y polialfabetismo.

En el orden internacional, las Ciencias Naturales se ven inclinadas por la línea temática de TIC y gamificación, mientras que en el área de las Ciencias Sociales tienden

a la línea temática en interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz; el área interdisciplinaria, por su parte, se inclina por la línea temática de liderazgo, emprendimiento y autogestión. Esta última anotación resalta el área “interdisciplinaria”, de hecho, asumiendo la combinación de varias disciplinas de la ciencia en una sola propuesta; es decir, no se prioriza una asignatura específica, sino que confluyen varias asignaturas “en donde se proponen nuevas formas de acercarse a los contenidos, a las técnicas y a los aprendizajes propios de la misma” (SED y IDEP, 2021, p. 32). Por otra parte, se visualiza el interés internacional por incentivar y promover el emprendimiento y la autogestión, lo que explica el auge en la presentación de emprendimientos.

En general, la combinación de áreas con la tecnología se observa ampliamente, ante todo en relación con el uso de las TICS como elemento innovador para la apropiación del conocimiento por parte de los actores de las experiencias consultadas. Con todo, para responder

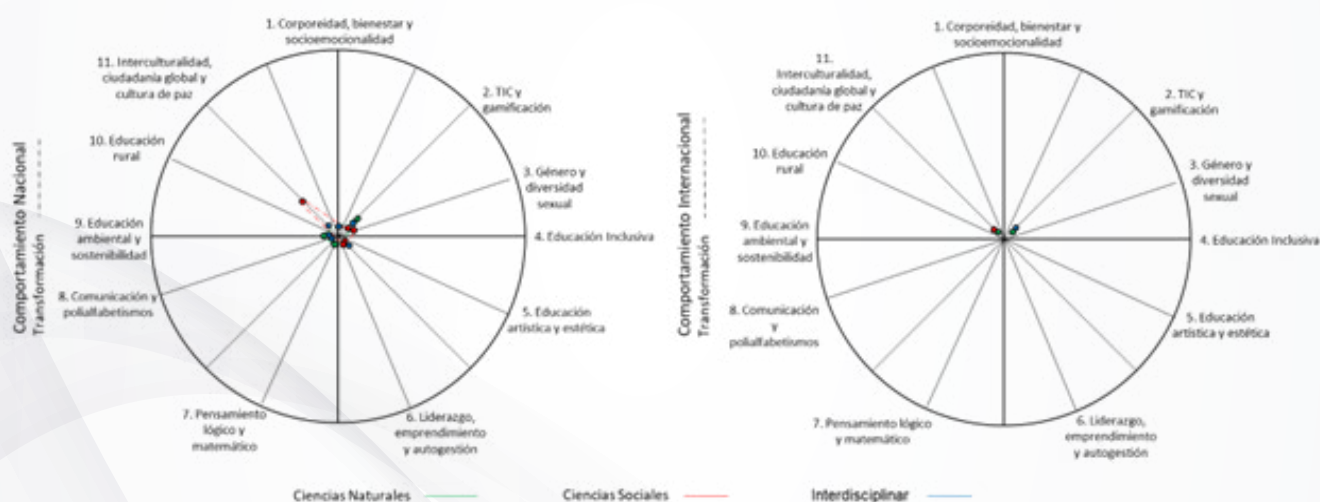
a la pregunta de investigación se describieron las categorías que surgen del análisis teórico y documental, pretendiendo con esto guiar las recomendaciones y conclusiones que se darán de este ejercicio, tal como sigue:

En primer lugar, todo lo relacionado con la innovación adaptativa, entendiendo que el contexto les pide a los actores que se actualicen o preparen sus herramientas a cambios globales. Frente a esto, Alfredo Corell indica que solo son necesarios tres momentos para que ella tenga éxito, los cuales tienen que ver con “libertad, motivación, métodos y tecnologías” (Corell, 2016, p. 2), lo que permite concluir que más que adaptar los contenidos curriculares hace falta adaptar los métodos para que esos contenidos curriculares que se desean desarrollar en la escuela sean enseñados desde métodos

empáticos; por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, así como aquel basado en proyectos, herramientas virtuales y tecnológicas —aplicativos de enseñanza virtual, redes sociales—, entre otras.

Como se muestra en la Figura 2, para el caso de las tendencias en las tres áreas consultadas en la categoría de transformación se destaca. para el orden nacional, el área de las Ciencias Naturales, la cual se inclina en mayor proporción a la línea temática de TIC y gamificación, mientras que por parte de las Ciencias Sociales tiende a ir a la línea temática de interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz además, por parte del área interdisciplinar en el orden nacional observamos su tendencia a la línea temática TIC y gamificación, al igual que al liderazgo, emprendimiento y autogestión.

FIGURA 2
TENDENCIA DE LOS ARTÍCULOS EN LA CATEGORÍA DE TRANSFORMACIÓN



Fuente: elaboración propia (2021)

En el orden internacional, por su parte, las tres áreas se inclinan por dos líneas temáticas con mayor proporción: TIC y gamificación, por un lado, e interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, por el otro.

De otro lado, está la innovación transformativa, en donde se le pide a la escuela y sus actores un accionar que transforme la cotidianidad del aprendizaje, cuestionando la esencia de la educación tradicional y poniendo como prioridad el sentido de aprender. Según el filósofo Amartya Sen, es necesario anteponer antes que el qué, el para qué, poniéndole así un reto a la escuela tradicional, pues no se trata en ninguna de las dos categorías de cambiar el

currículo, sino de darle un sentido útil en el contexto de cada estudiante respecto a lo que aprende en la escuela, donde surja “la capacidad de una persona para hacer cosas que tenga razón para valorar” (Sen, 2012, p. 24).

La innovación educativa en la categoría de transformación no debe entenderse como abstracta, debido a que surge de la planeación cotidiana, mezclando nuevas y viejas tecnologías o metodologías, y teniendo además la capacidad de reciclar mentalidades y costumbres, con lo que logra una flexibilidad en la práctica académica a partir del actor de la escuela “para articular en él saberes que respondan a sus deseos, a sus necesidades, a sus

problemas, y proponer saberes nuevos” (Meirieu, 2016, p. 72). Por lo tanto, en torno a esta categoría se puede concluir que más que cambiar los contenidos curriculares hace falta priorizar la motivación del estudiante, el ¿para qué aprender? En esta categoría, por consiguiente, se concluye que innovar es “relacionar el contenido con la vida cotidiana de un modo práctico y real, buscando las conexiones tanto globales como locales” (Calvo, 2015, p. 185).

Con todo, se hace necesario resaltar que todas las experiencias analizadas para la construcción de este artículo varían su accionar entre la transformación y la adaptabilidad del aprendizaje; es decir, el propósito central de la innovación educativa se basa en “tomar las riendas de las escuelas, crear conciencia en los actores, fomentar una reflexividad que trascienda la reproducción de las prácticas, crear un sentido de movilización” (Rivas, 2018, p. 40). Así, la característica más marcada es la relación que surge en la práctica pedagógica, la cual es aquella “que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Brumat y Baca, 2015, p. 5). Pero, adicionalmente, el ejercicio innovador permitió evidenciar la importancia de llevar adelante acciones de observación crítica en las que los actores hallen la necesidad de proponer estrategias de adaptabilidad o transformación, ya sea para mejorar su aprendizaje o su calidad de vida; es decir, en términos del maestro: “apropiarse del enfoque y transformarlo en estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes” (Hernández y Arzola, 2015, p. 2).

SEGUNDA FASE

En esta fase se delimitó la búsqueda en torno al área de Ciencias Naturales, cuyo objetivo es el “cuidado y conservación del ambiente, el manejo de los residuos y otros elementos que permiten construir una conciencia de protección y cuidado de la tierra” (SED y IDEP, 2021, p. 32). Justamente, es la anterior descripción y las categorías propuestas por el autor, lo que guiara la revisión de las experiencias en los últimos cinco años para concluir con la presentación de las características generales que validan y construyen dichas experiencias. Así pues, en el cuadro número 1 se visualiza la tendencia de los 400 artículos consultados, en donde se destaca que la línea temática, TIC y gamificación está por encima de las otras diez, evidenciando con ello que la tecnología viene imponiendo metodologías innovadoras que ofrecen herramientas a la escuela para prepararse de cara a la virtualidad.

CUADRO 1
TENDENCIA EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA
NACIONAL E INTERNACIONAL

No. de experiencias	Línea temática
120	2. TIC y gamificación
72	11. Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz
52	8. Comunicación y polialfabetismos
45	6. Liderazgo, emprendimiento y autogestión
34	9. Educación ambiental y sostenibilidad
22	7. Pensamiento lógico y matemático
19	5. Educación artística y estética
17	1. Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad
10	10. Educación rural
5	3. Género y diversidad sexual
4	4. Educación Inclusiva
400	TOTAL

Fuente: Elaboración propia 2021

En el cuadro No. 2 se observan las tres áreas y el número de experiencias, con una notoria recurrencia a involucrar disciplinas y áreas académicas diferentes; es decir, el área interdisciplinar, siendo esta una de las características más predominantes y recurrentes a la hora de proponer experiencias innovadoras en la escuela.

CUADRO 2
NÚMERO DE EXPERIENCIAS EN CADA ÁREA

Área	Zona	N° de experiencias	Total
Ciencias Naturales	Colombia	69	96
Ciencias Naturales	Internacional	27	
Ciencias Sociales	Colombia	50	82
Ciencias Sociales	Internacional	32	
Interdisciplinar	Colombia	158	222
Interdisciplinar	Internacional	64	

Fuente: Elaboración propia 2021

En el cuadro No. 3 se da cuenta de la línea temática de las TIC y gamificación, así como la forma en que se lleva la delantera frente a las otras, seguido por menos de dos puntos de la línea temática de educación ambiental y sostenibilidad, indicando la preocupación e interés de los actores de la educación por indagar los contextos y los posibles escenarios o herramientas que ayuden a innovar y traer soluciones frente a problemáticas ambientales o de orden de sostenibilidad.

CUADRO 3
CIENCIAS NATURALES Y SUS TENDENCIAS

Área	Categoría	No. de experiencias	Línea temática	N° experiencias
Ciencias Naturales	Adaptación	85	2. TIC y gamificación	28
			9. Educación ambiental y sostenibilidad	24
			7. Pensamiento lógico y matemático	17
			10. Educación rural	6
			6. Liderazgo, emprendimiento y autogestión	6
			11. Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz	4
	Transformación	11	2. TIC y gamificación	7
			9. Educación ambiental y sostenibilidad	2
			7. Pensamiento lógico y matemático	1
			11. Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz	1

Fuente: Elaboración propia 2021

En un caso particular encontrado en las páginas de El Espectador se dice que “el componente del proyecto, social-ambiental, ha logrado recuperar más de 20 kilómetros del Río Fucha por medio del empoderamiento de los estudiantes y de la comunidad” (Avella, 2014), siendo descritos con suma claridad los tres tópicos aquí analizados: contexto, el cual da cuenta del lugar, los actores involucrados y su relacionamiento entre sí; asimismo, la problemática, en donde se puntualiza el abandono por parte de la comunidad y los problemas socio ambientales que genera que la comunidad no se involucre en acciones concretas con el río Fucha; y, finalmente, el tópico de análisis crítico, pues se plantean soluciones ambientales que requiere el ecosistema siempre con la participación de la academia y la comunidad que rodea el Colegio Técnico José Félix Restrepo IED. Además, se hace énfasis en la subcategoría de transformación, ya que como lo reitera el propio artículo, la intención de cada uno de los actores que participó y construyó esta experiencia propende una transformación de su entorno y su realidad.

Otro ejemplo se puede encontrar en el artículo del área de Ciencias Naturales donde se observa la recurrencia de la incorporación de otras disciplinas

de la escuela, en este caso puntual con el apoyo de las TIC. Asimismo, es constante la conformación de equipos que sensibilicen el uso de la biotecnología para la resolución de problemáticas globales, es decir, que se abran a la “exploración y reflexión conjunta frente a problemas que pueden ser abordados desde la biotecnología” (Castro et al., 2020, p. 96). Aquí, los tópicos se manifiestan como contexto, a la hora en que se describen la falta de empatía con las ciencias naturales y como esto se percibe en el bajo interés de los estudiantes por continuar estudios superiores; como problemática en el momento en que los jóvenes del colegio La Palestina IED observan la necesidad de replantear el currículo; y, por último, como análisis crítico propone un planteamiento del currículo y la adaptación de nuevas metodologías que contribuyan a la adopción del conocimiento científico como herramienta para la resolución de problemáticas cotidianas y presentes en su entorno académico, bajo la construcción colectiva de los actores del colegio y bajo la colaboración de universidades como La Salle.

De esta manera, la innovación se abre a un campo diverso de acción de los maestros y maestras, promoviendo en el aula de clase, en la institución

y en la comunidad transformaciones que implican elementos didácticos, pedagógicos y evaluativos concernientes a la mejora de las prácticas de toda la comunidad de formación.

RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Innovación educativa: un espacio de construcción colectiva para apropiar y resignificar el conocimiento de las aulas

La recolección de los artículos y experiencias en innovación educativa condujeron a incorporarse de manera voluntaria al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), lo cual posibilitó el acceso a información relevante para la construcción del presente proyecto. Además, también se hizo posible participar de la Construcción del Mapa De Conocimiento Pedagógico del Centro de Innovación Escuelas Innobog – Fase II, de donde surgieron las recomendaciones y conclusiones que se mencionan enseguida.

RESULTADOS

Si bien fue posible considerar los tópicos de manera general, la selección de una o varias características

supone parte de la percepción de quien lo evaluó o estudió, ya que el nivel de dichas características es un debate subjetivo que responde al contexto de quién lo implementa, estudia, y lo evalúa. Así, los tópicos se exponen como aquellos aspectos recurrentes frente al interés de los docentes o actores de los colegios independientemente del área de su interés, y servirán como referencia en la construcción de experiencias en innovación educativa. Por tanto, se toman los tres elementos mencionados en este documento:

Contexto

Con frecuencia, se da cuenta de que la motivación para innovar está arraigada a los desafíos diarios de cada uno de los actores de la escuela, además de que los lazos o vínculos que se crean entre maestro, alumnos e institución pueden ser un motor de construcción de estrategias innovadoras. De este modo, en relación a los vínculos entre maestros, alumnos, instituciones y directivos-docentes se denota una relación de cada actor con el maestro para el surgimiento de iniciativas de investigación e innovación, ya que si alguna no está vinculada con el maestro la iniciativa no tiene éxito. Por tanto, el actor con más relevancia en la academia y, por lo mismo, el que impulsa la innovación, es el maestro, caracterizado por ser visionario y crítico de su propia práctica y su entorno. Estos, en definitiva, son quienes



ponen en discusión nuevos métodos y estrategias de aprendizaje sobre la mesa.

Identificación de necesidades o problemas

El currículo es la guía de temas y métodos de enseñanza. No obstante, este suele ser discutido por no ser flexible a los contextos. Por tanto, es el lugar en donde deben surgir las modificaciones, adiciones y propuestas de implementación de nuevas praxis. En efecto, se encontraron similitudes en los artículos consultados respecto al esfuerzo de los maestros por romper los prejuicios mentales —y en muchos casos institucionales— al rechazo por el cambio, es decir, “el necesario entendimiento entre la investigación y la docencia pasa por un esfuerzo de desmontar prejuicios, más o menos razonables o justificados, que muestren las aportaciones de la investigación a la mejora de la práctica” (Perines y Murillo, 2017, p. 267).

Análisis crítico

En relación a la interpretación que resulte de las iniciativas presentadas, José Sánchez (2013) apunta que “interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta” (Sánchez, 2013, p. 96). Así, innovar se basa en la necesidad de generar conversaciones entre la teoría y lo observado, pues ello “sirve de catalizador para la acción, esto es, para crear, ampliar y expandir nuevas visiones y percepciones sobre la comprensión de la realidad” (Vidiella, 2019, p. 4). De esta forma, la innovación educativa surge de comunidades que provocan “múltiples y variadas interpretaciones para generar nuevas comprensiones, reflexiones y aproximaciones a la realidad y al conocimiento” (Vidiella, 2019, p. 5).

En consecuencia, la innovación nace de la visión y crítica del maestro, el cual propone una nueva

interpretación del currículo y, a su vez, una reinterpretación de la evaluación, lo cual permite arribar a una premisa para que surjan más y mejores iniciativas de investigación e innovación en las instituciones educativas del Distrito, en donde se garantice la participación de todos los actores de la academia en un ambiente igualmente flexible, modificando la cultura docente.

Con todo, la innovación es una constante en la educación y no desaparecerá ya que “la tecnología avanza a pasos agigantados, será necesario optar por una formación permanente para poder brindar una educación de calidad acorde a las innovaciones constantes” (Guindel et al., 2021, p. 9).

Conclusión

La importancia de generar espacios de construcción y debate académico en relación a la praxis en cada uno de los tópicos propuestos contribuye a que los escenarios académicos se evidencie la necesidad de agrupar, estudiar, y analizar propuestas en innovación educativa para que estas tengan mayor probabilidad de ser implementadas. En este sentido, en los artículos consultados se percibe la necesidad de los actores por ser escuchados y, en su defecto, confrontados, para que así sus experiencias puedan ser nutridas de la propia voz de los actores de la educación, sin importar el rango de donde venga la opinión, ya que cada actor es igual al momento de innovar.

Como consecuencia, se deja ver que los ejercicios académicos que giraron en relación a las tres disciplinas académicas fueron la línea temática de las TIC y gamificación en los últimos cinco años, permitiendo así un desarrollo del ejercicio educativo más ordenado para responder a las necesidades académicas que demandó la pandemia covid en Colombia, entre otras.

REFERENCIAS

- Avella, E. (2014). Al rescate del Fucha | EL ESPECTADOR. <https://www.elespectador.com/ambiente/al-rescate-del-fucha-article-527805/>
- Ballesteros, V. B., Gallego, A. P., y Salamanca, C. J. (2018). La educación en energías renovables como alternativa de promoción del compromiso público ascendente entre los indígenas Wayúu del corregimiento Wimpechi, municipio de Uribia, en la Alta Guajira. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1-7.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones AKAL.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Beech, J. (2018). La innovación educativa en contexto: Demandas, desafíos y oportunidades. XII Foro Latinoamericano de Educación, argentina. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf>
- Brumat, M. R., y Baca, C. B. (2015). *Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del Norte de Córdoba...* ISSN, 16.
- Cadena, L. (2018). *Pensamiento pedagógico contemporáneo.pdf* (Magisterio). <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pensamiento%20pedagogico%20contemporaneo%CC%81neo.pdf>
- Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/viaje-interactivo-18-01-16_1_1.pdf
- Cárdenas, I. (2020). *PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO*. Concejo. <http://www.sdp.gov.co/micrositios/pdd-2020-2024/que-es>
- Castro, F., Clavijo, V. J., Lizarazo, F., Muñoz, L. F., Rodríguez, C. P., y Sarmiento, R. A. (2020). La enseñanza de la Biotecnología en el Colegio La Palestina IED y su impacto en la comunidad, a través de los Proyectos de Investigación Escolar (PIE). *Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2019*, 3, 201.
- Cifuentes, G., y Aguilar, N. (2020). Características individuales e institucionales que promueven la investigación y la innovación educativa en el Distrito Capital. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2375/Caracter%20adsticas%20individuales%20e%20institucionalesAPROBADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 1286, n.o 1286 de 2009 (2009). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=34850
- Corell, A. (2016). Los complices imprescindibles en la innovacion educativa. <https://www.youtube.com/watch?v=UplzCjXei8>
- Decreto 567, DECRETO 567 DE 2017, CAPÍTULO VI (2017). https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2019-03/DECRETO_567_DE_2017.pdf
- DNP. (2018). *CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL CONPES*. <https://www.dnp.gov.co/CrecimientoVerde/Documents/Pol%C3%ADtica%20CONPES%203934/CONPES%203934%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Crecimiento%20Verde.pdf>
- González, N. A., Fernández-Cárdenas, J. M., y Reynaga-Peña, C. G. (2019). *Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: Actores, espacios y comunidades*. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 239-256. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.716
- Guindel, M. F., Quintero, S. F., Castellanos, S. G., Núñez, S. G., y Lucena, J. P. de. (2021). La educación inicial argentina y española en el contexto de cuarentena: Análisis de casos. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 191-212. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.51>
- Heitor, M., Alborno, M., Barrera, R., Anllo, G., Sokil, J., Crespo, M., Osorio, L., y Entrena, M. (2020). *Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2020*. http://www.riicyt.org/wp-content/uploads/2021/02/ElEstadoDeLaCiencia_2020.pdf
- Hernández, A. Arzola, D. (2015). *Los Docentes en educación primaria y la implementación de la RIEB (reforma integral de la educación básica)*. centro de investigación y docencia servicios educativos del estado de chihuahua, 10, 12.
- INSEAD, Universidad Cornell, y OMP. (2019). *ÍNDICE GLOBAL DE INOVAÇÃO 2019.pdf*. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_gii_2019.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica* (Paidós, SAICF). Grupo Planeta (GBS).
- Lacovone, L., Cirera, X., Sanchez, A., Buega, L., Rogers, J., Gomez, H. J., Higuera, L., y Ramirez, E. (2015, noviembre 11). *Análisis Funcional y de Gobernanza del Gasto Público en Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia*. CONTRATO MARCO PARA SERVICIOS DE ASESORAMIENTO REEMBOLSABLES. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/141_InformeFinal.pdf
- Leal, D., Rojas, L., Monroy, J., Ortiz, T., y Delgado, S. (2017). *Estrategia*

de comunicación y divulgación de las acciones que realizan docentes investigadores, innovadores y redes pedagógicas que propicien intercambio de saberes en la ciudad de Bogotá. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/795/001idep795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley 115, n.o Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (1994). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.pdf

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, Revista de Educación, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva, 13.

Margalef, L., Arenas, A., y Sirotnik, K. (2006). ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PRÓPOSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR. 47, 20.

Meirieu, P. (2016). Recuperar La Pedagogía De Lugares Comunes A Conceptos Claves. <https://www.calameo.com/read/00670079577aa03ab958f>

MinTIC. (2018). CONPES POLÍTICA DE CRECIMIENTO VERDE. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/econ%C3%B3micos/3934.pdf>

MinTIC. (2020). CONPES POLÍTICA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN 2021—2030. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/documento_conpes_ciencia_tecnologia_e_innovacion.pdf

Perez, C. (2014). A GREEN AND SOCIALLY EQUITABLE DIRECTION FOR THE ICT PARADIGM. Chris Freeman Memorial Lecture GLOBELICS 2012, Hangzhou, P.R. China Revised and Updated March 2014, 25.

Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (1. ed., 6. reimppr). Graó.

Pigato, M., Black, S., Dussaux, D., Mao, Z., McKenna, M., Rafaty, R., y Touboul, S. (2020). Technology Transfer and Innovation for Low-Carbon Development. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1500-3>

Rivas, A. (2018). Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales. fundación santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf>

Rivas, M. (2002). Innovación Educativa Teoría, procesos y estrategias. Síntesis. <https://chaconrosalesfranklinjose.files.wordpress.com/2014/05/innovacion3b3n-educativa-teor3ada-procesos-y-estrategias-manuel-rivas-marcano.pdf>

Sánchez, J. (2005). LA INNOVACIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL Y SU REPERCUSIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES DE CASTILLA-LA MANCHA. 3, 28.

Sánchez, J. (2013, octubre 12). Paradigmas de Investigación Educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Entelequia.

Revista Interdisciplinar, Publicado el 12 octubre, 2013 in Epistemología, Número 16. <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>

Schot, J., y Steinmueller, W. E. (2018). Three frames for innovation policy: R&D, systems of innovation and transformative change. Research Policy, 47(9), 1554-1567. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.08.011>

SED e IDEP. (2021). CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 1853801 DE 2020 COMPONENTE 2—OBJETIVO 4.

Sen, A. (2012). La idea de la justicia. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Decreto 421, n.o 421 (2019). https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Decreto%20421%20de%202019.pdf

Siqueira, J. B., Lima, V. M. do R., Delord,

G. C. C., Susa, C. I. C., y Martinez, R. I. P. (2018). CONSTITUIÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES INOVADORES: UM ESTUDO DE CASO. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 20. <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200107>

UNESCO. (2016). Art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodolog3ada-4-innov-educ.pdf. <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodolog3ada-4-innov-educ.pdf>

Velez, M., Chavarro, D., Hernández, A., Niño, A., Tovar, G., y Montenegro, I. (2018). Libro Verde 2030. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libroverde2030-5julio-web.pdf>

Vidiella, J. (2019). Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 14.

Experiencia y poiesis.

El fenómeno
poético y sus efectos
de formación**



Photo by xxxxxxxx

RESUMEN

El propósito de este artículo es mostrar cómo se logró la comprensión de las condiciones que posibilitaron la formación de la subjetividad y la apropiación poética del mundo en un grupo de estudiantes a partir del fenómeno literario. Para lograrlo, la investigación se instaló en el método cualitativo, con un carácter descriptivo-interpretativo y empleando un diseño sustentado en la fenomenología hermenéutica. La población estuvo constituida por un grupo de 147 estudiantes de educación media de una institución pública, con edades entre los 15 y los 18 años. Las actividades de recolección de material vivencial fueron la observación directa, la escritura anecdótica y la entrevista, desplegadas en un recurso pedagógico innovador denominado experiencias poéticas. Los resultados más notables dan cuenta de efectos de formación tanto en la profesora-investigadora como en los estudiantes participantes. La reafirmación del fenómeno literario como un aspecto valioso para la formación fue posible gracias al enfoque fenomenológico hermenéutico de esta investigación, puesto que permitió ver el sentido del texto como no fijado o acabado, sino abierto para que el lector constituya su sentido, al tiempo que se constituye en él y se apropia del mundo.

PALABRAS CLAVE

Subjetividad, poética, enseñanza secundaria, filosofía de la educación, formación, innovación pedagógica, literatura, fenomenología.

EXPÉRIENCE ET POIÈSIS. LE PHÉNOMÈNE POÉTIQUE ET SES EFFETS DE FORMATION

RÉSUMÉ

Cet article vise à montrer comment on a réussi la compréhension des conditions qui ont rendu possibles la formation de la subjectivité et l'appropriation poétique

du monde, dans un groupe d'étudiants, à partir du phénomène littéraire. Dans ce but, la recherche s'est basée sur la méthode qualitative, avec une portée descriptive et interprétative tout en employant une démarche fondée sur la phénoménologie herméneutique. La population étudiée était un groupe de 147 étudiants d'éducation secondaire publique, âgés de 15-18 ans. Les activités de collecte de données expérientielles ont été l'observation directe, l'écriture anecdotique et l'enquête, toutes les trois dépliées dans un outil pédagogique innovant : les expériences poétiques. Les résultats les plus remarquables témoignent des effets de formation de cette recherche, autant chez l'enseignante chercheuse comme chez les étudiants participants. La réaffirmation du phénomène littéraire comme un aspect précieux pour la formation a été possible grâce à la démarche phénoménologique herméneutique de cette recherche, car elle a permis de voir le sens du texte, non fixé ou achevé, mais ouvert afin que le lecteur y attribue du sens, s'y constitue et s'approprie du monde.

MOTS CLÉ

Subjectivité, poétique, enseignement secondaire, philosophie de l'éducation, formation, innovation pédagogique, littérature, phénoménologie.

EXPERIENCE AND POIESIS. THE POETIC PHENOMENON AND ITS EFFECTS ON LEARNING**

ABSTRACT

This article aims at describing how the understanding of the conditions that made possible the formation of subjectivity and the poetic appropriation of the world, based on the literary phenomenon, by a group of high schoolers took place. For such a purpose, the study was run under the qualitative method, with a descriptive-interpretive approach and by using a hermeneutical phenomenology design. The population was a group of 147, 15-to-18-year-old students from a public high school. Direct observation, anecdotal writing, and interviews were the experiential data collection activities carried

* Filóloga clásica de la UNAL, magistra en educación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Francisco José de Caldas. Profesora de humanidades y lengua castellana, Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia. Correo: lilianavilase@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4473-2145>

**Artículo inédito de investigación derivado de la tesis titulada Experiencias poéticas. Un viaje desde la subjetividad hacia la apropiación del mundo (2021), para optar al título de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. Vinculada al grupo de investigación Filosofía y enseñanza de la filosofía. Este trabajo se realizó con 147 estudiantes de educación media del Colegio Cundinamarca IED.

Fecha de recibo: 21/02/2022 Fecha de aceptación: 11/05/2022

out, all framed in an innovative pedagogical resource called poetic experiences. The most outstanding results account for effects not only on the teacher-researcher, but also on the participating students. The reaffirmation of the literary phenomenon, as a valuable aspect in the learning process, was possible due to the hermeneutical phenomenology approach applied, since it allowed to see the meaning of a text not as something fixed or finished, but rather as something for the reader to constitute its meaning, while he constitutes himself in it and appropriates the world.

KEYWORDS

Subjectivity, poetic, high school teaching, philosophy of education, learning, pedagogical innovation, literature, phenomenology.

Proponer una investigación relacionada con la literatura es un camino arduo en esta época, dado al amplísimo número de indagaciones que se adelantan en un terreno sobrediagnosticado, pese a lo cual pocas han abordado esta cuestión en un marco fenomenológico. Es así que en este artículo se presentan los principales hallazgos y resultados de la investigación doctoral titulada *Experiencias poéticas. Un viaje desde la subjetividad hacia la apropiación del mundo*, cuyo propósito fue pensar de qué manera el *fenómeno literario* posibilitó la formación de la subjetividad y la apropiación poética del mundo para un grupo de jóvenes de educación media. De esta manera, fue necesario ahondar en las relaciones entre fenomenología y pedagogía, en tanto “un fenomenólogo puede estudiar un fenómeno que ya se ha estudiado repetidamente en la literatura, pero esforzarse por encontrar intuiciones nuevas y sorprendentes” (Van Manen, 2016, p. 401).

Entonces, pensar la pedagogía y la didáctica en un marco fenomenológico-hermenéutico acontece como novedoso, tanto para la enseñanza de la literatura como para la fenomenología, entendida como filosofía de la educación. En ella, la formación del sujeto se entiende como un constituir sentido desde sí en su correlación con el mundo de la vida, en el torrente de vivencias que se despliegan en y sobre él. Un sujeto, que sabe de sí, desea, toma decisiones, reflexiona y es un *yo puedo* encarnado que reconoce sus capacidades en intersubjetividad.

El *fenómeno literario*, por su parte, fue tematizado en su dimensión poética¹, entendida como la esencia del arte y la literatura, surgida de la dialéctica entre la imaginación y la fantasía (Guevara, 2014), por lo que no todo lo que se denomina literario es por correspondencia poético, dado que lo poético sólo acontece como vivencia en la correlación entre el sujeto, el texto y el mundo de la vida (Lebenswelt). Entonces, pensar esta cuestión constituye una renovación para la enseñanza, ya que es urgente proponer posibilidades pedagógico-didácticas alejadas del carácter instrumental que se le ha dado a lo literario y que, más bien, se valoricen cuestiones como la subjetividad, en el entendido de que “una reflexión sincera sobre los usos y el poder de la literatura es una tarea urgente” (Compagnon, 2008, p. 21).

Así pues, lo concretado en la investigación se plantea como alternativa a los enfoques en los que la literatura se concibió como medio para enseñar gramática, retórica, historia y teorías literarias (Vásquez, 1999; Vallejo, 2006; Martínez y Murillo, 2013), mientras que, desde otro polo, la vivencia de lo poético posibilitó una experiencia distinta del fenómeno literario —posibilidad de formación— y el retorno a la identificación existencial de los jóvenes con representaciones estéticas y poéticas de alto valor simbólico que fueron un anclaje primario en la constitución de su subjetividad y en la constitución de su mundo de vida. Así, más conscientes de sí, de su lugar en el mundo, pudieron apreciar perspectivas distintas y plurales a las mostradas a diario, por ejemplo, en los medios de comunicación.

Si bien se reconoce que la enseñanza de la literatura ha pasado por distintos momentos y tendencias —enfoques influidos por postulados o principios del historicismo, el formalismo, el estructuralismo o la semiótica—, se insiste en la necesidad de pensar en su renovación, así como en maneras que vinculen más a los estudiantes, sus subjetividades y sus mundos de vida. Vale resaltar que los avances para una pedagogía de lo literario, centrada en la persona y su experiencia, comenzaron con la estética de la recepción, que centra la atención en el lector, en el placer de leer y en el goce literario. Este enfoque se originó a partir de los principios hermenéuticos y fenomenológicos que seguían Hans-Robert Jauss y Roman Ingarden, quien fuese alumno de Husserl; precisamente, es la fenomenología husserliana la que dio carnadura a

¹ En el marco de esta investigación lo poético no es sinónimo de poema o de lo versificado.

la investigación, cuyos avances y hallazgos relevantes se describirán más adelante. Pero antes, es importante ampliar cuatro conceptos fundamentales para entender lo que sigue: la formación, lo poético, la constitución y la subjetividad.

LA FORMACIÓN

La *formación* —en clave fenomenológica— se trata de posibilitar el “empoderamiento del sujeto [...] que cada quien se tome a sí mismo la responsabilidad del mundo, su sentido...” (Vargas, 2012, p. 49); es decir, brindar posibilidades para que el otro se piense en el mundo y se constituya como un sujeto histórico, sin imponer o privilegiar creencias, verdades o ideas sino que, por el contrario, se propicien condiciones pedagógicas y didácticas que lo hagan posible. En el caso de los entornos escolarizados, significa idear ambientes de aprendizaje propicios para lo reflexivo, lo ético y el “yo de la libertad” (Husserl, 2005). Entonces, no hay cabida para una visión bancaria, ni se agota en lo cognitivo, sino que precisa de ver al sujeto como totalidad.

Igualmente, implica tener en cuenta los contextos en los que se da la formación, en tanto no puede desligarse del mundo de la vida ni del momento histórico que viven las personas: formar-se es *constituir-se*² como sujeto, formar la subjetividad. Sin embargo, esto sólo se despliega en la relación con otros, en la intersubjetividad; es decir, no se puede estar, ser, sin el otro. En definitiva, la formación “es la acción de una tercera persona que al dirigirse a una segunda propicia que esta, en calidad de primera persona potencie, despliegue y realice sus potencias anímicas” (Vargas, 2012, p. 50).

Por lo tanto, una propuesta de formación para la dimensión poética del fenómeno literario en un marco fenomenológico y hermenéutico invita a hacer un giro —poético— que trascienda lo meramente formal y se proyecte en operaciones de la más alta configuración simbólica que sólo encuentran sus sentidos posibles en el marco de las vivencias, las relaciones y las experiencias de los sujetos con su mundo de vida.

LO POÉTICO

Lo *poético* —poiesis— es algo vivo, dinámico y un camino seguro de reencuentro con lo bello y lo esencial del mundo de la vida. Implica *constituir-*

se, para luego sobrepasar con el lenguaje los límites cercanos —conocidos— de las cosas y descubrir otros escorzos en los que residen también la fuerza y el carácter mismo del mundo de la existencia humana. “La poesía, por lo tanto, es siempre una contribución” (Lynch, 2007, p. 66), así como excedencia de sentido.

Lo *poético*, como categoría, soporta fuertes tensiones, en tanto no puede ser demostrada ni medida, así como tampoco es un atributo o característica física que pueda ser captada a simple vista; no es explícita. Por el contrario, está implícita: es la esencia de los “objetos espirituales”, como llamó Husserl a las obras de arte (2005), además de que posibilita sopesar las relaciones con los otros, las diferentes situaciones del mundo de la vida y de los seres humanos; es un diálogo de subjetividades reales y ficcionales. Más aun, ofrece posibilidades para la formación de la subjetividad, para *constituir mundo*, para *constituir-se*. Este es su primer efecto y quizás el más importante.

LA CONSTITUCIÓN

La *constitución*³ se refiere a la manera de darse el sentido en la conciencia a partir de las vivencias, las cuales pueden ser de cualquier tipo, incluidas las estéticas que se dan en el marco de lo poético. En el *constituir* hay dos momentos (Husserl, 2005): uno preteórico, referido al momento mismo de las vivencias; y, por su parte, el teórico, en el que se constituye sentido. Entonces, se aprecia que las posibilidades que propicia la obra constituyen el mundo con formas únicas, puesto que “en el poeta, la síntesis pasiva opera poéticamente” (Iribarne, 2005, p. 193). El mundo se halla sedimentado en los textos literarios.

Sobre la constitución de la naturaleza material, cuya posibilidad reside en el estar dadas las cosas a la vista y al tacto, éstas también son constituidas al nombrarlas —al escribir o leer sobre ellas (Ibid., 2005); es allí cuando el sujeto experimenta el uso del lenguaje en primera persona, a la vez que este ya ha sido constituido por otros antes. El mundo se da sedimentado en el lenguaje y éste constituye al sujeto en pasividad. Esa constitución primera, originaria, de propiedades reales, puede ejecutarse también en niveles superiores; es decir, sobrepasar el nombrar o caracterizar un objeto (Ibid., p. 76) para entenderlo y relacionarlo con otras cosas del mundo circundante, más aún pensarlo en sus funciones en tanto útil.

² Se usan guiones para separar el sufijo reflexivo -se de algunas palabras para indicar que es un proceso hacia sí mismo y también hacia el exterior.

³ Lo referente a la constitución, que es el tema de este apartado, se escribe con base en un texto ya publicado de la autora. Ávila, L. (2018). Sobre la constitución: una mirada en la literatura borgeana en Anuario colombiano de fenomenología X. 327 – 345. Ed. Aula de Humanidades.

Con todo, el yo que constituye el mundo sabe que éste no contiene meras cosas, sino objetos de uso —útiles— como vestiduras, muebles, enseres, herramientas, obras de arte y literarias (Ibid., p. 227). La obra literaria, por ejemplo, se relaciona con otras cosas del mundo circundante del lector, quien la actualiza al leerla y la constituye —nuevamente— desde su conciencia y desde ella constituye el mundo a partir de su pensamiento, encuentra un yo al pensar sobre sí mismo que no se da por escorzos, sino como unidad de sentido. El sí mismo es polo de todas las acciones en la correlación sujeto-mundo, en la que es constituido por el mundo y el mundo es constituido por él. Entonces, si la literatura se hace vivencia y experiencia, y el sujeto entra en contacto con su dimensión poética, podrá tener vivencias y experiencias diversas en relación consigo mismo, con los otros y el mundo que lo rodea; asimismo, el cuerpo como órgano de la percepción, que permite el constituir, se hace extensión de la conciencia a partir del ejercicio de la escritura, la lectura o la escucha de la obra literaria. Ya en la esfera del pensamiento todo es constituido. El sujeto no es otra cosa que tú y yo, un individuo de carne y hueso inserto en una historicidad compartida porque la subjetividad siempre es en intersubjetividad.

LA SUBJETIVIDAD

La *subjetividad* es más que naturaleza, es más que una subjetividad empírica inserta en el nexo causal de la naturaleza en cuanto naturaleza física. Tiene un cuerpo físico (*Körper*) condicionado causalmente por la fuerza de la naturaleza y tiene un cuerpo vivo (*Leib*) que es un órgano de la voluntad o la motivación (Husserl, 2005, pp.191-192). En efecto, como cuerpo se mueve libremente, está animada en la medida en que es la ley de la motivación, la cual también rige su despliegue. Una primera capacidad de la subjetividad es, precisamente, cortar la circulación de la naturaleza y, a partir de ahí, abrir el reino de la motivación y de las capacidades. Este reino no es natural, sino espiritual. La subjetividad tiene, por lo tanto, la capacidad de crear un horizonte cultural: prácticas, hábitos, creencias, sentimientos y acciones. Subjetividad que lenguajea, metaforiza y verbaliza sus capacidades.

Esta subjetividad, en cuanto trascendental, es dadora de sentido, es capaz de percatarse de cómo operan sus instintos, cómo los detiene o los atiende; también de sus potenciales y limitantes, pues es capaz de sedimentar hábitos, prácticas recurrentes,



perfeccionar capacidades, así como de percatarse de sus posibilidades expresivas: por qué expresa lo que expresa. En último término, la subjetividad trascendental no es otra cosa que la que da sentido a sí misma, pues se pone como tema y centro (Husserl, 2008, p. 308). La subjetividad es, en todo caso, potencia dadora de sentido infinito, tanto como la que se autoconoce, en la medida en que constituye sentido.

Hay que aclarar, en todo caso, que la subjetividad no es solipsista, pues solo sucede en intersubjetividad (Husserl, 2005, pp. 203-211). Así, cuando un sujeto nace ya está inserto en un horizonte sedimentado histórica y lingüísticamente; nace inserto en un espíritu común (Husserl, 1987). Sin embargo, la subjetividad no es efecto de estructuras naturales o históricas ya dadas, sino que más bien es potencia creativa encarnada en cuanto despliega sentido sobre estructuras, lo que significa que no es fija, rígida o estática, sino que constituye y se constituye de manera permanente, está en formación a partir de las distintas estructuras, dimensiones y relaciones del sujeto con el mundo de la vida.

METODOLOGÍA

El estudio realizado se inscribió en el horizonte de la fenomenología, cuyo método permite describir y explicar la esencia de los fenómenos a partir de la intencionalidad de la conciencia sobre ellos mismos, es decir, en su forma de darse, que no toma el fenómeno como un objeto aislado, no disecciona sus partes para estudiarlas —en detalle— por separado; por el contrario, cada uno de los fenómenos que tematiza es considerado desde el mundo de la vida, desde las vivencias y las experiencias que se suscitan en el sujeto. Ahora bien, en términos prácticos, este estudio fue de tipo cualitativo y de carácter descriptivo-interpretativo, con diseño sustentado en la fenomenología hermenéutica, a partir de lo propuesto por Van Manen (2003, 2016).

La población con la que se adelantó la investigación fue un grupo natural de 147 estudiantes de educación media de una institución pública, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años, en su mayoría habitantes de la UPZ Ismael Perdomo, localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Las etapas del proyecto se correspondieron con los objetivos específicos, de tal manera que para el primero se des-cubrió⁴ la forma como un grupo

de jóvenes de educación media se relacionó con el fenómeno literario en el entorno escolar, para lo cual se adelantó una caracterización inicial de los estudiantes frente a su relación con este (FL).

El segundo objetivo propuso condiciones pedagógico-didácticas que les posibilitaron a estos jóvenes la formación sobre la subjetividad y la apropiación poética del mundo; así, se describieron los efectos de formación que se dieron en el grupo a partir del fenómeno literario, lo que dio lugar al tercer momento, en el que se sistematizó el material recolectado.

Como se sabe, la fenomenología se vale de métodos empíricos, cuyo propósito es la recolección sistemática de material vivencial, también de métodos reflexivos —reducción y descripción— para ver los sentidos contenidos en ese material obtenido en las actividades de investigación (cf. Van Manen, 2016), pero no tienen el mismo carácter que tendrían en la investigación en ciencias sociales, sino que tienen particularidades fenomenológicas que se centran en las vivencias de los participantes en relación con el fenómeno a estudiar. Entre los métodos empíricos cuyo propósito “es explorar ejemplos y variedad de experiencias vividas” (Van Manen, 2016, p. 357), se cuentan la observación y la escritura anecdótica o de vivencias.

La *observación fenomenológica* es fundamental porque suscita la reflexión del investigador. Su importancia (Ibid., 2016) está dada en que permite entrar en el mundo de la vida de la persona y participar en él, con la implicancia de mantener una relación lo más cercana posible sin abandonar su actitud reflexiva, dado que el propósito de esta actividad es teórico, y claramente busca conocer y comprender.

Por su parte, en la escritura anecdótica o de vivencias se puede recopilar material experiencial o de experiencias personales de los participantes. Por medio de las anécdotas, dice Van Manen (cf. 2016), las personas hablan de lo que les pasa o ha pasado, recrean sus vivencias. Se trata de textos narrativos concretos, cortos, los cuales traen las cosas al presente, incluyen detalles. Allí se cuenta qué se dijo y qué se hizo.

Con la *reducción fenomenológica* (Husserl, 1986) se busca la esencia del fenómeno — aquello que lo constituye y que lo hace ser lo que es—, aunque ello no

⁴ Se usa el guion para enfatizar que se quitó el velo, se trajo a la luz, la relación entre los estudiantes y la literatura. Se trató de una caracterización, un ejercicio de fenomenología estática que permitió una descripción inicial en torno al fenómeno.

tiene que ver con la búsqueda de universales o verdades de éste, cuyas singularidades se hacen explícitas en la descripción.

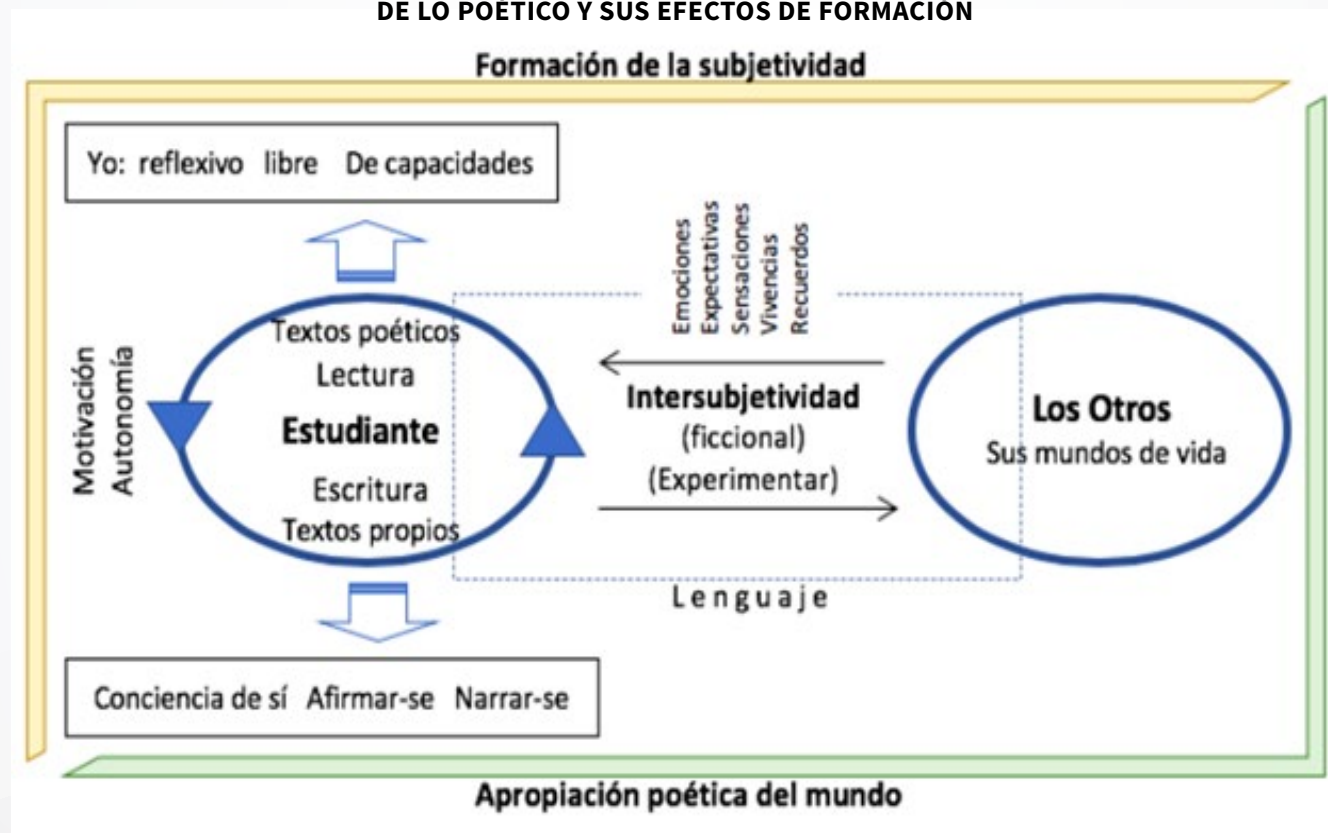
La reducción se logra de manera sucesiva, luego de poner entre paréntesis lo dicho sobre el fenómeno, es decir, teorías o enfoques sobre la enseñanza de la literatura⁵, o bien las concepciones pedagógicas y didácticas que podrían “obstaculizar el camino de acceso al sentido originario o viviente de un fenómeno” (Van Manen, 2016, p. 245), para luego volver a él y entender los elementos esenciales que lo constituyen, sus sentidos.

Sin embargo, “no es un procedimiento técnico, una regla, una táctica, una estrategia o un conjunto determinado de pasos que debemos aplicar [...] más bien [...] es un volverse atentamente al mundo, una apertura de mente, efectuada por la epojé” (Van Manen, 2016, p.249). Ella da acceso a la subjetividad. En pocas palabras, es la actitud del fenomenólogo en la investigación.

Con la reducción, en definitiva, se quiso comprender cómo es la experiencia vivida de los estudiantes en relación con el fenómeno literario, qué los aleja de lo poético y por qué no se constituye en anclaje de su subjetividad, pese a estar en contacto con ella en el entorno escolar por años; es decir, qué hace que haya una barrera entre lo literario y el mundo de vida de los jóvenes, por qué no es posible una apropiación poética y, en todo lo anterior, sí ha influido o no la escuela.

Por su parte, la descripción fenomenológica se trata de una reflexión realizada por el fenomenólogo —sus hallazgos—y que se presenta a la comunidad académica, pues “[...] es una reflexión trascendental sobre un tema o problema particular, guiada por un interés específico que fue adquirido hermenéuticamente por el estudio y la deliberación” (Vargas y Reeder, 2009, p. 46). De esta suerte, este ejercicio no se queda en el plano de la mera descripción y es “impensable sin que subyazca una explicación” (Heidegger, 2005, p. 123) y una actitud reflexiva.

RESULTADOS DE LO POÉTICO Y SUS EFECTOS DE FORMACIÓN



⁵ Esta afirmación no implica desconocimiento o desdén hacia estos enfoques o teorías; de lo que se trata es de hacer epojé —poner entre paréntesis— lo que ya se ha dicho sobre el fenómeno.

De distintas maneras, la lectura de la literatura posibilitó la formación de la subjetividad en los jóvenes que participaron en la experiencia; asimismo, en la escritura expresaron la manera en la que se apropiaron de su mundo de vida, evidenciada en la comunicación de vivencias, emociones, sentimientos, sensaciones e ideas. Ahora, tanto la formación como la apropiación emergieron durante el desarrollo de la propuesta pedagógico-didáctica que se denominó experiencias poéticas. Etimológicamente, la palabra experiencia significa “salir hacia afuera y pasar a través” (Larrosa, 2003, p.22). En suma, es ensayo, prueba o tentativa: ensayar, probar, experimentar, vivir en primera persona y salir de sí. Según Larrosa, “la experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse de modo técnico, (...) Lo único que puede hacerse es cuidar que se den determinadas condiciones de posibilidad” (Ibid., p. 26).

Así pues, durante el desarrollo de las experiencias poéticas se evidenciaron efectos de formación en sus participantes —profesora y estudiantes—, aunque no se esperaba, por supuesto, que fuesen iguales para todos; también se reconoció la diversidad, por ello los textos escogidos para leer⁶ y las propuestas de escritura fueron variados, de tal manera que todos estuvieran concernidos, al menos una vez, con ellos, pues un estudiante.

sólo podrá empezar a alcanzar un enfoque sólido de la literatura cuando reflexione sobre su respuesta a ella, cuando intente comprender qué hay en la obra y en él mismo que produjo esa reacción, y cuando deliberadamente se proponga modificarla, rechazarla, aceptarla (Rosenblatt, 2002, p. 101).

Ahora, las relaciones establecidas entre las vivencias de los estudiantes, el fenómeno literario y sus efectos de formación se evidenciaron, en un primer momento, en que hubo un cambio notable en las percepciones que tenía el grupo hacia la literatura, en donde se estableció una relación directa entre las subjetividades de los jóvenes —gustos, afinidades, preferencias— y los textos, lo que los motivó hacia ellos. Se observó que, si el texto literario y la metodología para su lectura ofrecían alternativas que conectaban con lo que querían los estudiantes, y con lo que les gustaba, se despertaba un interés genuino y la atención se

fijaba, paulatinamente, en las experiencias ofrecidas en los cuentos, poemas, epístolas, novelas y demás. Asimismo, la tensión generada entre el fenómeno literario y lo académico escolar se atenuó, por lo que la preocupación por la calificación perdió fuerza, así como su puesto —eje— como la principal razón y “motivación” para la participación en las actividades alrededor de lo literario. Esa difuminación de lo escolar ante lo poético se acentuó hacia mayor simpatía, se evidenció también en la participación de todos y en la realización de las actividades propuestas.

En diversos momentos los estudiantes valoraron su acercamiento a lo literario en términos de gusto/no gusto —del latín *gustus* (de saborear). Vale resaltar que los efectos de formación incluyeron otros sentidos, además de la vista —acto de leer— y el gusto —empatía con la lectura, degustación literaria—, como el tacto —tocar el libro, las hojas—, el oído —oírlo en palabras de otro— y el olfato —olores que me evoca lo leído, el olor del libro mismo. De esta manera, el texto poético permitió la *aisthesis*, es decir, involucró los sentidos al ser leído, se hizo legible también desde la sensación. A propósito, en *Ideas II* Husserl señala que las vivencias anímicas no están desconectadas del cuerpo; por el contrario, en tanto sujetos somos sujetos experimentantes, por lo que “la aprehensión perceptiva presupone contenidos de sensación que desempeñan su necesario papel para la constitución de los esquemas y por ende de las cosas reales mismas” (Ibid., p. 88).

Con todo, si bien estos efectos fueron distintos en cada quien en intensidades, cualidades y manifestaciones, estuvieron presentes, aunque fuese de manera incipiente. En un nivel más básico o denominado 1, se desarrolló el gusto hacia lo literario o aumentó; en el nivel 2, el gusto varió hacia la diversión, así como hacia conocer a otros y otras experiencias de vida; y, finalmente, en un nivel 3 los efectos de formación posibilitaron el pensar, reflexionar, entender-se y entender a los otros. Por cierto, es importante resaltar que este nivel implica que se ha transitado por los dos anteriores. En el hecho de percibirse distinto hay ya constitución. El sujeto, dice Husserl (2005), se conoce a través de la experiencia, porque el yo empírico es el que constituye, y en la corriente de vivencias se constituyen motivaciones nuevas.

⁶ El corpus literario estuvo compuesto por textos como: *La guerra no tiene rostro de mujer* de Svetlana Alexievich; *Cartas a un joven poeta* de Reiner Maria Rilke; *Nada* de Jane Teller; *La Vorágine* de José Eustacio Rivera; *El hombre ilustrado* de Ray Bradbury; Precisamente así de Rudyard Kipling; *El mejor cuento de fútbol de todos los tiempos* de Roberto Fontanarrosa; *Opio en las nubes* de Rafael Chaparro; *La agonía de una flor* de Fernando Soto. Poemas de: Gioconda Belli, mujeres poetas afrocolombianas, Darío Jaramillo, Jaime Jaramillo, Safo, Juana de Ibarbourou, Amado Nervo, Fadwa Tuqán, Miguel Hernández y Faunética (antología poética).



Otro de los aspectos relacionados con los efectos de formación es lo que se aprende sin ser consciente de ello. Se trata de lo percibido en *pasividad* y que debe llegar a actividad para constituir sentido. Sobre la pasividad señala Husserl (1980) que tiene que ver con aquellas acciones de la conciencia que se dan sin que el sujeto sepa de ello, sino que las pre-constituye y están latentes para pasar a actividad; entonces al hacerse consciente de ellas, las constituye.

Así, todo lo que llega a la conciencia en pasividad es condición de posibilidad, y cuando se le presta atención se está ya en actividad, aunque sea muy incipiente. El puente entre una y otra estaría dado por la motivación. Sea un ejemplo las palabras de uno de los estudiantes:

Sobre los textos de clase no recuerdo exactamente los nombres, pero de hecho tengo uno en mi estado [en las redes sociales] que dice “(...) ser flexibles, ser jóvenes, estar llenos de amor⁷ (...)”. En ese momento como que no entendí lo que significaba exactamente, pero me llamó mucho la atención porque en este momento siento que

soy joven, que puedo ser flexible ante este mundo que es tan cambiante, y que quiero estar lleno de amor, si uno ya no es flexible en esta época, pues como que está complicado porque ahora va a encontrar muchas opiniones. (...) Encajar difícil porque siempre va a haber alguien que le disguste, pero entonces uno debe ser flexible. Por eso me gustó mucho (DSCM, 2021)⁸.

En la propuesta, los textos leídos y escritos que se denominaron poéticos poseían ciertas características y se eligieron teniendo en cuenta los gustos y las preferencias de los estudiantes hallados en la caracterización. Además, fueron tenidos en cuenta el léxico, el registro, los recursos retóricos o imágenes, así como el hecho de que el uso fuera cuidado, bello y creativo, dado que esto fue un factor para que los estudiantes “picaran” la obra o se alejaran, también un lenguaje comprensible y accesible —más no simple— que evocó la realidad, en tanto trataron preguntas esenciales de la condición humana. De hecho, además de cuestiones éticas presentaron otras perspectivas de los fenómenos; en ellos no se reproducen estereotipos, sino que más bien se cuestionan.

⁷ Verso del poema Millonarios de Juana de Ibarbouro leída en una de las clases.

⁸ Los fragmentos de los estudiantes se identifican con las iniciales de su(s) nombre(s) y apellido(s).

Se reconoció también que la percepción y constitución del fenómeno literario en sentido poético, no solo obedece a la constitución del mundo espiritual (Husserl, 2005), sino que incluye todos los estratos de la constitución de la conciencia —también el material. Esta constitución primera sobre el texto leído, a partir de la percepción de gusto y de los otros sentidos, llevó a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias que tienen “un carácter de subjetividad en la medida en que es experimentada por el yo y por tanto existente para él, en la medida que es blanco de atención, sustrato de actos teóricos; afectivos y prácticos” (Ibid., p.260).

En ese gusto/no gusto, en el conectar o no con el tema del texto, el sentirse divertido/aburrido con la actividad, apareció el yo de la “libertad”, tal como lo llama Husserl (2005), aquel que “presta atención, considera, compara, distingue, juzga, valora, es atraído, repelido, se aficiona, se fastidia, desea y quiere: el (YO) que es en todo sentido ‘activo’, (QUE TOMA POSICIÓN)” (pp. 260-261). Para la mayoría de los estudiantes, de una manera u otra, el texto literario dejó de ser un mero objeto y se constituyó en una manera de conocer, experimentar, aprender, pensar, reflexionar, divertirse, mejorar sus habilidades, ser culto, entre otras. Así, cuando los textos, al dejar de ser meros objetos, “ejercen un “(ESTÍMULO)” mayor o menor, “despiertan” un interés [...] El objeto ejerce un estímulo eventualmente gracias a su manera de aparecer [...]” (Husserl, 2005, p.263). A esos estímulos cuya aparición es agradable, dice Husserl (2005), le siguió un “yo puedo” y “un yo hago”, por lo que algunos que no eran lectores experimentados empezaron a leer y escribir por su cuenta.

Como escritores, los estudiantes hicieron textos que también se denominaron poéticos, en tanto evidenciaron su apropiación poética del mundo. El lenguaje se hizo fundamental y las palabras llevaron a ese lector/escritor a vivir experiencias de otros y recrear las suyas propias porque no se es sin el lenguaje, ya que éste le permite articular sus pensamientos, experiencias, vivencias, sensaciones, emociones, recuerdos, expectativas, así como comunicar a los otros quién es y qué significa el mundo que habita. Dice Husserl (2008) que una nueva manera de pensar requiere de nuevas palabras, nuevas maneras de nombrar —aunque el lenguaje es mucho más que el habla—; es decir, en el transcurso de la propuesta emergió un lenguaje propio de los textos, de la clase, tanto de la profesora como de los estudiantes, lo que posibilitó una apropiación poética personal y colectiva. Ahora bien, al escribir de sí y de los otros se dio una intersubjetividad que podría llamarse ficcional, entre

los mundos de vida del texto poético y los de los jóvenes.

Tenemos comunicación de recuerdos y de lo que no está presente —dice Husserl— [...] comunicación a los otros en distancia temporal [...] el Yo y el Tú en un yo que no se ‘tocan’. Se ofrecen una mano espiritual sobre una distancia temporal [...]” (1987, p. 137),

De este modo, como señala Husserl, con los otros —autor, familia, amigos, conocidos—, o el mismo yo, el del pasado o futuro y el del presente. En esta intersubjetividad, la subjetividad se expresó poéticamente al escribir, pues asumieron su capacidad de narrar-se, emergió la primera persona que tiene un mundo por contar y una esencia —una subjetividad— por mostrar; es decir, hubo formación y transformación. Sea un ejemplo de esa intersubjetividad ficcional un fragmento de una carta que un estudiante le escribe al poeta Rainer María Rilke:

Estoy pasando por momentos difíciles y tú carta me hizo pensar muchos aspectos de mi vida y de cómo estoy sobrellevando esto que es la soledad, después de haber perdido una parte de mi corazón sé que también es bueno el amor, aunque será algo difícil de retomar, pero tú me hiciste querer intentar, me hiciste ver que vale la pena, pero empezaré a amarme a mí misma. [...] aún nos quedan muchas cosas en la vida por descubrir y experimentar y no podemos deprimirnos por estar solos o por una simple persona que para nosotros es todo y ella ni sabe que existimos y como tú lo decías podemos aprender a disfrutar y dominar la soledad [...] no es algo tan malo, nos ayuda a pensar y tranquilizarnos en situaciones de mucha tensión. [...]. (LNGO 2021).

Este yo que reflexionó sobre sí, se reconoció, se observó como un yo puedo (Husserl, 2005), un sujeto de capacidades: las pudo descubrir, enriquecer y fortalecer; se constituyó también en un ser autónomo. Los textos, las actividades, los otros, lo hicieron sentir motivado en la experiencia porque supo de sus capacidades, observó que son valoradas y hubo un escenario para ponerlas en práctica.

ESTUDIANTES - TEXTOS POÉTICOS - EXPERIENCIA VIVIDA

Lo poético también trajo a presencia la imaginación y la fantasía, la evocación-invocación, las sensaciones y las emociones en el aula de clases. Así, en el marco

de la propuesta pedagógico-didáctica experiencias poéticas la imaginación se desplegó paulatinamente en ellos, también la fantasía, aunque en mucha menor proporción, dada su condición de prescindir de un referente externo porque este campo “está completamente separado del campo de la percepción” (Husserl, 2018, p. 60), razón por la cual no es una actividad de la conciencia que se torne fácil o accesible para todos, más cuando ya el hecho de imaginar se hace disonante con el entorno escolarizado. Otra forma de acontecimiento de la fantasía, señala Husserl (2018), está dada en el recordar, en tanto lo recordado no tiene otro asidero que la memoria. Así, durante las experiencias poéticas se observó que los estudiantes accedieron a sus recuerdos y escribieron sobre ellos, porque cuando acontecen los recuerdos hace su aparición la fantasía, es decir, permite evocar y traer a presente eso que está en la rememoración.

Con todo, en el curso de las lecturas, apareció la imaginación de manera no prevista como un elemento que ayudó a la comprensión de los textos, al dar vida o proyectar en la conciencia personajes, mundos e historias, como una película que corre en la mente de una manera singular. Esta relación comprensión-imaginación fue emergente para esta investigación, en

tanto no se contempló como un elemento que ayudara para entender el texto, más bien la imaginación estuvo enmarcada en lo ético, asociada al conocer y al experimentar mundos posibles, entender y atender a los otros, humanos o no, que están fuera del mundo circunmundano de cada uno de los jóvenes.

Además, la imaginación como ejercicio frecuente e iluminado por lo poético del texto tuvo como efectos de formación en la subjetividad el autorreconocimiento de emociones y sentires, el conocimiento de los otros y la posibilidad de entender sus vivencias y experiencias, así como el acceso a mundos posibles que de otra manera no se podrían conocer debido a las limitaciones de índole geográfico, social, económico, cultural y lingüístico, las cuales siguen separando a los grupos poblacionales. La imaginación y la fantasía también posibilitaron el dar voz a los que no la tienen; contemplar y vivenciar escenarios violentos o catastróficos en los que sufren miles, y con ello comprender qué significa que sucedan y, en cierta manera, prevenirlos. Ese experimentar al otro y comprender-lo tuvo un claro efecto sobre la subjetividad y permitió constituir o reconstituir aquello que se piensa sobre los demás, al igual que la manera de relacionarse con ellos. También ese ejercicio intersubjetivo posibilitó el conocimiento de sí, pues no



se puede ser sin los otros; en ellos aconteció también la fantasía, en la medida en que los estudiantes lograron, en distintos grados, soltar referentes externos y crear mundos posibles en los que ellos mismos y los otros protagonizan diversas vivencias.

Fuera de los escritos de invención, el nivel de la fantasía fue difícil de identificar en los estudiantes durante las actividades de clase, dado su carácter interno —en la conciencia—, por lo que se plasmó en pocos textos. También se puede pensar entonces que aquello deseado —proyectado— que no está sino en nuestra mente, es decir, la proyección al futuro o protenciones, estaría del lado de la fantasía. Asimismo, lo invocado tuvo que ver con la vivencia de mundos posibles para sí mismos y para los otros, con lo que aquello que es deseable —quisiera/me gustaría— hace parte de sus expectativas. También representó esos llamados, motivados por lo literario, no sólo hacia alguien, sino a eso que se desea o gustaría; es decir, lo poético posibilitó pensar en aquello que no poseemos, pero que quisiéramos que aconteciera o sucediera en nuestras vivencias. Se pueden anticipar escenarios, respuestas, emociones, afectaciones y, con sus efectos sobre la subjetividad, motivar búsquedas y determinaciones. Además, se puede hablar de un constituir, de un acontecer del futuro que viene a presente con base también en las experiencias de otros que nos enseña la literatura.

Evocar permitió reflexionar sobre lo vivido y, en el caso de los jóvenes participantes de las experiencias poéticas, especialmente sobre recuerdos de la niñez o de relaciones sentimentales. Por su parte, *Retenciones y protenciones* fueron sometidas a distintas variaciones: tanto el recuerdo como la expectativa de futuro están solo en la conciencia, y mediadas por la fantasía no hay para ellas un referente externo. Señala Husserl que en el caso de las protenciones éstas se convierten en “motivaciones actuales hipotéticas y causales” (2005, p. 304). Lo importante de evocar e invocar es que ambas fueron un gran recurso de “inspiración” para la escritura de textos de invención y para la vida. De hecho, lo evocado y lo invocado mostraron imbricaciones con emociones como la alegría, la tristeza, la felicidad, la rabia, las que se produjeron al volver a una vivencia y la afectación que se produjo por efecto de dicha emoción en puntos del cuerpo como el estómago, el pecho o la garganta. En suma: esto que se siente y afecta tiene efecto sobre la subjetividad, en tanto la emoción es ya una forma preteórica de constitución “a los estados anímicos pertenecen también los actos en los cuales el hombre tiene conciencia de sí y de sus congéneres y de toda otra realidad real en torno suyo” (Husserl, 2005, p. 227); es decir, sentir emociones y afectarse en

actitud reflexiva por algo que ya fue posibilitó ver otras perspectivas de la vivencia, y adelantarse a ella como expectativa, con lo que previó su resultado de llevarse a cabo. Fue una especie de simulación, un habitar diferente. Evocar sobrepasó el mero hecho de recordar y posibilitó el volver a experimentar, por lo que esta nueva-vieja vivencia se volvió a constituir, se reconstituyó: objetos, personas, situaciones, sonidos, olores, colores, sensaciones, sentimientos, emociones, estados de ánimo, necesidades cobraron un renovado valor que aportó también sentido a la obra. Quizás el texto ya no se consideró algo nuevo, pues al imbricarse con lo que había en la subjetividad este será recordado también.

OTRAS CONFIGURACIONES DE LO POÉTICO Y SUS EFECTOS

Junto con las estructuras ya descritas emergieron las *emociones* como parte de los estados anímicos de rabia, tristeza, alegría/felicidad; asimismo, las *sensaciones* que en un inicio fueron consideradas como componentes de la imaginación-fantasía, invocación-evocación, por lo que tomaron mayor relevancia en el transcurso de las experiencias poéticas. La lectura, especialmente, provocó la aparición de sensaciones y emociones intensas que posibilitaron un efecto sobre la formación, en tanto aquello que se siente, que afecta, que estremece, tiene más capacidad de adhesión a la subjetividad. El título, el contenido o los personajes de ese poema, cuento o novela que “nos llegó” hasta nuestra corriente de vivencias corporales y anímicas se recuerdan con mayor facilidad y casi con toda seguridad, más que otro texto que apenas ha llamado la atención.

Las sensaciones, cuyo primer efecto ya se mencionó en referencia a la *aisthesis*, los sentidos y el gusto por lo literario, también están relacionadas con las vivencias de emoción y la constitución de la realidad anímica que está vinculada con el cuerpo. “Toda propiedad anímica —apunta Husserl— [...] tiene referencia a determinados grupos copertenecientes de vivencias reales y posibles [...]” (2005, p. 161). De este modo, esta relación entre las sensaciones corporales y las realidades anímicas tiene un efecto sobre la subjetividad que impide que, luego de aparecer, quienes han tenido la vivencia vuelvan a quedar en el mismo estado de conciencia, entonces hay un efecto. Esas sensaciones corporales y localizadas fueron llamadas por Husserl *ubiestesias* y tienen “una localización corporal inmediata” (2005, p. 192) que para ellos se dio, por ejemplo, en el pecho, el estómago y la garganta. Se puede hablar de un correlato entre las emociones o vivencias anímicas y el cuerpo como portador

de las sensaciones; es decir, “(LA CONCIENCIA TOTAL DE UN HOMBRE está ENLAZADA DE CIERTA MANERA CON SU CUERPO MEDIANTE SOPORTE HYLÉTICO)” (Husserl, 2005, p. 193). En este punto, se puede decir que hay una imbricación entre las estructuras de lo poético como dice la RAE: a la manera “de las escamas de los peces”. Por ejemplo, al leer un texto poético la conciencia evocó, en la fantasía, vivencias que conllevaron una emoción, que a su vez fue sentida en un lugar específico del cuerpo.

Esta formación de la subjetividad posibilitó en los jóvenes el autoconocimiento de sus emociones y un experimentar de sus vivencias como conciencia de sí, con presencia del otro y lo otro, siendo relevante la empatía manifestada en compasión y solidaridad; es decir, se es con el otro en un claro ejercicio intersubjetivo. Igualmente, hubo una apropiación del mundo al fijar en la escritura los recuerdos y las relaciones posibles con el otro: un nuevo habitar; se puede decir que se trata de una constitución figurada de su mundo en otros posibles, así como el entendimiento de esos mundos y, a partir de ellos, de la condición humana. Expresiones como “yo siento”, “yo pienso”, “yo recuerdo”, “yo vivo” trajeron a presencia la primera persona, esa que es olvidada con frecuencia en la escuela. Los jóvenes hablaron de sí, desde sí, y poco a poco se fue desvaneciendo ese matiz de decir lo conveniente para decir lo propio. En efecto, dejaron hablar al habla y reafirmaron aspectos de sí apoyados en el lenguaje de otros que les asistió para confirmar el propio, una identificación del yo y la conciencia.

CONCLUSIONES

Las experiencias poéticas se configuraron como espacios de vivencia de lo literario en los que se evitó su instrumentalización; por el contrario, su reafirmación permitió ver el sentido del texto como no fijado o acabado, sino abierto para que el lector constituya su sentido, al tiempo que se constituye en él, para un nosotros: también el lector le aporta al texto, es decir, se da una intersubjetividad ficcional.

A lo largo de la propuesta no hubo talleres de comprensión lectora, controles de lectura o análisis estructurales, aunque tampoco se trató de destinar la lectura sólo al goce. Lo que se logró fue una vivencia del fenómeno literario que, entendido como poético, dio posibilidad para que lo leído fuese agradable y placentero y, al mismo tiempo, que tuvo un efecto de formación sobre sus subjetividades, lo que significó también aprendizaje. Esto puso de frente, no sólo la viabilidad

didáctica y metodológica de trabajar distinto en la clase de literatura, sino que mostró la potencia que ello tiene para los estudiantes y los procesos de formación.

Además, la literatura cobró importancia en las aulas al estar en sintonía con los ritmos de vida de los jóvenes. La eufonía lograda entre los textos y sus subjetividades no fue sólo cuestión de buena planeación curricular, esto es apenas una parte; más bien, se reafirmó que el rol de maestro es crucial: el tacto (Van Manen, 2003) al momento de tratar a los estudiantes, la empatía hacia los textos, la convicción en lo que se está haciendo, la constancia para superar los obstáculos, el entusiasmo y disposición hacia las actividades de aula, así como apertura a las propuestas y/o comentarios de los estudiantes. También las actividades de las que participaron todos fueron un elemento clave, pues se consideró que la lectura en voz alta y la conversación permitieron no sólo una buena comprensión de los textos, sino su apropiación y su vivencia, pues cada uno se entrelazó con el texto al otorgarle un sentido, al escuchar los sentidos dados por los otros.

En la escritura de invención, anecdótica y de vivencias el ejercicio fue colaborativo, nutrido por el otro, el cual habló en el texto y en el salón de clases. En estos ejercicios los jóvenes fijaron en el papel distintos aspectos de sus subjetividades —preferencias, anhelos, ideas, sueños, recuerdos— y se apropiaron del mundo con sus palabras, se narraron, se vieron a sí mismos con mucho que contar, de ahí que estos textos también fueran considerados poéticos al ser escritos desde la vivencia misma, desde la evocación de vivencias, la invocación de lo ausente, las emociones como la rabia, la tristeza y la felicidad, las sensaciones en distintas partes del cuerpo, también con la imaginación y la fantasía. El proceso escritural se dio con naturalidad, no fue forzado ni impuesto: fue, por el contrario, la manera de apropiarse del mundo y de su mundo de manera poética; es decir casa, ya que permitieron un habitar en sí mismos y en los otros de manera simbólica.

En suma, se escribió para conocerse a sí mismo, para saber que se ha leído de otra forma; la escritura certifica una forma de entendimiento que no puede ser posible sin esa actividad artificial —lo natural es hablar— que permite una comprensión de sí, del otro, de lo otro. El texto literario resultó ser el impulso de procesos de identificación —por ejemplo, del reconocimiento de las capacidades— y/o alteridad —ver al otro, saber que sólo se es como parte de un nosotros— que hacen que el educando aprehenda sus sentidos de vivir, sus emociones, sus sentimientos, todo esto como parte del mundo del sentido de cada uno de esos participantes, de su mundo de vida.

REFERENCIAS

- Ávila, L. (2021). Experiencias poéticas. Un viaje desde la subjetividad hacia la apropiación del mundo. [Tesis de doctorado, Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Francisco José de Caldas] <https://repository.udistrital.edu.co/> Compagnon, A. (2008). Para que sirve la literatura. Barcelona: Ed. Acantilado.
- Guevara, C. (2014). Lo poético y la vida. Fenomenología de la creación estética. Bogotá: San Pablo.
- Heidegger, M. (2005). La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Traducción y notas aclaratorias Jesús Adrián Escudero. España: Herder.
- Husserl, E. (1986). Ideas I. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1987). El espíritu común. Traducción: César Moreno Márquez. Universidad de Sevilla.
- _____. (2005). Ideas II. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución (trad. Antonio Ziriñón Q). Fondo de Cultura Económica, UNAM.
- _____. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Traducción y estudio preliminar de Julia V. Iribarne. Prometeo Libros.
- _____. (2018 [1950]). Husserliana XXIII. Alemania: Library of Congress Cataloging in Publication Data. ISBN 90-247-2119-9. Traducción realizada para efectos de investigación en el marco del seminario sobre imaginación y fantasía en Husserl, organizado por el grupo Filosofía y enseñanza de la Filosofía.
- Iribarne, J. (2005). Literatura y filosofía: una lectura de Jorge Luis Borges en Fenomenología y literatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Lynch, E. (2007). Filosofía y/o literatura. Identidad y/o diferencia. México: FCE
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. Revista Grafía, 10, (1). 175-194 - ISSN 1692-6250.
- Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México: FCE
- Vallejo, O. (2006). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. Lingüística Y Literatura, (49), 177–191. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/1907>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Ideas Books, S.A.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Trad. Carlos Aguirre y Guillermo Jaramillo. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Vargas, G. (2012). Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología. Alemania: Editorial Académica Española.
- Vargas, G. y Reeder, H. (2009). Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental – hermenéutica. Bogotá: San Pablo.
- Vásquez, F. (1999). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la didáctica de la literatura en Didácticas de la literatura en la escuela. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Una mirada decolonial al aula de lengua materna



Photo by Freepik

RESUMEN

El artículo describe y analiza el enfoque intercultural para la enseñanza de la lengua española y focaliza una de sus fortalezas: el enfrentamiento a las formas de dominio y control sobre los sujetos. Una de las apuestas que se destaca es la que supone, en los procesos pedagógico-didácticos, los efectos de la colonización tal como se manifiestan en las prácticas comunicativas, los que usualmente aparecen ocultos en la estructura de la lengua. Se puntualiza tal tesis con casos comunes presentes en la versión dialectal andina del español colombiano. Los resultados revelan, por un lado, que no siempre en las prácticas lingüísticas sus usuarios tienen una consciencia intercultural de los orígenes y efectos de los rasgos identitarios que se ponen en escena; y, por otro lado, que pensar en la enseñanza de lenguas obliga a reafirmar que esta pasa por una reflexión de cómo se filtran y reflejan elementos de las ‘colonialidades del ser’ y ‘colonialidades del saber’ padecidas en Colombia desde el siglo XVI. Esto arroja la categoría de ‘lógica cultural mestiza’.

PALABRAS CLAVE

Colonialidad, español andino, enfoque intercultural, identidad, legado

UNE APPROCHE DÉCOLONIALE DE LA CLASSE DE LANGUE MATERNELLE

RÉSUMÉ

L'article décrit et analyse l'approche interculturelle pour l'enseignement de la langue espagnole tout en visant l'un de ses points forts: l'affrontement avec des formes de domination et de contrôle sur les individus. L'une des idées de départ les plus remarquables dans les processus pédagogiques et didactiques est celle des effets de la colonisation tels qu'ils se manifestent dans les pratiques communicatives, mais qui restent souvent inaperçus dans la structure de la langue. Cette thèse est appuyée sur des cas communs, présents dans la version dialectale andine de l'espagnol colombien. Les résultats montrent, d'un côté, que les usagers n'ont pas toujours une conscience des origines et des effets des traits identitaires présents dans les pratiques linguistiques;

et, d'un autre côté, que l'enseignement des langues implique une réflexion sur des éléments des “colonialités de l'être” et des “colonialités du savoir” dont la Colombie souffre depuis le XVI^e siècle et qui se mettent en évidence dans l'usage de la langue. Cela apporte la catégorie de “logique culturelle métisse”.

MOTS CLÉS

Colonialité, espagnol andin, approche interculturelle, identité, héritage

A DECOLONIAL APPROACH TO THE MOTHER LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

The article describes and analyzes the intercultural approach to the teaching of the Spanish language and focuses on one of its strengths, the confrontation against forms of domination and control over the subjects. One of the standing-out bets assumes, in pedagogical-didactic processes, the effects of colonization as manifested in communicative practices, which usually appear hidden in the structure of the language. Such a thesis is pointed out with cases found in the Andean dialect version of the Colombian Spanish variant. The results reveal, on the one hand, that in linguistic practices its users do not always have an intercultural awareness of the origins and effects of the identity traits that are put on scene; and, on the other hand, that thinking about language teaching forces to acknowledge that it passes through a reflection on how elements of the ‘colonialities of being’ and ‘colonialities of knowledge’ have been undergone in Colombia since the sixteenth century. This casts the category of ‘Cultural Crossbreed logic’.

KEYWORDS

Coloniality, Andean Spanish, intercultural approach, identity, legacy.

Las clases de lengua materna presuponen un conocimiento disciplinar sobre el objeto de estudio, además de una toma de posición frente a aspectos pedagógicos por parte del profesor. De paso, esto lo define como actor de buenas prácticas de enseñanza (Gerbaudo, 2008). A partir de ello, se han construido

¹ Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Filología Hispánica del Instituto de Lengua Española (CSIC, España). Doctor en Modelos de Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de las Instituciones Educativas de la Universidad de Granada. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: eagarciad@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-2725>
Fecha de recibo: 19/04/2022 Fecha de aceptación: 31/05/2022



enfoques pedagógicos que guían la enseñanza de las lenguas, los cuales se asocian a ciertos métodos (Richards y Rodgers, 2003), generando cuatro pautas que focalizan diferentes objetivos: el desarrollo de habilidades de comprensión y/o producción; el énfasis en cómo se hace reflexión de las cualidades de la lengua; el desarrollo de destrezas comunicativas prácticas y las actitudes de los hablantes de esa lengua; y, finalmente, el modo histórico de ser y de actuar frente al otro en/de la comunicación.

Al asumir esto último con seriedad, algunas pedagogías de las lenguas y sus apuestas didácticas han valorado el estudio de estas como la asimilación de una herramienta de comunicación entre sujetos socioculturalmente determinados, donde el adiestramiento gramatical ya no es prioritario, razón por la cual se atienden con mayor vehemencia los niveles superiores al sintáctico y al semántico. Este interés, que resalta la dimensión contextual del aprendizaje y, por tanto, fomenta todo aquello que sucede entre los hablantes, implica dar espacio a reflexiones sobre la cultura del estudiante que asimila y la cultura² que encontrará al estudiar

sistemáticamente la lengua materna. Por ello, tales enfoques promueven competencias que ayudan a una ciudadanía basada en la conciencia de sí mismo, del otro y de lo otro; esto es, una consciencia que se desplaza del yo al tú, y termina en el nosotros.

A partir del conjunto de orientaciones preliminares acabadas de esbozar, este artículo se propone especificar algunos fundamentos teóricos y metodológicos que involucran la enseñanza del español —como lengua materna o extranjera— dentro de los postulados y principios que ofrece la apuesta por una pedagogía del hablante intercultural; además, plantea derivar de allí una reflexión que une el estudio del español con el conocimiento de la identidad cultural, fundición reflejada en ciertas formas lingüísticas usadas en registros coloquiales y que dan cuenta de un pasado que, difícilmente, ha sido apropiado de manera consistente y consciente por parte de los hablantes. Por cierto, un pasado que se hace actual, recordando aquella máxima que afirma que quien no conoce su pasado está dispuesto a repetirlo y, a través de la lengua, se añade aquí.

² En este texto, "cultura" es entendida como el conjunto relacionado de maneras aprendidas de pensar, sentir y actuar y comunicar, compartidas por personas que constituyen una comunidad particular.

Este esfuerzo permitirá dar cuenta de algunas fórmulas usadas en las interacciones culturales y/o comunicativas entre hablantes del español colombiano actual y que, tras su detención reflexiva, dejan ver cómo solapan una “colonialidad del ser” en condiciones que reflejan aquello que Maldonado (2007) denomina el dominio del otro poderoso impactando en una lengua, estirándose hasta alcanzar una “colonialidad del saber”. De esta suerte, se confirmará que ciertos dialectos del español actúan como tableros mágicos donde se registran los traumas de la historia remota, aquel devenir en el cual los diferentes signos lingüísticos y estereotipos usados por el conquistador sobre el colonizado dan cuenta de los múltiples choques de ese encuentro entre culturas ocurrido hace 530 años, lo que el argentino Enrique Dussel (2010) llama “encubrimiento de América” en lugar de “descubrimiento de América”.

LA HEGEMONÍA DEL HABLANTE INTERCULTURAL

Las actuales condiciones culturales confirman que “el hablante monolingüe monocultural es una especie que lentamente va desapareciendo” (Kramsch, 2001, p. 45); por tanto, la meta de toda enseñanza idiomática obliga a co-formar un hablante intercultural, razón por la cual el ambiente pedagógico debería incluir aspectos relacionados con la organización social y las interacciones efectuadas en esa lengua, tal como el análisis de saludos, celebraciones o las formas de felicitar o insultar (Cestero, 1999). Asimismo, esas interacciones incluirían las formas frásticas para invitar a alguien a algo o para iniciar una plática, como también estrategias para incluir en el diálogo humor situacional, maneras complementarias de comunicación no verbal propios de esa lengua —por ejemplo gestos, manejo de la distancia corporal, convenciones sociales de cómo comportarse y relacionarse físicamente en grupo— y el uso de marcadores culturales, estudiados por la paremiología, donde se instalan los refranes, los modismos y la fraseología particulares de esa lengua que sostienen todo su carácter idiosincrático (Penadés, 1999).

Visto así, el objetivo general de la formación de la que se habla aquí exigiría la integración de un saber-ser-cultural y un saber-hacer-intercultural que permita, al menos, asegurar estas dos metas: por una parte, (1) la integración

del aprendizaje lingüístico-cultural al estructural con base en recursos interdisciplinarios que incluyan la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas, las ciencias cognitivas, la sociolingüística, la psicología del desarrollo, la literatura, la historia y los estudios decoloniales³; y, por otra parte, (2) la comparación cultural a partir del balance de los fenómenos dialectales de la lengua materna, incluyendo aquellas fórmulas en la que el otro es enunciado y, en ese mismo acto, minorizado o situado en un lugar de déficit, siguiendo lógicas maniqueas reveladas en dicotomías blanco-negro, civilizado-bárbaro, cristiano-ateo, aristócrata-plebeyo, y similares.

SOBRE LOS ENFOQUES

Ahora, como se sabe, la Segunda Guerra Mundial obligó a mantener relaciones con los aliados y a desarrollar actividades de espionaje, lo que suscitó que algunos lingüistas comenzaran a reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas —materna y extranjera—, especialmente el alemán y el japonés. Esta situación indujo la aparición de la lingüística aplicada, asociada exclusivamente a la enseñanza de lenguas modernas (Payrató, 1998).

A pesar de estos inicios, con el paso de los años la lingüística aplicada se convirtió en la base de la reflexión sobre las condiciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, nutriéndose del conocimiento lingüístico sobre la lengua materna que se genera y asienta en funciones cognitivas y cognoscitivas. Esto se logró al acuñar, por un lado, las posturas innatistas o naturalistas que admiten que las lenguas extranjeras se aprenden a partir del conocimiento inconsciente de la lengua adquirida o desarrollada (Chomsky, 1998b) y, por otro lado, la hipótesis que las lenguas son vehículos de una cultura, así como de su pasado y su devenir (Pastor, 2006).

Aún más, desde las mismas teorías naturalistas de orientación chomskiana el Language Acquisition Decive adopta distintos estados internos; de suerte que, si hay unas seis mil lenguas vivas en el mundo, cualquier hablante puede afiliarse, igualmente, seis mil estados internos o sistemas-lengua, pues el órgano del lenguaje, común e igual en todos, suministra los principios responsables de esa variación lingüística, ya que todas

³ Se comprende por Estudios Decoloniales un grupo de aproximaciones igualmente interdisciplinarias que tratan el asunto del dominio y explotación de un pueblo sobre otro u otros, con la consecuente naturalización de jerarquías humanas, grupales y epistémicas (Quijano, 2000; Escobar, 2005)

las lenguas están regidas por las mismas leyes. Así, la diversidad lingüística resultaría ser apenas una cuestión de diferencias superficiales (Chomsky, 1998a). Y, aunque se asume que ninguna teoría, ni siquiera la chomskiana, explica el proceso del lenguaje cabalmente, a partir de algunas de esas teorías se han creado enfoques que están comprometidos con el devenir de los paradigmas científicos, falsándolos o complementándolos.

Efectivamente, la historia de los enfoques para la enseñanza de las lenguas ha pasado por muchas etapas (Cfr. Richards y T. Rodgers, 2003). Sin embargo, dado el actual contexto social y las nuevas interrelaciones globales entre los ciudadanos cosmopolitas, es engañoso pensar en términos de una lengua, pues las personas van adquiriendo a lo largo de sus contactos culturales una serie de habilidades que les permiten adaptarse a los diferentes contextos en los que participan. En esa medida, es utópico medir sus capacidades de comprensión y producción simbólicas desde normas fijas y unitarias, pues es cada vez más difícil encontrar una lengua aislada con otras en contextos abiertos y dinámicos. Así, por ejemplo, lenguas romances, germánicas, africanas, insulares e indígenas pueden estar presentes en un mismo espacio comunicativo, bien sea formal o informal.

Como se puede inferir de todo esto, el hablante intercultural se caracteriza por desenvolverse competentemente en escenarios donde se cruzan varias lenguas o una lengua y sus dialectos, empleando como primera arma sus abducciones para poder “jugar” lingüísticamente en las comunidades donde interactúa, pues debe descifrar claves geolectales, diafásicas, sociolectales y diacrónicas que marcan diferencias fonéticas, semánticas y, sobre todo, pragmáticas, tal como sucede entre los quince dialectos que se reconocen actualmente en Colombia, según la codificación sistematizada por el Instituto Caro y Cuervo (Montes, 2000). En este orden de ideas, lo más frecuente es que un profesor de lenguas se enfrente a conflictos lingüístico-culturales en su espacio, pues la caída de las fronteras físicas ha suscitado la multiculturalidad y, luego, la mezcla cultural (Martín-Barbero, 1992), convirtiendo el mapa lingüístico en una nueva Babilonia, debido al panorama de migración, desarraigos y destierros a nivel mundial (Lee, 1997).

EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Con todo, las dinámicas interculturales irreprimibles obligan al aula de español a hacer propia la preocupación que ronda en los dos polos del modelo comunicativo general: primero, el origen cultural heterogéneo de los asistentes a estas aulas, sumado a sus expectativas y cualidades culturales y cognitivas; después, lo que debe enseñar de más el docente para que el aprendiz entienda qué se impulsa detrás cuando se usan ciertas expresiones dialectales de esa lengua. Esto último, de hecho, conduciría al interés por revisar la interculturalidad fracturada desde claves decoloniales; y, de asumirse este modelo-propuesta, implicaría conocer lo que se negocia entre líneas cuando se habla español que por cierto, no entró a coadyuvar en la comunicación primigenia de las comunidades vernáculas hace más de cinco siglos, sino a ser la lengua oficial, impidiendo legítimamente aquello que promueve la interculturalidad misma: el intercambio imparcial y el reconocimiento de la diversidad (Walsh, 2007)⁴.

Y es que, en un aula de español es difícil separar la presentación cotidiana de la lengua con lo que ella revela de la cultura. Desde Halliday (1994), la lengua es una práctica socio-semiótica en la cual el devenir cultural es el meollo de su composición que, en este caso, es la lengua que se instala a lo largo de cuatro siglos de Colonia (siglos XVI a XIX) y cuyos agentes depositarios fueron unos advenedizos, muchos de ellos echados, desterrados y excluidos por siglos de Europa (Castro-Gómez, 2005; Serrano, 2016). Asimismo, los profesores de lenguas están en el deber de crear en el aula un “dominio de interculturalidad” (Kramsh, 2001), donde se pueda reflexionar sobre la cultura que empieza a analizarse formal y funcionalmente a través de la lengua-sistema que es objeto de interés, ubicando en el mismo rango de importancia el devenir cultural; o lo que es igual, las variopintas formas de decir, las funciones sociales y las costumbres comunitarias, sobre todo aquellas que son inconscientes, pues es una de las formas de paralizar la violencia simbólica ejercida por las diferentes discriminaciones (Kendy, 2020).

Así las cosas, la valoración de elementos que identifican a cada cultura, en clave decolonial, se demuestra con un examen de los procesos comunicativos que hagan salir

⁴ A propósito de esto, William Ospina otrora opinaba: “Para un latinoamericano, como para un filósofo, entre las palabras y las cosas no hay una correspondencia plena, hay una zona de vacío, un desajuste, una demora. La lengua nació lejos y no llegó a dialogar con este mundo, sino a sobre imponerse a él como se impone el sello sobre el papel oficial, con un golpe y dejando una mancha” (2003, p. 45).

a la luz elementos como la supervivencia de prejuicios heredados y sistemas de estereotipos para que, en suma, puedan ser leídos como alternativas transformativas frente al racismo, la xenofobia y el rechazo y que, en conjunto, hacen que toda interculturalidad con validez social se reduzca a una mismidad excluyente. Además, a pesar de que se va más allá de lo estructural y prescriptivo, este enfoque apuesta por fortalecer la *competencia sociolingüística* asociada a la habilidad de “adecuación de las personas a las características del contexto y la situación” (Lomas, 2017, p. 63). Y este “va más allá” es cierto en tanto implica capacidades lingüísticas y conocimientos culturales que están latentes en la lengua por reconocer o aprender, lo cual se manifiesta en prácticas educativas que examinen conflictos relacionados con las asimetrías sociales, políticas y del poder que se adhieren a las estructuras formales y funcionales de esa lengua (Walsh, 2007).

Aún más, ello sirve de base para impulsar compromisos con la consciencia y la experiencia culturales; y, también, para fomentar la necesidad de co-construir una sociedad en búsqueda de su identidad y su equidad/igualdad, al incentivar la investigación e indagación socioculturales y, en el caso que aquí compete, tiene raíces en las tensiones y asimetrías sociales basadas en segregaciones, las cuales han permitido la manifestación de fenómenos que funcionan como sistemas de castas excluyentes (Esterman, 2009).

A partir de todo esto, lo ideal sería que, en el aula de español, el estudiante actuara como un incipiente arqueólogo y un etnógrafo capaz de “vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de su propia competencia comunicativa” (Byram & Fleming, 2001, p. 82).

Moreno García (2004) resume lo que implica ‘entrar’ en un aula intercultural de lengua y lo hace en forma de consejos. Así, por ejemplo, poner en práctica factores afectivos como motivación, autoestima o respeto a los estilos de aprendizaje; la aceptación de la heterogeneidad; tener conciencia de que cada lengua es el vehículo de una cultura que no es mejor ni peor, sino sólo distinta; expulsar valoraciones negativas a quien no domina una lengua; no concebir las variantes de la lengua como inferiores o superiores, sino como dialectalmente funcionales; luchar por transformar estereotipos culturales y crear ambientes flexibles y plurales. A lo cual se sumaría la apuesta por aprovechar el aprendizaje de la lengua para descubrir su historia encubierta/disimulada que es, paradójicamente, el encubrimiento del otro.



Pues bien, desde tales recomendaciones es posible trazar un croquis pedagógico-didáctico sobre la didáctica de las lenguas que permita ejecutar el enfoque intercultural en espacios reales y concretos, ganando así, por un lado, que (1) el docente de español facilite un lazo entre el estudiante y la cultura iberoamericana en la que se le intenta introducir, tanto como promover el respeto y el reconocimiento de las diferencias entre los grupos étnicos que conforman los mosaicos internacionales (Comboni-Salinas, 1996); en este sentido, la interculturalidad es, sobre todo, una actitud de apertura que libera de los prejuicios y conduce a un conocimiento más profundo a propósito de las certezas históricas que explican estancamientos, conductas y perfiles colectivos sinuosos.

De otro lado, que (2) el docente asuma y enfrente la interculturalidad como integralidad, pues toda educabilidad de la lengua española se debe hacer con actos comunicativos conscientes o, al decir de Serrón (2002), dentro de una “cultura comunicativa”, la cual facilita el diálogo a saberes lingüísticos, culturales e históricos. Sin duda, ambos elementos preparan un ambiente para que una clase de lengua materna pueda tener provechos hasta ahora eclipsados o poco tratados, centrados en la noción de la ecuación *cultura = lengua = identidad = comunicación más feliz y comprensiva*.



LENGUA, IDENTIDAD CULTURAL Y COMUNICABILIDAD

Parece sensato sostener que la lengua es uno de los elementos básicos de la identidad cultural de una nación (Montes, 2000)⁵, puesto que esta se fragua usando el habla cotidianamente (Atienza y Van Dijk, 2010). En esa medida, la identidad cultural no es una realidad ahistórica, sino el resultado cambiante de un continuo proceso de producción y transformación de significados fundados cuando los sujetos hacen parte de unas formas comunes de decir (Hall, 1996). A partir de esto, la identificación hablante y grupo social puede ser releída bajo la fórmula coloquial “Dime qué hablas —y cómo hablas— y te diré quién eres, y cuánto vales”, puesto que “el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas” (Lomas, 2017, p. 185).

En este sentido, urge dar a conocer al grupo de educandos del aula de español evidencias de una identidad

cristalizada en las prácticas comunicativas de quienes son usuarios de esa lengua; pero también, y sobre todo, que se muestre cómo parte de esa identidad se manifiesta lingüísticamente para hacer explícitas las desigualdades sociales ordenadas históricamente por la “colonialidad del poder” (Grosfoguel, 2013), pues comunicar no es únicamente un intercambio de información, sino también un despliegue de valores sociales identitarios atados a prácticas culturales pues, en suma, “el idioma no es simplemente una manera de referirse a lo que existe en el mundo objetivo, sino que conlleva connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sensación de pertenecer a ciertos grupos sociales” (Byram y Fleming, 2001, p. 10).

Con todo, la lengua española refleja escenas culturales propias, con toda su complejidad social heredada (García-Dussán, 2015), tesis armónica con la postulada por Quijano (2014) cuando habla de la “colonialidad del ser”, en la cual la nominación usada por los poderosos deshumaniza e inferioriza al otro-diferente con ayuda de conceptos o expresiones ofensivas y/o peyorativas, o con estrategias discursivas de exclusión como la generalización, la abstracción o la naturalización; todo esto cuando las prácticas lingüísticas son valoradas desde la referencia de los dominantes (Bourdieu, 1985); es, en suma, lo que Moreno-Hofman (2009) resume de esta manera:

Una impostura exitosa impuesta por la postura identitaria hegemónica: el criollato y sus aparatos ideológicos de blanqueamiento racial, social y cultural prestan, desde la cuna a la tumba, los siguientes servicios sociales: lavado cerebral, reprogramación ética, reconfiguración sexual, y cambio extremo de identidad (...) Colombia es un país formado sobre mares de equívocos, montañas de mentiras, selvas de secretos y llanuras de imposturas. En el nombre mismo de la república está contenido su designio imperial, colonial y subordinado (p. 409).

En el caso del español andino colombiano, el sistema clasificatorio racial-cultural de castas —sumado a la prevalencia de una ideología discriminatoria acentuada desde el siglo XVI, que asoció nación con proceso de blanqueamiento (Viveros, 2009)— hizo en conjunto que los sujetos y los espacios sociales se dividieran en Blancos Vs. Otros y en Centro Vs. Periferia (Páramo y Cuervo, 2009),

⁵ Al respecto valga la pena recordar la conocida frase del José Joaquín Cuervo Urisarri cuando afirmaba que ‘nada simboliza tan cumplidamente la patria como la lengua’, pues en ella se encarna el sujeto que la usa.

todo lo cual se ha depositado en las tramas estructurales de la lengua española a través de sutiles mecanismos lingüísticos, oscilando semánticamente en tópicos como la religión, los saberes culturales, el trato cortés con el otro o las actitudes políticas (Garcés, 2009).

En el centro de esta propuesta, llama la atención el perfil cultural y lingüístico de los colonizadores de las incipientes villas de las actuales Colombia y Venezuela, a saber: los judíos y los árabes conversos. Como se sabe, durante el siglo XV hubo presión para que los no cristianos se convirtieran a esta fe, una limpieza étnica ejecutada por medio del bautismo forzoso, cuyas campañas masivas se iniciaron en Granada —España— a partir de 1500. Desde entonces, comenzaron a ser llamados marranos —conversos que judaizaban secretamente— y moriscos —diminutivo de “moro”, esto es, musulmanes del al-Ándalus convertidos y oficialmente cristianos. Ahora, la presión se agudizó a lo largo de todo el siglo XVI, pues los cristianos vigilaban a unos y otros de manera exhaustiva, especialmente en la forma de alimentarse, de celebrar sus fiestas y de profesar su credo (Rincón, 2002).

Esta población en España fue asesinada, expulsada o convertida a la fuerza; mientras que otra parte de ella, para evadir la radical intolerancia, viajó clandestinamente a la Nueva España, justamente cuando muchos europeos se desplazaban para habitar las nuevas villas en América. Efectivamente, entre 1493 y 1600 el 55% de los colonizadores venía de Andalucía y Extremadura (Marimón, 2006), donde se apiñaban judíos y musulmanes tras la expulsión ordenada por los reyes católicos en 1492, pues “esta política afectó tanto a los árabes como a los judíos, los cuales compartían condiciones sociales e intelectuales similares, e impuso a muchos de ellos migrar al Nuevo Mundo” (Rincón, 2002, p. 99). Por tal razón, tanto judíos como moros fueron desembarcando subrepticamente por las Antillas, especialmente por Curazao, para asentarse y sobrevivir en tierras donde el control quisquilloso de los cristianos no los sobresaltara; y muchas veces lo lograron comprando apellidos vascos, o fingiendo una identidad como lusitanos (García de Prodán, 1966)⁶. Esta migración ilegal proveniente de la península española fue de unos quince mil aldeanos ibéricos por año (Lucena, 1992), cuyas filas estaban alimentadas por numerosos conversos o cristianos nuevos bajo múltiples identidades, ya que “el sistema

de ‘licencias’ no fue siempre estricto y hubo muchas prácticas fraudulentas y maneras de hurtar la ley” (García Arenal, 1992, p. 156).

Esta demografía inmigrante, sumada a la vasta geografía colombiana cruzada por tres cordilleras y numerosos paisajes tropicales, fue la causa de que muchos de estos advenedizos se asentaran en pequeñas villas, en promedio ciento cincuenta habitantes por población⁷; pero, sobre todo, villas dispersas, debido a la misma condición territorial, impidiendo una verdadera unidad nacional. La consecuencia de esto último fue también lingüística, pues no se logró una unidad dialectal, algo que aún percibimos claramente con la existencia de más de una docena de dialectos, lo cual se acrecentó con el perfil agorero de los moriscos, quienes refundaron ciudades frecuentemente cuando veían indicios de encantamientos, hechicerías o maldad sobrenatural.

Aún más, para sobrevivir los errabundos moriscos, con su pedigrí dudoso de cristianos nuevos, desarrollaron el valor de la Taqiyya, esto es, el disimulo y el encubrimiento, actitud que les permitía “pasar de agache” y, por tanto, hacer todo con disimulo. Algo similar sucedió con los marranos, quienes se acomodaron sigilosamente en las poblaciones colombianas como apóstatas-hipócritas (Liman, 2002). De esta suerte, unos y otros ocultaron su identidad para no ser nuevamente desterrados, a pesar de la prohibición de las leyes de Castilla que los proscribía como “servidores del demonio” y, por ende, no querían que “contaminaran” las nuevas tierras, puesto que suponían un mal ejemplo para “los indios” (Borja, 1998). Luego, como se sabe, este imaginario diabólico se extendería a los indígenas americanos mismos, encarnando el mal mismo (Sanabria, 2004).

De esta suerte, el perfil de fundadores, caracterizados por ser perseguidos, camuflados e hipócritas, fueron los que hicieron prosperar las poblaciones recién fundadas en tierra firme, haciendo mezcla con negros esclavos, indios y soldados españoles para generar una gran paradoja histórica, pues los conquistadores, facultados para poblar, se dedicaron a desterrar indígenas con ayuda de militares, sacerdotes y escribanos, mientras que quienes comenzaron soterradamente a ocupar sus territorios fueron desterrados, esta vez provenientes de la península ibérica. Así pues, los ancestros urbanos de Colombia eran campesinos ibéricos, con gustos y modas

⁶ De hecho, esto explica por qué a muchos descendientes de marranos, se les llamaba también portugueses.

⁷ Con excepción de la villa santafereña que, tras su tercera fundación, en agosto de 1538, contaba con unos cuatrocientos habitantes.

de árabes o judíos cristianizados (Todorov, 2007), sujetos que arrastraban la historia de acechanza por siglos y el conformismo a su destino nómada; unos arrieros sin terruño adaptables a cualquier ambiente y, por tanto, camaleónicos o mimetizadores que sobrevivían con la economía del pan coger (Serrano, 2016). Al tiempo, mantenían de puertas para afuera conductas cristianas, pero de puertas para adentro guardaban el sábado como día de mandato, se aseaban y cambiaban de ropa semanalmente —normalmente los viernes en la noche— y mantenían sus ideologías religiosas a pesar de carecer de sinagogas-mezquitas, porque no tenían clérigos-rabinos orientadores.

Otras características de estos primeros pobladores era que tenían un sentimiento de no-previsión y falta de consciencia de la Ley; por tanto, eran embaucadores que, con identidades variadas pero no esenciales, vivían dentro de comunidades cerradas, lo que les permitía estar y no estar en la sociedad general (Klick y Lesser, 1998). Además, eran astutos, sagaces y ladinos, todo esto como estrategias necesarias para no evidenciar su verdadera identidad y así evitar el peligro de un nuevo destierro o ser depurados con fuego por la Inquisición —en Sevilla o en Cartagena de Indias. De esta manera, se fue formando una enmarañada mixtura sociocultural estratificada: por un lado, la república de blancos; por otra, la de indios y negros, zona social que englobaba también a los árabes y judíos porque, finalmente, compartían la cualidad de ser minorías étnicas perseguidas (Ibid., 1998)⁸.

Asimismo, desde la Edad Media tanto los mozárabes como los judíos eran bilingües en distinto grado, fruto del contacto cultural y lingüístico en la península Ibérica, por lo que la lengua con la que llegaron comunicándose a América los moriscos fue el romance andalusí o mozárabe, caracterizado por el uso frecuente de cortesías, por la moderación y economía al hablar y por la exactitud retórica, todo esto para no ser sorprendidos, pues se asentaron ilícita y soterradamente. De la misma forma, los marranos o judíos conversos —después de 1492, sefarditas— hablaban el judeoespañol o ladino, derivado del castellano antiguo, idioma que no difería sustancialmente del castellano de los siglos XV y XVI, a excepción de algún léxico hebreo, especialmente el uso palabras religiosas y nombres de pila —por ejemplo *aleluya, amén, Cristo, Edén, Gólem, Jehová, Yod, Satanás,*

Ana, Davis, Esther, Elías, Josué, Miguel, Raquel, entre otras— que, interactuaron, hasta la expulsión de 1492 —incluso un siglo después — junto con otros dialectos de España, tales como el castellano, el catalán o el aragonés (San Román, 2015).

Con todo, estas situaciones y cualidades de los expatriados colonizadores que acomodaban la forma de usar la lengua y de comportarse comunicativamente frente al otro de acuerdo a su fatal destino tuvieron necesariamente que dejar huellas en las tradiciones culturales y ciertos objetos —por ejemplo, aún se conservan en muchas familias el *mezuzah* y el *menorah*—, pero sobre todo en la lengua hasta nuestros días puesto que, como se ha afirmado antes, las lengua son tesoros culturales que heredan elementos de esos primogénitos pueblos errantes. Y no sólo se piensa en los arabismos, unos cuatro mil en la actualidad —almojábana, alcázar, arroz, azúcar, zanahoria, naranja, entre otros—, ni aún en palabras y refranes del judeoespañol, sefardí o ladino —*El ke se eça kon kriaturas se alevanta pişado*: el que con niños se acuesta amanece meado—, sino en expresiones menos evidentes, amontonadas en varios de sus niveles de la lengua, que se disfrazan para insinuar esa herencia cultural, y todo lo que de ella se filtra en la constitución inconsciente de la identidad nacional.

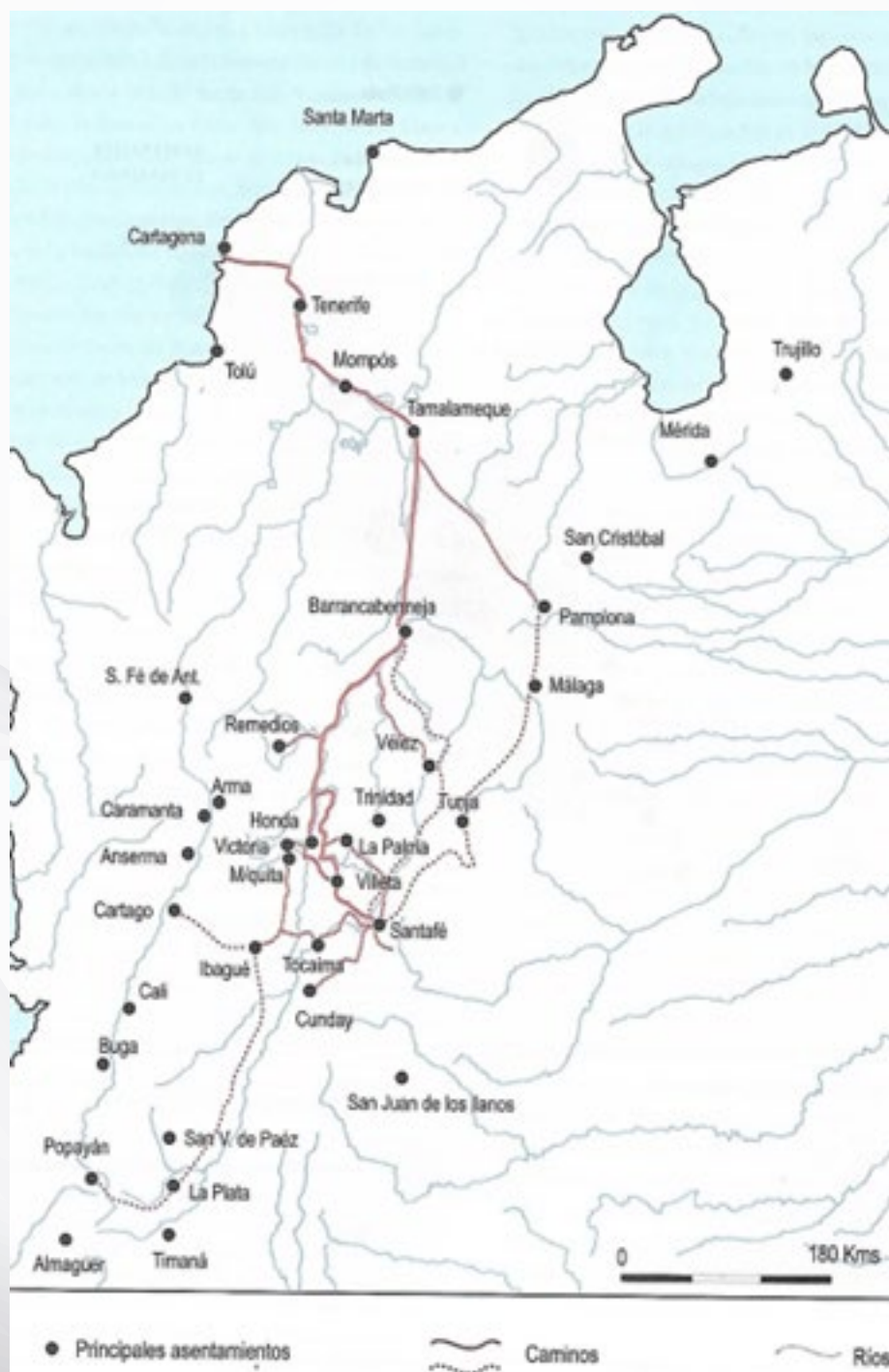
Todo esto, pasmosamente, se manifiesta en el nivel semántico-pragmático del español actual a través de ciertos insultos, refranes, expresiones populares, colombianismos; además del uso del diminutivo y el uso de fórmulas corteses, utilizados con mayor frecuencia en el corazón geográfico de Colombia, la zona andina, ubicada entre las cordilleras central y oriental, y cuyo correlato lingüístico es el super-dialecto andino colombiano, donde aparecen subdialectos como el cundi-boyacense y el santandereano (Montes, 2000). No obstante, esto no es gratuito, porque “las principales ciudades creadas por los colonizadores se ubican, sobre todo, en la región andina, ‘colonizada’ antes por tribus indígenas, de donde serían expulsadas o aniquiladas” (Yunis, 2019, p. 24); pero también donde se acentuó la esclavitud, dado que Santafé se convirtió, superada las etapas de saqueo y conquista, en “un centro de primer orden en lo administrativo, en lo militar y en lo económico” (Williams, 2018, p. 47). Ahora bien, como afirma Rincón (2002), muchos de aquellos judíos participaron en la colonización de zonas montañosas del país, como el eje

⁸ Al respecto, la idea de Eduardo Caballero Calderón es pertinente cuando afirmaba en 1974 que “somos un mosaico de razas dentro de un mosaico geográfico que conspira continuamente contra nuestra identidad cultural. Muchas veces he dicho que nos somos un país sino varios países, no una raza sino varias razas en descomposición, y así, lo que llamaos colombiano sólo es una entelequía, pues el colombiano como entidad internacional no existe” (en Montes, 2000, p. 138)

cafetero —Armenia, Arma Viejo, Anserma, entre otras— y Antioquia —Caramanta, Santafé de Antioquia—, entre otros lugares (Mesa, 1997). Tal como se muestra en el siguiente mapa, a finales del siglo XVI la red de caminos estaba aglutinada en la zona andina y

cafetera, donde arrieros de todos los semblantes desplazaban cereales como trigo, ganado y oro; y, como es natural, en las rutas comerciales también circulaba la lengua adaptada y funcional, sus usuarios y sus escenas culturales.

IMAGEN 1
CAMINOS QUE CONVERGÍAN A SANTAFÉ EN EL SIGLO XVI



Fuente: tomada de Williams (2018)

De esta suerte, se confirma que “el hijo se rebela contra el padre con el lenguaje del padre, y así va construyendo su propia lengua” (Dussel, 2010, p. 102), pero lo hace arrastrando en ella su pasado. Ahora bien, para soportar esta tesis, se comentan algunos de esos efluvios lingüísticos que reviven este panorama, siendo la categoría de los insultos una de las más ilustrativas frente a lo que se desea defender. Así, por caso, insultos referidos al otro como *viejo brujo*, *bandido del demonio* o simplemente *demonio*, los cuales recuerdan ese estigma de los judíos y moros en España y América, asociados con el mal mismo; o insultos como *mugre*, *mugroso*, *muérgano*, *inmundo*, *jediondo-hediondo* o *cochambroso* —maloliente, grasiento— o, incluso, *arrastrado*, los que recuerdan la cualidad de los moriscos una vez eran villanos en las ciudades del centro del país desde el siglo XVI quienes, debido a sus costumbres, sólo se cambiaban de ropa y bañaban los viernes⁹. Además, aparecen con frecuencia insultos más transparentes para evocar la condición de los primeros pobladores, tales como *marrano* o *hijuepuerca*, a los que se suman, con la misma intención pragmática peyorativa, injurias como *indio bruto* o *pendejo*, *montaño*, *sinvergüenza* o *alcahueta* —rufián. Aunque también se puede añadir otro tipo de ofensas que evocan la condición impura de los villanos conversos, tales como *maldito*, *animal de monte*, *bestia*, *bruto*, *inmoral*, *mala hierba*, *atrevido*, *descarado* o *sonsacador corrompido* —degenerado-pervertido— o *chafarote* —inculto.

En esta misma línea de sentido se encuentran ciertos dichos o refranes como “ando como el judío errante” o “más falso que el beso de Judas”¹⁰, los cuales evidencian una clara identificación con los colonizadores primigenios y, por extensión, con las minorías étnicas que hacían parte de la República de no blancos en la actual Colombia, pero durante La Colonia. Además, refranes como “indio, mula y mujer, si no te la han hecho, te la van a hacer”; “negro con saco, se pierde el negro y se pierde el saco”; “negro, ni el caballo”, “¿Quién sufre? El indio por bestia” o “Se nos creció el enano” evidencian lo mismo. Asimismo, expresiones frásticas populares como “Más o menos”, un signo de falta de ambición, algo típico de los primeros urbanitas colombianos; o también expresiones como “me toca hacer”, en lugar de “debo hacer”, que recuerdan una marca clara del desvío a la ley social, característico de los moriscos y su forma evasiva de actuar y de hablar

el mozárabe en estas tierras para poder asentarse con identidades variadas y que sigue caracterizando el perfil caracterológico de la sociedad actual.

Existen, por otro lado, locuciones como “aquí hay gato encerrado”, que revelan el peligro de ser engañados por un embaucador, cualidad típica atribuida a los judíos. En esta misma línea de sentido, es muy dicente el uso de colombianismos como el verbo *envolatar* o *embolatar*, voz nacida en el departamento de Antioquia y usada en todo el país con el sentido de confundir, engañar y que proviene de “volate”, esto es, del “afán, confusión, barullo”, más el prefijo *en-* y el sufijo *-ar* que significa entrar o meterse en volates o confusiones (Montes, 1985); a lo cual se une la expresión tan popular de “*No dar papaya*”, con el sentido de evitar una situación que puede ser potencialmente mala para sí mismo y connota la acción de exponerse, de volverse blanco fácil o bajar la guardia; esto es, de dejarse pillar por el otro y ser castigado o expulsado.

Finalmente, se encuentra el uso del diminutivo apiñado, especialmente, en hablantes explotados y sufrientes como marcas de su posición inferior y solapada —diastatías desfavorecidas—, ante todo cuando se usa para generar compasión o lástima por los otros —*pobrecita*, *buenita*, entre otras— y así ganar indultos o no ser castigado. A este empleo pragmático del diminutivo se puede sumar el uso exagerado de los tratamientos respetuosos o cortesés, notorios por ejemplo en el uso de reductores de amenaza, tal como sucede con expresiones como *sumersecito*, pero también en el uso de reparadores o locuciones para pedir perdón y la práctica de utilizar en la cotidianidad expresiones para atenuar afirmaciones, tal como sucede en expresiones como “yo creo que”, “me parece que”, todo esto con la intención de seguir reproduciendo cualidades que nos viene del mozárabe o romance andalusí tardío, correlato de su condición de ilegales en los dominios del Nuevo Mundo.

EL AULA COMO LUGAR DE DENUNCIA: SOBRE LA LÓGICA CULTURAL MESTIZA

En este orden de ideas, el habla andina colombiana parece delatar un Yo cultural concreto, al mestizo; ese “hijo del pecado” (Dueñas, 1999) que guarda en su interior el legado europeo “puro e impuro”, africano e indoamericano. Se

⁹ Al respecto, la idea de la elección del día viernes para asearse y cambiarse de debe a que dentro de los pilares del islam oficial se debe orar cinco veces al día, siempre mirando a La Meca, pero especialmente los días viernes (Djait, 1990).

¹⁰ Recuérdese que Judas fue el único judío entre los 12 discípulos que Jesús eligió, pues los otros once compañeros eran galileos.

infiere, entonces, que ese hablante del que se ha ocupado al final esta reflexión tiene una identidad cultural híbrida, resumida en la de un Yo-mestizo-siniestro que, para sobrevivir en un mundo adverso, tal como lo hicieron en el siglo XVI y XVII los advenedizos, tiene que asimilar una lengua con relieves estratégicos de ocultamiento frente al escamoteo primigenio de los nuevos conquistadores, sumado a unas conductas basadas en la simulación y la disimulación, lo cual encarna el perfil identitario en sujetos sinuosos, tramposos y proclives al desvío, puesto que

[...] el mestizo es el avivato, el que no tiene leyes, el que no tiene cómo participar, pero participa, el que no puede casarse pero que produce mestizos todos los días, el que no puede blanquearse porque está prohibido, pero que se blanquea constantemente, que estás al margen de la ley, pero que le saca ventajas a la ley, que trampea, que contrabandea. Nuestra sociedad colonial es de contrabandistas, porque no existen vías legales al comercio, los mestizos no comercian, les está prohibido participar en el comercio, pero entonces se inventan el contrabando, y éste fue una de las actividades más robustas, sistemáticas, permanente, durante el período colonial (Dueñas, 1998, p. 17).

Así las cosas, es posible hablar que el español dialectal referido obedece a una *lógica mestiza*, esto es, una forma de comunicación mezclada y comandada por el imperativo de la producción de un disfrute perverso que dilata al semejante (Pommier, 1996), el cual está al servicio de una ideología de blanqueamiento cultural instintivo: exterminar con el uso del buen hablar al diferente. Todo esto ocurre, dentro de un lazo social que se transforma inmediatamente en lazo camaleónico, dejando al otro y lo otro-constitutivo dentro de un juego lingüístico que se efectúa, por supuesto, pero para que el otro quede expulsado o diezmado, y también negado. Claramente, esto no es más que un juego diacrónico ominoso: negar en/con la lengua lo que con la lengua el otro se negaba¹¹.

Se trata de una lógica cultural mestiza caracterizada por el estado de cosificación en el que el sujeto-emisor toma la palabra ante el otro y deja enunciado un insulto o una provocación —por ejemplo, olvidando rápidamente tal

acto—; es decir, un ataque a la alteridad que entraña una amnesia como actualización del olvido sobre el pasado común que funda la actual comunidad. Así las cosas, en la cotidianidad se evita degradarse como negro, indio o mestizo, como antes de evitaba deshonrarse como marrano o morisco, todo para no caer en ese conjunto de diferentes y evitar ser definido como mugroso, guache, desordenado, pícaro, morisco-moroso, impuro e inmoral. De esta suerte, el análisis sobre elementos de la “colonialidad del ser” que aquí se analizaron, y que termina proponiendo el dominio comunicativo de una lógica cultural mestiza-siniestra que domeña toda cultura ladino-americana, se conecta con la “colonialidad del saber”, esto es, con el asunto de una hegemonización representacional y epistémica impuesta por la cultura europea —española— en relación con la otredad (Lander, 2000). Efectivamente, el carácter local del conocimiento español, que tiene su origen en el Consejo de Toledo sucedido 43 años antes de la llegada de Colón a América, y que deja instalada la escisión social entre cristianos viejos —los limpios de sangre, los no judíos o no moriscos— y cristianos nuevos —hijos de judíos conversos o de moros—, llegando a instalarse sociolingüísticamente sin premuras durante cuatro siglos coloniales, desplazándose hacia la época republicana y a la actualidad.

Efectivamente, este esquema social en tensión se uniformiza en la Nueva Granada bajo el modelo de una élite de terratenientes españoles, acompañados de encomenderos y escribanos, que se oponen a los aborígenes y esclavos. Luego esta “tensión social”, en el decir de José Luis Romero (1999), se convierte en dos Repúblicas: la de blancos y la de indios, quienes evolucionan en la casta española —hidalgos, luego criollos— y la casta de tierra —indios, negros, los demás. Ya entre los siglos XVII y XVIII son quince las clases dentro de la casta de tierra (Castro-Gómez, 2005)¹²; y, en el siglo XIX, esa partición social tomó la representación del cacique o patrono contra el siervo para evolucionar, hacia sus finales, en los burgueses y la clase popular u “orejones”, para terminar en la aristocracia y los guaches, también llamados lobos (García-Dussán, 2020). Este es el breviario de siglos de segregación, que fluctúa y persiste gracias a esa lógica cultural mestiza que hasta bien entrado el siglo XX se manifestaba nuevamente contra los judíos inmigrantes en la capital colombiana.

¹¹ No gratuitamente García Márquez expresaba que suele haber en nuestra cultura un trueque entre lo real y lo simbólico que desaparece tan pronto como llega, haciendo “(...) de un bandolero un rey, de un prófugo un almirante, de una prostituta una gobernadora, y también todo lo contrario” (1999, p. 154).

¹² En efecto, esta diversidad clasificaba sujetos en mestizos, castizos, españoles, mulatos, moriscos, chinos, saltatrás, lobos, jibaros, albarazados, cambujos, zambagios, calpamulatos, tente en el aire y no te entiendo, tal como antes los primeros colonizadores representaron los no-blancos como monstruos, caníbales, enanos y habitantes de las antípodas (Vignolo, 2008) y luego en loros, rojizos, cochos, negros, castaños, leonados y morenos (Hering, 2011).

De la misma manera, tal segregación del otro-diferente se manifestó recientemente contra el poco número de inmigrantes judíos en la ciudad de Bogotá. Como se sabe, algunas familias llegaron hacia la década de 1930 provenientes de Rusia, Rumania y Polonia, e influyeron en la transformación de la capital a través actividades económicas incipientes transformando la Bogotá provinciana.

Pero, a pesar de esto, fueron llamados despectivamente polacos o quincalleros¹³, porque vendían ropa, calzado y artículos para el hogar puerta a puerta y a crédito, acción que permitió que las clases populares de la Bogotá del siglo XX accedieran a productos europeos que antes eran exclusivos de la burguesía. Aún resuena en la memoria colectiva la firma Jota Glottmann, primera comercializadora de electrodomésticos¹⁴, al igual que las familias Cohen y Rozanes, empresarios que lograron montar tiendas en el casco histórico de Bogotá, rejuveneciendo la zona, antes ocupada por tiendecillas de baja categoría.

Sin embargo, esta humilde revuelta urbana fue mal vista por una capa de ciudadanos de orientación conservadora, muchos de ellos simpatizantes del nazismo, por lo que el partido conservador incitó a sus partidarios a desaparecer sus negocios, como sucedió en El Bogotazo. Una década antes de este traumático episodio, Luis López de Mesa, ministro de Relaciones Exteriores, había cerrado las puertas de Colombia a los judíos sobrevivientes de la Segunda Guerra Mundial, a quienes consideraba usureros y de costumbres malsanas, instituyendo tasas burocráticas para aquellos inmigrantes que buscaran traer a sus parientes del exterior. Se invita, curiosamente, a una limpieza de sangre en una nación mestiza.

A propósito de todo esto, la antropóloga peruana Marisol de la Cadena (2000; 2006) explica cómo el mestizaje representa la hibridez, pero el concepto mismo tiene una naturaleza híbrida, puesto que se refiere, como las dos caras de una misma moneda, a lo biológico-racial y a lo epistémico. Como se sabe, en los preludios de la colonia el mestizo era quien no tenía pureza de sangre; por tanto, su estigma no era el color de piel, sino no ser hábil en

demostrar públicamente una historia genealógica de linaje puro. De esta manera, quien no demostraba su estirpe, libre de moros o judíos, era un “manchado” —del latín macūla, impuro social y moralmente— perdiendo, entonces, estatus social y descarriando el código de honor¹⁵, tan importante para sostener un lugar de privilegio ante sí y ante los demás y quedando reducidos a epítetos como salvajes, perezosos y desordenados. Es así como, bajo el concepto de mestizo y sus múltiples formas de ser nominado, se transita por la “colonialidad del ser” y se llega a la “colonialidad de saber”. Y, lo que se puede constatar es que, lejos de extinguirse esta episteme y su lingüistería, se ha ido modificando con los siglos la batería de adjetivos y otros modos de decir para mantener esas dos repúblicas opuestas, que viven juntas, pero no revueltas.

Finalmente, con la ya mencionada investigación de Guiomar Dueñas (1999) sabemos que en el siglo XVIII el mestizo estuvo cualificado por ser impuro sexualmente, con lo cual se dio una simple reinscripción de vetustas fórmulas para ser nombrado. Entonces, si saltamos al siglo XXI, es notorio ver cómo ese mestizo, nominado peyorativamente por parte de colectivos llamados “gente de bien”, son ahora denominados con adjetivos muy parecidos a los de la colonia. De esta forma, se mantienen efectivas las jerarquías y su racismo adjunto, con lo cual se confirma que la “colonialidad del ser” es efectiva en la medida en que descansa y se alimenta de una “colonialidad del saber”.

A MANERA DE CIERRE

Si todo esto está bien razonado, la pregunta sobre qué se insinúa cuando se comunica cotidianamente al usar el español en la zona andina colombiana aparece como fundamental en lo general, y vital en la enseñanza de la lengua-idioma hablada en este país. Se sostiene, entonces, que desde un enfoque intercultural con bases decoloniales el estudio del español andino colombiano puede tratarse como un crisol que irradia datos sobre la obsesión por sostener una “corrupción mestiza”, la cual ha servido de asiento a la cultura de superiores e inferiores

¹³ Quincallero: que vende quincallas; esto es, objetos de metal, generalmente de escaso valor, como tijeras, dedales, imitaciones de joyas, etc.

¹⁴ El inmigrante rumano Jack Glottmann, llegó al país en 1929 y fundó su empresa en Bogotá hacia 1935. Su actividad se centró en importar y comercializar electrodomésticos y venderlos a crédito. Efectivamente, el nueve de abril de 1948 su principal almacén fue incinerado, al igual que sus oficinas.

¹⁵ Lejos de creer que el código de honor es cuento viejo, baste recordar que es la base de novelas como *Crónica de una muerte anunciada*, de García Márquez (1981) donde la ausencia de una macha de honor en la sábana del tálamo de Ángela Vicario, obliga a que sus hermanos ejecuten venganza, con presencia de la sangre del supuesto ofensor, el hijo de foráneos, Santiago Nasar. De esta manera, la muerte de Nasar reparaba la vertida sangre virginal de la hermana por medio de la vertida sangre de un advenedizo. El código de honor, entonces, se sigue dando en Colombia bajo la forma de una ley simple: venganza o deshonor. Y como en la novela, no importa si la víctima es inocente; basta con que sea impuro.



que, aunque diferentes, comparten algo común: su perfil ladino y clientelista, ese que para Emilio Yunis (2019) está caracterizado por

la actitud permanente de desconocer y poner trampas a la ley, buscar el rodeo, el atajo, mimetizarse mediante el engaño, utilizar todo tipo de subterfugios, no apreciar como valor supremo la verdad, aprovechar cualquier ventaja, la oportunidad (es la cultura del ‘aprovecha’, “sin dar papaya”), del pacto y la conciliación con todo en medio de un Estado inoperante” (pp. 25-26).

De esta suerte, aunque distintos, como colombianos quedamos abrazados por cualidades que nos hacen semejantes. Por ejemplo, actores sociales desde la

política y la educación llaman a la decencia frente a las multitudes y sus revoluciones, como lo acontecido en 2021 en pleno Paro Nacional, cuando ciertas voces desde los micrófonos de la radio nacional definían los indígenas del sur del país como vándalos e incivilizados; o aquella voz de doña Paraca, en redes sociales, defendiendo un mundo blanco y los lugares de tortura, como Almacenes Éxito, palacio del consumo que consumía al consumidor; o de profesores y estudiantes de universidades prestigiosas hablando, no de un joven muerto, sino de una mancha de la sociedad menos —nótese aquí el concepto colonial, el de sujeto como un manchado— y todo porque los jóvenes “dieron papaya”, algo que otros por supuesto aprovecharon, sólo porque se actualizó, sin saberse, toda una capa de exclusiones que iniciaron con la llegada de los advenedizos al centro del país.

REFERENCIAS

- Atienza, E. y van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353: 67-106.
- Borja Gómez, J. H. (1998). Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada. Indios, negros, judíos, mujeres y otras huestes de Satanás. Ariel.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. University Press.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Javegraf.
- Cestero, A. M. (1999). Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. Arco.
- Chomsky, N. (1988a). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Visor.
- Chomsky, N. (1998b). Minimalist Program and the philosophy of mind. An Interview.
- Comboni-Salinas, S. (1996). La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. Nueva Sociedad, 146: 122-135.
- De la Cadena, M. (2000). Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991. Duke University Press.
- De la Cadena, M. (2006). ¿Are mestizos hybrids? The conceptual politics of Andean identities. *Journal of Latin American Studies* 37: 250-284.
- Djait, H. (1990). Europa y el Islam. Al-Qibla Libertarias.
- Dueñas, G. (1998). Familia, mestizaje y formación de Estado. *Post-data*, 3: 14-29.
- Dueñas, G. (1999). Los hijos del pecado: Ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial. UN.
- Dussel, E. y Merçon, J. (2010). Entrevista a Enrique Dussel por Juliana Merçon. *Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 14: 102-112.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. ICAH.
- Esterman, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural (pp. 52-66). En Mora, D. (Comp.). *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. III-CAB.
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada (pp. 21-51). En Mora, D. (Comp.). *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*. III-CAB.
- García de Prodián, L. (1966). Los judíos en América. Sus actividades en los Virreinos de Nueva Castilla y Nueva Granada en el siglo XVII. CSIC.
- García-Arenal, M. (1992). Moriscos e indios. Para un estudio comparado de métodos de conquista y evangelización. *Chronica Nova*, 20: 153-175.
- García-Dussán, E. (2015). Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social. Cuadernos de lingüística hispánica, 26 (1): 49-74.
- García-Dussán, É. (2020). Ciudad de lobos y fugitivos. Una lectura semiótica de Bogotá. UD editorial.
- García Márquez, G. (1999). Obra periodística 5. 1961-1984. Mondadori
- García Márquez, G. (1981). Crónica de una muerte anunciada. Oveja negra.
- Gerbaudo, A. I. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la postdictadura. *Horizontes Educativos*, 13(1), 55-66.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19: 31-58.
- Hall, S. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.
- Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.
- Hering, M. (2011). Color, pureza, raza: la calidad de los sujetos coloniales. En H. Bonilla (ed.), *La cuestión colonial* (pp. 451- 469). Universidad Nacional de Colombia.
- Kendi, I. (2020). Cómo ser antirracista. Ciclogénesis.
- Klick, I. y Lesser, J. (eds.) (1998). Arab and Jewish immigrants in Latin America. Images and realities. Routledge.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. M. Byram & M. Fleming, (1998). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía (pp. 34-56). University Press.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40) CLACSO.
- Lee, M. (1997). El intersticio liminal de los encuentros transculturales. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 25: 45-60.
- Liman, T. (2002). Lenguaje híbrido de los moriscos: entre el arraigo de su acervo cultural y las vicisitudes del entorno. *Anaquel de Estudios Árabes*, 13: 67-86.
- Lomas, C. (2017). El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación. Santillana.
- Lucena, M. (1992). Piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios en América. Mapfre.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 34-67). Siglo del Hombre Editores.
- Marimón, C. (2016). El español en América: de la conquista a la época colonial. <https://biblioteca.org.ar/libros/154128.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1992). Dinámicas urbanas de la cultura. En: *Revista Gaceta*, 12: 3-7.
- Mesa, D. (1997). De los judíos en la historia de Colombia. Planeta.
- Montes, J. J. (1985). Estudios sobre el español de Colombia. I.C.C.
- Montes, J. J. (2000). Otros estudios sobre el español de Colombia. ICC.
- Moreno, C. (2004). La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua. Catarata.
- Moreno-Hofmann, Á. (2009). Taxidermi mestiza como identity management. En Vignolo, P. (ed.). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia* (pp. 408-410). Universidad Nacional de Colombia.
- Ospina, W. (2003). El renacer de la conquista. Encuentro de Revista Número en la 16ª Feria Internacional del Libro de Bogotá, 26 de mayo de 2003. *Revista Número*, 37: 40-47.
- Páramo, P. y Cuervo, M. (2009). La experiencia urbana en el espacio público de Bogotá en el siglo XX. Una mirada desde las prácticas sociales. Javegraf.
- Pastor, S. (2006). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Universidad de Alicante.
- Payrató, L. (1998). De profesión, lingüista. *Panorama de la lingüística aplicada*. Ariel.
- Penadés, I. (1999). La enseñanza de las unidades fraseológicas. Arco.
- Pommier, G. (1996). Porqué el psicoanálisis es revolucionario. Aldabón.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO, Colección Antologías.
- Rincón, N. (2002). Árabes y judíos en Colombia: un modelo de integración social. *Memoria y Sociedad*, 7(13): 97-115.
- Rodgers, Th. y Richards, J. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Lavel.
- Sanabria, F. (2004). La virgen sigue apareciendo. Un estudio antropológico. UN.
- San Román, T. (2015). Ladino, una lengua 'castellana' que lucha por sobrevivir. https://www.inclusion.gob.es/cartaespana/es/noticias/Noticia_0484.htm
- Serrano, E. (2016). ¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma. Planeta.
- Serrón, S. (2002). El Enfoque Comunicativo y sus implicaciones. Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático. *Letras*, 63: 73-108.
- Todorov, T. (2007). La conquista de América. La cuestión del Otro. Siglo XXI.
- Vignolo, P. (2008). De los seres plinianos al mito del homunculus. El enanismo en la construcción de un sujeto moderno. En M. Hering (ed.), *Cuerpos anómalos* (pp. 29-64). Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, M. (2009). Mestizaje y occidentalización. En Vignolo, P. (ed.). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia* (pp. 381-383). Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, K. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*, XIX (48): 25-35.
- Williams, Jh. (2018). De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada. Una historiografía urbana y regional de Bogotá. UN.
- Yunis, E. (2019). ¡Somos así! Temis.

Pedagogía y Narrativa Histórica en el Teatro de Identidad Campesina del corregimiento de albania, la vega (cauca)



Photo by Freepik

RESUMEN

El presente artículo aborda la práctica teatral del grupo *Identidad Campesina* del municipio de La Vega (Cauca) como experiencia estética pedagógica y como expresión de una narrativa histórica del campesinado y las comunidades rurales de Colombia; en especial las que se encuentran en el Macizo colombiano. A partir del diálogo entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP), se elaboró este documento en donde se visibiliza y se da reconocimiento al pensamiento de campesinas y campesinos; por ello se presentan textualmente sus aportes y su visión. Con el propósito de aportar mayores elementos de contexto, el artículo inicia con una breve reseña sobre la situación del campesinado colombiano y ubica la mirada en el Macizo colombiano y el municipio de La Vega. Posteriormente presenta al Proceso Campesino y Popular de La Vega (PCPV) para, después, dar a conocer la propuesta del grupo de teatro *Identidad Campesina* como práctica pedagógica. Finalmente, a partir de aportes de algunas de sus obras, se analiza el contenido histórico de las mismas y se concluye reflexionando sobre cómo la experiencia estética teatral, desde la sensibilidad que despierta *Identidad Campesina*, se convierte en un acto pedagógico permanente.

PALABRAS CLAVE

Teatro, pedagogía, campesinado, narrativa, identidad.

PÉDAGOGIE ET NARRATIF HISTORIQUE DANS LE THÉÂTRE D'IDENTITÉ PAYSANNE DU DISTRICT RURAL D'ALBANIA, LA VEGA (CAUCA)

RÉSUMÉ

Cet article aborde la pratique théâtrale du groupe *Identidad Campesina* de la municipalité de La Vega (Cauca) comme expérience esthétique-pédagogique, ainsi que comme l'expression d'un narratif historique de la paysannerie et les communautés rurales de la Colombie; en particulier de celles qui se trouvent dans le Massif colombien. À partir du dialogue entre la Recherche Action Participative (RAP) et l'Éducation Populaire (EP), on a élaboré ce document qui rend visible et reconnaît la pensée des paysans, tout en présentant textuellement leurs contributions et leur vision. Dans

le but de fournir de plus amples éléments contextuels, l'article commence en offrant une brève révision de la situation de la paysannerie colombienne, centrée sur le Massif colombien et la municipalité de La Vega. Par la suite, on présente le Processus Paysan et Populaire de La Vega (PCPV) afin de faire connaître la proposition du groupe de théâtre *Identidad Campesina* en tant que pratique pédagogique. Finalement, on analyse le narratif historique des pièces théâtrales pour conclure par une réflexion sur la façon dont l'expérience esthétique théâtrale éveille l'identité paysanne et devient un acte pédagogique permanent.

MOTS CLÉS

Théâtre, pédagogie, paysannerie, narration, identité.

HISTORICAL NARRATIVE AND PEDAGOGY IN THE THEATRICAL CREATION BY IDENTIDAD CAMPESINA IN ALBANIA, LA VEGA (CAUCA)

ABSTRACT

This paper addresses the theatrical practice of the *Identidad Campesina* group from the municipality of La Vega (Cauca) as an aesthetic pedagogical experience and as an expression of a historical narrative of the peasantry and rural communities of Colombia, especially those found in the Colombian Massif. By the participatory action research (PAR) methodology and popular education, this paper attempts to make visible and grant recognition to the thinking of peasants. Therefore, their contributions and vision are presented verbatim. This work begins with a brief contextualization of the situation of the Colombian peasantry and sets us in the Colombian Massif and La Vega municipality. After, it introduces us to the Peasant and Popular Process of La Vega (PCPV) and presents the proposal of the theater group *Identidad Campesina* as a pedagogical practice. To finish, from the contribution of some of the plays, an analysis of the historical narrative is carried out. As a result of the reflection and as part of the conclusions reached is that the theatrical aesthetic experience becomes a permanent pedagogical act from the sensitivity awakened by the *Identidad Campesina* group.

KEYWORDS

Theater, pedagogy, peasantry, narrative, identity.

¹ Ingeniero en electrónica y comunicaciones (Universidad del Cauca), Estudiante de la Maestría en Pedagogía y Cultura (Universidad de Nariño). Miembro del Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano PUPSOC. Correo electrónico: o.viveros.egas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8689-5997> - Fecha de recibo: 19/04/2022
Fecha de aceptación: 11/05/2022

El teatro, entendido como un escenario capaz de situar las diferentes realidades, permite problematizar y comprender concepciones históricas, políticas, sociales, psicológicas, etc. Con ello, se constituye como una práctica sociocultural disruptiva capaz de develar aspectos críticos y problemáticos de la dinámica social (Miranda-Calderón, 2020). En este sentido, la experiencia estética que se produce a partir de la acción teatral se considera eminentemente pedagógica en una doble dirección: por un lado, para quienes participan como espectadores – ya sean activos o pasivos –; y por otro, para aquellos que actúan y preparan la obra, en quienes la experiencia pedagógica es aún mayor ya que se empieza a desarrollar desde el momento mismo en que la obra inicia a construirse.

Por otro lado, la evolución del teatro permitió la experimentación de nuevos códigos teatrales de carácter popular que rompen con lo tradicional y sus jerarquizaciones. A medida que el teatro se fue revelando como un medio para abordar los acontecimientos desde diferentes puntos de vista, la clase social más deprimida encontraba su modo de expresión. Además, el personaje del pueblo y su voz histórica, tradicionalmente excluida de la gran historia, fueron encontrando una inmejorable forma de expresión y esto hizo del teatro un foro social privilegiado capaz de presentar y rehacer la historia oficial creada desde el poder (Cornago, 2000).

A partir de estas consideraciones, el objetivo del presente artículo es abordar las particularidades del grupo de teatro 'Identidad Campesina', del corregimiento de Albania, en el Municipio de La Vega (Cauca). Dicho grupo, desarrolla un ejercicio pedagógico crítico como parte de un entramado de prácticas de educación popular que desarrolla el Proceso Campesino y Popular de La Vega (PCPV), organización que se ha constituido como un baluarte de las luchas sociales y populares en el suroccidente colombiano. Ante las políticas que promueven el desarraigo del territorio, ante la avanzada ideológica que busca acabar con la cultura campesina y convertirla en mano de obra de la agroindustria, el teatro se convierte en una poderosa arma para la defensa de la cultura y de la identidad campesina.

Si se considera que el tipo de teatro al que se refiere este artículo trata de visibilizar a quienes han sido tradicionalmente excluidos, resultaría contradictorio escribir negándole la voz a sus verdaderos protagonistas o tratando de interpretar sus palabras con unas que no han dicho. En ese sentido, son las y los integrantes del grupo de teatro 'Identidad Campesina' y otros miembros del PCPV

quienes colectivamente reconstruyen y reflexionan acerca de su experiencia, de el conocimiento adquirido y de sus alcances e incidencias; razón por la cual sus palabras se consignan en este documento tal cual fueron expresadas. De igual forma, se utilizan entrevistas y documentos que hacen referencia a la situación del campesinado, a la del Macizo colombiano y a la del PCPV.

Bajo la concepción de que la producción de conocimiento no es neutral sino que responde a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social, este se construye a partir de una relación horizontal y dialógica entre saberes teóricos y saberes prácticos que hacen del investigador un educador. Así, el fin de la investigación no implica únicamente el enriquecimiento del cuerpo teórico del saber pedagógico sino la construcción de una práctica educativa emancipadora, una investigación-acción que es participativa y que pretende transformar la realidad.

Con lo anterior, la elaboración del artículo parte de la confluencia entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP) para producir conocimiento de forma colectiva a partir del diálogo entre iguales. Aquí, el investigador participa de los espacios propios de 'Identidad Campesina' y los integrantes del grupo de teatro son también investigadores, participando en el proceso de construcción del artículo, en la definición de la estructura del documento y haciendo observaciones, aportes y sugerencias. Este trabajo se constituye como una apuesta por realizar "una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante [...] y colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados" (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987, p. 5).

Por ello, con la intención de brindar mayores elementos de contexto, el artículo inicia con un breve acercamiento a la situación actual del campesinado en Colombia en el marco de la contradicción permanente de su existencia con el desarrollo del sistema capitalista. En un segundo momento se abordan algunas características del territorio denominado Macizo colombiano y especialmente del municipio de La Vega, hogar del grupo de teatro 'Identidad Campesina'. Posteriormente se presenta al PCPV, organización de base con un fuerte arraigo territorial y cuya relación con el grupo de teatro es esencial. Las últimas tres secciones abordan la presentación del grupo de teatro, su propuesta pedagógica y el contenido histórico de la narrativa de sus obras analizando apartes de algunas de ellas.



FIG. 1 Movilización en redes sociales - Nota. Tomada de dejusticia.org

BREVE RESEÑA SOBRE SITUACIÓN DEL CAMPESINADO

A pesar de la gran dificultad para encontrar a alguien que niegue la existencia del campesinado en Colombia, y, aunque la Constitución política de 1991 habla del reconocimiento y la protección de la diversidad cultural, el campesinado solo es tenido en cuenta como trabajador del campo, desconociendo su identidad cultural. Así,

La constitución de 1991 introdujo un esquema diferencial de derechos, al tiempo que creó nuevas subjetividades étnico-culturales. El modelo de Estado multicultural pensado para Colombia, incentivó las subjetividades definidas étnicamente (indígena y afrodescendiente), mientras que, en el ámbito rural, invisibilizó aquellos sectores sociales definidos bajo la clasificación colonial de ‘mestizo’ o de ‘clase social’ (campesinos). (Convenio Universidad Javeriana Cali-Incoder, 2013, p. 63)

Junto a lo anterior, más allá de lo anecdótico que pueda parecer, en el marco del Paro Nacional Agrario de 2013, un alto funcionario del gobierno de la época preguntaba sin sonrojarse: “¿Qué es eso de ser campesino?”. Esta pregunta generó una reacción en el campesinado y, en palabras de Oscar Gerardo Salazar², produce un “sentimiento de frustración [...] Es reiterada la expresión del estado colombiano, de los diferentes gobiernos con quienes hemos negociado, de manera tácita o explícita estas expresiones de exclusión, estas expresiones de desdén, de ninguneo respecto al campesinado” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

El reconocimiento del campesinado ha sido una exigencia de las comunidades y sus organizaciones en las últimas tres décadas, pero fue a partir del 2016, con la presión ejercida en escenarios políticos, jurídicos y de movilización, que se avanzó en la construcción de una mesa técnica conformada por el Ministerio del Interior (MinInterior), el Ministerio de Cultura (MinCultura), el Ministerio de

² Oscar Gerardo Salazar es un campesino de La Vega, líder histórico del PCPV, fundador del Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano (PUPSOC) y de la Red de Derechos Humanos Francisco Isaías Cifuentes. Sus aportes a la lucha social y al reconocimiento del campesinado lo han convertido en uno de los líderes con mayor reconocimiento en los movimientos sociales.

Agricultura (MinAgricultura), el Departamento Nacional Administrativo de Estadística (DANE), la Agencia Nacional de Tierras (ANT) y el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Con la participación del campesinado, se construyeron los elementos que sirvieron como punto de partida para la posterior elaboración del documento de *Conceptualización del campesinado colombiano*, en el que se establecieron algunas dimensiones de la categoría campesino que aún se encuentran en discusión; allí se le define como un “sujeto intercultural, que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza, inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado o en la venta de su fuerza de trabajo” (Comisión de expertos, 2018, p. 7).

La marginalidad y exclusión a la que se ha visto sometido al campesinado, en términos jurídicos y de políticas estatales, es tal que históricamente los censos poblacionales realizados en Colombia no han tenido en cuenta la identidad campesina. Recién, el DANE en 2019, a partir del concepto al que se hizo referencia, incorporó en la encuesta de cultura política la caracterización de esta población; lo que significa que nunca los censos poblacionales en zonas rurales permitieron el reconocimiento de su cultura.

Aunque la reciente encuesta y su intención de empezar a contar y generar estadísticas sobre el campesinado colombiano es importante, se debe resaltar que aún falta mucho por hacer para que se reconozca al campesinado como sujeto cultural de derechos. Como lo manifiesta Geidy Ortega, alcaldesa del municipio de Inzá, Cauca, y líder campesina: “algunos pueden decir que es un paso de bebé pero es fundamental porque nunca tuvimos la posibilidad de autorreconocernos como campesinos, siempre teníamos que marcar la casilla ‘otros’” (DeJusticia, 2020).

Aunque se han dado pasos importantes hay un camino largo por recorrer en donde las disputas son permanentes. Ejemplo de esto es la decisión del gobierno colombiano en diciembre de 2018 de abstenerse de votar a la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de los campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales*, adoptada por la Asamblea General de la ONU (2018). También, está la gran Minga por la defensa de la vida realizada en 2019 que logró, entre otras, la inclusión de un artículo para la creación de la política pública del

campesinado (Forero, 2020). Además de lo anterior, se resalta también la decisión del Congreso de la República de archivar la iniciativa que da reconocimiento al campesinado como sujeto de derechos (Castilla et al., 2021), posterior a una serie de denuncias hechas por congresistas sobre el boicot realizado para que el proyecto no fuera aprobado (El Espectador, 2020).

Por otro lado, teniendo en cuenta que la marginalidad y la noción de progreso han promovido el desarraigo del campesino, Oscar Salazar, a partir de su experiencia con las comunidades, afirma que existe hoy un rechazo por parte de muchas y muchos campesinos por reconocerse como tal. En el imaginario colectivo, se ha inculcado la idea de que ser campesino es sinónimo de atraso, de vida difícil e indigna, lo cual ha llevado a que algunos consideren mejor identificarse como papicultores, caficultores, paneleros, cocaleros, etc., antes que como campesinos.

Así, la lucha por el reconocimiento del campesinado campesino como sujeto de derechos no sólo enfrenta una dura batalla política y jurídica, sino también ideológica para resignificar al campesinado como un símbolo de vida, de dignidad y orgullo; una persona que aporta integralmente a la sociedad. Leider Burbano, líder campesino de La Vega, nos recuerda en el documental Pueblo Macizo que ser campesino es: Vivir con respeto a todos los recursos que, para producir alimento, uno debe convivir. El campesino no es el que explota, el campesino es el que utiliza unos recursos naturales pensando siempre en mejorarlos y no en agotarlos. El buen campesino es el que respeta la vida en todos sus sentidos, y hace de esa vida cada vez más digna no solo para los miembros de una familia, sino de una comunidad. (Mejía, 2015)

En términos de la economía política y entendiendo que el campesino es un productor que tiene control directo sobre ciertos procesos productivos y que, por lo tanto, lo hace estar por fuera de la lógica de acumulación privada, es decir por fuera de la lógica del capital; el campesino es una categoría que, para esa lógica, representa un factor de subdesarrollo.

Así, se entiende que las políticas construidas bajo la idea de profundizar el modo de desarrollo capitalista operen en contra de la identidad cultural campesina. Entonces, la lucha por el reconocimiento del campesinado es también una lucha por una alternativa diferente al capital (Marx, 1999; Vega, 2010; Donéstevez y Muñoz, 2014).

EL MACIZO COLOMBIANO Y EL MUNICIPIO DE LA VEGA: UN CONTEXTO ILUSTRATIVO

Para comprender mejor el surgimiento y la importancia del ejercicio pedagógico y la construcción de la narrativa del grupo de teatro ‘Identidad Campesina’, es fundamental conocer algunos de los aspectos principales que caracterizan la vida en el municipio de La Vega y en el Macizo colombiano en su conjunto; la forma en que la misma población asume su territorio y su territorialidad, y las problemáticas que enfrentan en la actualidad.

El Macizo colombiano es un complejo montañoso donde nacen las cordilleras Oriental y Central, fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como reserva de la biósfera en 1980 y cubre los departamentos de Huila, Valle del Cauca, Cauca y Tolima. Esta región, constituye una zona estratégica para Colombia y el mundo entero (Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales de Colombia [IDEAM], s. f.). Entre estas montañas existen 15 páramos, 65 lagunas y nacen las cinco arterias fluviales más importantes del país: los ríos Magdalena, Cauca, Putumayo, Caquetá y Patía; es la estrella fluvial colombiana y proporciona el 70% del agua que se consume en el país (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2018). Por esta razón, el PCPV recuerda con su consigna principal que ‘Si el Macizo vive, vivimos todos (ver figura 2)’.

FIGURA 2

Si el Macizo vive, vivimos todos



Nota. Tomada de Facebook Proceso Campesino de La Vega. 2021

En el corazón del Macizo, se encuentra el municipio de La Vega, tierra de abundante agua y riqueza mineral que, por la codicia generada bajo la lógica de acumulación de capital, adquiere gran importancia para el extractivismo y la industria minero-energética y para la minería legal e ilegal. También, por su ubicación geográfica, por ser un corredor estratégico y el acceso más cercano entre el Océano Pacífico y la Amazonía, este territorio adquiere gran relevancia geopolítica. Para el 2017, el municipio de La Vega tenía 13 títulos mineros otorgados y alrededor de 68 concesiones en trámite, lo que representaría un 80% del territorio destinado a la minería. Aunque se declaró la inconstitucionalidad sobre algunas resoluciones de áreas denominadas Áreas de Reserva Estratégicas Mineras (AEM), la situación no deja de ser alarmante dada la importancia de este territorio (CENSAT, 2017).

Ante la amenaza de la minería, donde la forma legal es aún más preocupante que la ilegal, las comunidades del Macizo, de La Vega y sus organizaciones han tomado diferentes medidas y realizado acciones de diversa índole. Sacaron de sus territorios la maquinaria y la gente que representa a las mineras. Bloquearon vías y se movilizaron exigiendo su retiro. Hicieron encuentros en defensa del territorio y la territorialidad que cada vez adquieren mayor fuerza, como las Convenciones Populares por el Agua o los Encuentros Internacionales de Pueblos y Semillas.

Estas dinámicas, entre otras, han potenciado el trabajo comunitario y la acción colectiva. Entre las múltiples y diversas iniciativas, llama la atención la decisión de las y los campesinos del corregimiento de Santa Rita, quienes bajo la figura de ‘apropiación colectiva integral’ compraron 40 hectáreas de la montaña La Carolina, una microcuenca del río Patía y fuente del agua que se consume en el pueblo. Sobre esta montaña se otorgó un título minero para que una multinacional pudiera explotarla sacando agua y buscando oro. Sin embargo, gracias a la compra realizada por las comunidades se logró cuidar no solo los intereses de la comunidad del corregimiento sino los de todos y todas, ya que este nacimiento de agua alimenta al río Patía, distinguido por ser el más extenso de la región pacífica (Piedrahíta, 2020).

En el documental Pueblo Macizo, Manuel Rodríguez, exministro de ambiente en Colombia durante el periodo 1990-1994, dice que “el ordenamiento territorial del país se está haciendo desde el Ministerio de Minas sin contemplación alguna con las comunidades rurales, sin contemplación alguna con el medio ambiente” (Mejía,

2015), lo que ha provocado que gigantes empresas de la industria minera hayan puesto sus ojos y sus intereses sobre los territorios colombianos. Por lo anterior, “el conflicto entre una economía parcelaria y un gigantesco proyecto de explotación minera tiene convulsionado el Macizo Colombiano, una región agreste y nada dócil” (Molano, 2011)

Conscientes de la importancia para la vida presente y futura del país, en representación de las comunidades del Macizo, Leider considera que “tener la razón no es suficiente, o sea, tiene que ir uno a defenderla. Entonces hablamos mucho que en el Macizo colombiano defender el agua y defender la vida, si se defiende el agua se defiende la vida” (Mejía, 2015). La importancia del Macizo y del municipio de La Vega está arraigada en sus habitantes, tal como lo demuestran las palabras de Juliana Cerón, integrante del grupo de teatro ‘Identidad Campesina’ y del PCPV:

Por la ubicación geográfica, saber que tenemos a nuestros pies los ríos más importantes de Colombia y eso exige que debemos protegerlos porque son importantes no solo para los del territorio, sino que dependen muchas cosas del país. Es nuestro deber protegerla, defendiendo el territorio, no permitir la minería. Ser vegueña³ es una exigencia que te sale del alma. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021)

PROCESO CAMPESINO Y POPULAR DE LA VEGA: DEFENDER EL TERRITORIO Y LA VIDA

Leider Burbano define al PCPV como:

Un espacio vivo, dinámico, de análisis, de comprensión, de lectura social, de aprender haciendo, de mucho escuchar y de mucha reflexión en la búsqueda de soluciones que nos encaminen hacia una justicia social, hacia una vida con dignidad en nuestros territorios. (Ríos, 2017, p. 2)

Como una coordinación de voluntades, como un esfuerzo colectivo por defender el territorio y la territorialidad, lo que hoy se conoce como PCPV surge a partir del trabajo comunal que desde 1987 inicia su desarrollo en el municipio; es en el corregimiento de San Miguel donde, a partir de la articulación de la recién creada Asociación de Juntas de Acción

Comunal (ASOCOMUNAL), se empieza a configurar el proceso organizativo comunitario.

Esta nueva dinámica debe afrontar en sus inicios las consecuencias del paramilitarismo en los hechos conocidos como ‘la Masacre de los Uvos’, donde militares pertenecientes al Batallón de Infantería número siete ‘José Hilario López’ del Ejército Nacional, asesinaron a 17 personas de la comunidad con el objetivo de “amedrentar a los campesinos e impedir la movilización que se estaba organizando y que de todos modos tuvo lugar [meses después]” (Molano, 2011).

**FIGURA 3
PCPV**



Nota. Construcción colectiva del PCPV, 2010.

El PCPV, en la lucha por la defensa de su territorio y del campesinado, ha trabajado por la construcción de políticas populares que son construidas a partir de la participación directa de las comunidades. Esta metodología de acción y participación colectiva ha sido utilizada desde los inicios del proceso para la construcción de sus planes y líneas estratégicas. Es así como, después de un largo proceso de discusión, logran consignar las ideas rectoras del PCPV en un documento al que llamaron *Plan Ambiental Agropecuario y de Salud, AURORA*. Este plan, que funciona como una hoja de ruta para el proceso, define ocho ideas rectoras: resistencia y lucha popular; lucha por la tierra y la construcción de territorio; soberanía alimentaria; producir para vivir; sí a la biodiversidad, no al monocultivo; sí a la producción orgánica, ecológica y biodiversa con autonomía, no a la política y las técnicas de la revolución verde y de la biotecnología; conformación de formas económicas colectivas; y, diseño de políticas y técnicas (PCPV, s. f.).

³ Gentilicio de La Vega

El PCPV ha desarrollado un importante papel en los escenarios de movilización departamental y nacional, en donde ha dado valiosos aportes en la discusión y negociación con las diferentes instancias de gobierno. Recientemente, en el marco de la Minga Social del Suroccidente, en 2019 se desarrolló un ejercicio político de presión al mantener el cierre por 27 días de la vía panamericana en el departamento del Cauca. Las comunidades campesinas movilizadas lograron la inclusión del artículo 253 en la Ley del Plan Nacional de Desarrollo (PND) para la construcción de la política pública para el campesinado. Sin embargo, la metodología no fue pactada desde un comienzo y mientras las comunidades exigieron su participación en la construcción de esta política pública, la intensión del gobierno fue la de no contar, para este proceso, con el campesinado. La metodología propuesta por el gobierno implicaba la no participación de las y los campesinos en la construcción de dicha política, lo que se ha constituido en un punto de inflexión.

Para el PCPV, la exclusión del campesinado fue una treta para el incumplimiento del acuerdo, una postura histórica de los representantes del gobierno colombiano que se fundamenta en un problema de mayor profundidad. Al respecto, Oscar Salazar, en una entrevista realizada por Lizeth Montero (2020), manifiesta que:

El problema aquí no es exclusivo con relación al diseño de los mecanismos de participación, sino que involucra un componente político, no tanto

jurídico, sino político, en el caso específico de las comunidades campesinas, porque la política de exclusión que ha tenido el Estado colombiano respecto al campesinado ha sido el desarrollo de una política de despojo que necesita el capitalismo y que se traduce, entre otras, en toda esa exclusión del grupo cultural campesino. Sobre esa idea actúa el Estado, aun en los espacios de participación, con esa idea van sus funcionarios, de cooptarnos en su modo estatal de concebir la producción y de ponernos en función de ella, eso sí de manera concertada. p. 37)

La experiencia vital del PCPV hace que reconozca la necesidad de abordar sus objetivos de lucha desde diferentes escenarios como un principio de integralidad. Así, junto a los escenarios de movilización entendidos como ‘acciones de hecho’, se avanza también en la acción jurídica y política y en el copamiento de escenarios de decisión y de construcción de políticas estatales. Lo anterior, sin perder de vista que es el fortalecimiento organizativo el que permite continuar desarrollando los ejes y las ideas rectoras del proceso. Este fortalecimiento se realiza de forma permanente a través de cada espacio de discusión y de las diversas dinámicas que permiten el diálogo entre el PCPV, los miembros de la comunidad y otras organizaciones que comparten los mismos objetivos. En dichas dinámicas el ejercicio del grupo de teatro Identidad Campesina adquiere una relevancia fundamental (ver figura 4).



FIG. 4 PCPV - Nota. Tomada de Facebook Proceso Campesino de La Vega, 2016.

'IDENTIDAD CAMPESINA' - HILVANANDO MEMORIA Y CULTURA

El corregimiento de Albania, en el municipio de La Vega, es reconocido por ser una región potencia del teatro, un arte que ha sido practicado por generaciones y que ha tenido diferentes expresiones y propuestas. Oscar Eduardo Pino, uno de los integrantes del grupo Identidad Campesina (ver figura 5), afirma que “en el tema teatral, en Albania era muy común desde la escuela estar vinculado a temas de teatro, motivados en ese entonces por el director de la escuela de esa época, el profesor Gilberto Cerón, quien es de Albania y aún vive ahí” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

**FIGURA 5
IDENTIDAD CAMPESINA**



*Nota. Logo Identidad Campesina,
diseñado por CFC Estudio Gráfico, 2021*

En 1993, la iniciativa del joven estudiante Máncer Muñoz lo llevó a construir y organizar la propuesta de un grupo de teatro dedicado a la comedia. Con el pasar de los años sus obras se fueron conectando con la realidad social conocida y vivida por los actores y por el público. Además, siempre portaban un mensaje político que iba encaminado a la protección de las costumbres culturales y de la defensa y el amor por el territorio. Máncer Muñoz, director y fundador del grupo de teatro 'Identidad Campesina', es un hombre de una sensibilidad e inteligencia privilegiadas,

que “sabe mucho de muchas cosas, trova muy bien y tiene esa capacidad de sacar chiste de todo” (J. Cerón, comunicación personal, 2021), un referente de la cultura campesina, del teatro y de la experiencia política y pedagógica del PCPV.

El nacimiento de 'Identidad Campesina' está precedido del esfuerzo, el ímpetu, la persistencia y el amor al teatro en la vida de Máncer, quien recuerda el camino recorrido:

Con público grande yo empecé desde el 90, en ese tiempo el grupo se llamaba 'La Chispa', era un grupo de teatro de humor, solo importaba el humor. Luego quisimos hacer un teatro con un mensaje, más político, y nos metimos a la cotidianidad a estudiar ciertas cosas, no estudiar en la academia, pero sí mirábamos que nos faltaban cosas por aprender en este camino del arte, y siempre hay algo nuevo por aprender. De ahí salió un nuevo grupo que se llamaba 'Luz y Sombra', era muy bonito porque les gustaba mucho a las y los compañeros, se creó con un grupo de niños. Pero yo ya me graduaba, salía de once⁴ y desafortunadamente me llevaron a prestar servicio; ahí quedó ese grupo. Pero bueno, yo ya estando allá prestando servicio pensé que había que seguir y ahí también monté un grupo de teatro y la pasábamos rico, no la pasábamos duro sino que nos llevaban a presentarnos en diferentes partes, entonces el arte se convirtió en una forma de llevarla bien, de saber estimular la vida. De ahí volví al territorio y conformamos el grupo 'Identidad Campesina'. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021)

El PCPV ha desempeñado un papel fundamental en la transición del teatro que pretendía únicamente la risa del público al teatro con un trasfondo político, que realiza una crítica y desarrolla un mensaje de esperanza. Los miembros del grupo Identidad Campesina pertenecen al 'proceso', participan de los diferentes espacios de discusión y decisión colectiva, de los escenarios de movilización, aportan en la construcción de los lineamientos de sus políticas populares y socializan, mejor que cualquier discurso, la política y los objetivos del PCPV.

Actualmente, el grupo de teatro está conformado por Máncer, Oscar Eduardo Pino, Juliana Cerón, Diego Muñoz, Víctor Manuel Parra, Cristian Benavides,

⁴ Se refiere al último grado de la educación básica en el Sistema Educativo Colombiano.

Mauricio Molano, Cesar Burbano, Yady Salamanca, Fabian Burbano, Claudia Muñoz, Valeria Molano y Andrés Felipe Pino (ver figura 6). Uno de los retos a los que se enfrenta Identidad Campesina es a la necesidad de mantener un relevo generacional, ya que sus miembros más jóvenes son estudiantes universitarios que deben salir del territorio. Sin embargo, quienes salen a estudiar lo hacen con la convicción de regresar periódicamente para continuar fortaleciendo el grupo de teatro y, una vez finalizados sus estudios, volver para seguir aportando a la lucha por el campesinado y la defensa de su territorio junto a aquellos que se han quedado. Ante este reto, Máncer manifiesta esa mezcla de preocupación y esperanza: “quedamos ya solitos, no sé cómo lo vamos a seguir, pero lo que sí estoy seguro es que toca hacerle, toca hacerle.” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2021). Toca hacerle convencidos de que el teatro seguirá siendo un baluarte y referente de La Vega y el Suroccidente Colombiano, un proceso que hilvana sueños, memoria y cultura.

El teatro que realiza ‘Identidad Campesina’ puede entenderse como una convergencia de las propuestas de teatro comunitario y teatro popular caracterizados

por ser una práctica creada por la misma comunidad. Esta visibiliza los diversos problemas que se presentan, permite construir un discurso sobre temas que en otros espacios son silenciados, pretende generar reflexiones individuales y colectivas, y, permite fortalecer los elementos culturales que generan identidad (Lomanto, 2016). Por ello, retomando las palabras de Freire (2005) ante un auditorio de hombres y mujeres interesados en una visión crítica de la pedagogía, a ‘Identidad Campesina’ se le manifiesta que “la búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana. Buscar sin esperanza sería una enorme contradicción. Por esto la presencia de Ustedes en el mundo es una presencia de quienes andan y no de quienes simplemente están” (p. 23).

‘IDENTIDAD CAMPESINA’ COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA POPULAR

La pedagogía ha sido reducida al proceso de instrucción y enseñanza y a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar; esto, debido a la forma en que se asumen las instituciones educativas hoy.



FIG. 6 Grupo de teatro Identidad campesina - Nota. Tomada de Facebook de Identidad Campesina.

Se ubica a la pedagogía en un horizonte más amplio al rescatarla de la cárcel de la escolarización y con ello se la entiende como un proceso de socialización. Es decir, un saber teórico-práctico fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento que opera a través de diferentes procesos metodológicos como dispositivos de poder en el saber (Mejía, 2011). De igual forma, el carácter de lo popular en la educación no hace referencia al trabajo directo con el pueblo como grupo social, es decir, con sectores o poblaciones discriminadas y/o empobrecidas; sino bajo la concepción de construir y visibilizar el pueblo político y las prácticas encaminadas a su emancipación.

Por otro lado, retomando los aportes de Dewey (2010) sobre la relación entre estética y experiencia, se puede señalar que “lo estético yace al interior del individuo, y en la medida en que se hace presente en cada vivencia humana, toma la forma de experiencia estética” (p. 123). Esta experiencia es, entonces, una manifestación de una visión sensible del mundo que, al mismo tiempo, es capaz de producir sentido. Así, la experiencia estética no se produce de forma pasiva sino que involucra un papel activo de quien la vive con relación al objeto estético y a su entorno.

Si nos enfocamos en la experiencia estética a partir del arte se puede afirmar que, en lugar de describir una emoción en términos intelectuales, el artista realiza un acto capaz de engendrar emoción, de producir una experiencia estética en una doble vía: tanto para el artista que crea el objeto estético como para quien lo contempla, lo analiza y lo sitúa frente a su propia realidad. En el caso del teatro, la puesta en escena permite al artista construir un papel a partir de las experiencias pasadas, recurrir a sensibilidades conocidas o situarse en espacios imaginarios que sean capaces de crearlas. Por otra parte, al espectador la escena lo convierte en un participante de la obra a partir de las emociones y la sensibilidad que despierta. Así, la experiencia estética que viven unos y otros se convierte también en una experiencia pedagógica.

En el caso de ‘Identidad Campesina’, quienes integran el grupo realizan una construcción de las obras a partir de las voces de todos y todas, lo que les permite ver reflejadas sus ideas en la obra final. Así mismo, utilizan la improvisación a lo largo de la puesta en escena, tomando como base sus propias vivencias después de hacer un proceso de reflexión sobre la realidad en la que viven y las problemáticas a las que se enfrentan como comunidad. Sus integrantes más jóvenes rescatan y valoran lo aprendido con amor y sensibilidad.

Así las cosas, Víctor Manuel resalta que como grupo “pertenecemos también al PCPV, y he aprendido a amar el agua, a amar la naturaleza, a luchar por la naturaleza; y he aprendido a hacer sentir bien a la gente” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2021). Por su parte, Juliana dice que “aprender de todos, es muy bonito porque, tú dices ‘bueno yo tengo esta idea pero que tal la digo y esté mal’. ¡No!, todas las ideas valen, y eso es chévere, como... construir colectivamente las cosas” (comunicación personal, 13 de noviembre de 2021). En este sentido, ‘Identidad Campesina’ es una escuela permanente en donde se trata de rescatar el pensamiento propio para fortalecer la cultura campesina, la esperanza en el presente y el futuro.

La metodología de construcción y puesta en escena de las obras constituye un proceso pedagógico profundo. Al respecto, Oscar Eduardo permite comprender mejor este ejercicio pedagógico cuando dice que como grupo de teatro no siguen un guion:

¿Qué es lo que hacemos nosotros? Llegamos con una idea, por ejemplo, Máncer dice: bueno, yo tengo la idea de que hagamos la obra así, pero luego cada quien hace sus aportes: “metámosle esto”, “hagamos esto”. Las obras son muy conversadas, no hay una directriz que tenemos que hacer esto, no. Las obras son muy conversadas, las hablamos, cada muchacho, cada muchacha hace su aporte. Lo que hacemos nosotros es sacar unas ideas principales, las escribimos en un tablerito y trabajamos. Hacemos un guion, pero un guion general, ideas principales y hágale... Y decimos con Máncer que quizá esa misma libertad que se da influye para que ellos sean unos muchachos más despiertos, que si los invitan a un escenario a hablar ellos lo hacen, sin miedo. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

En relación con la experiencia de los espectadores, estos acuden a una obra cuyo mensaje tiene una relación directa con las ideas rectoras, los consensos y ejes políticos del PCPV. Diego afirma con orgullo que:

Para donde vamos somos el grupo de teatro Identidad Campesina, perteneciente al ‘proceso campesino’, porque sabemos que somos eso, las ideas están muy en eso... mientras el ‘proceso’ como tal va a realizar las reuniones afrontando una problemática, nosotros mediante el teatro nos montamos a las tablas y decimos lo que se dice en la reunión, pero mediante el teatro y la comedia. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

En este sentido, en el encuentro que se produce entre el espectador y la obra se problematiza la realidad a partir de la experiencia estética, del placer generado por las obras, de las emociones vividas en la interacción con ellas.

Además, como lo manifiesta el profesor Oscar Salazar en una entrevista a Valentina Lomanto (2016), el teatro tiene la licencia para:

Tratar temas que el discurso político no permite hacerlo, llega a dimensiones del ser humano que, si usted los trata de tocar en un discurso directo político, político histórico si se quiere, usted la embarra. Usted va a tratar el tema digamos de las iglesias en una comunidad, sepa que por donde se meta va a salir mal parao. Pero si usted lo trata con el teatro, eso es otra cosa. Estoy dando un mero ejemplo de cómo una expresión artística es tan rica, permite tratar tantos aspectos que están vedados para otros discursos... Eso nos permite avanzar, reírnos de nosotros mismos, nos permite construir liderazgos, nos permite construir un mensaje político en otro lenguaje, llegar a personas que están cerradas a otros discursos... es muy importante” (p. 47).

Lo anterior, se transforma entonces en una licencia que permite potenciar el ‘proceso campesino’.

Desde la propuesta de Boal (2008) conocida como el ‘teatro del oprimido’, se afirma que “la característica más importante del teatro que se dirige al pueblo debe ser su claridad permanente, su capacidad de alcanzar, sin rodeos o mistificaciones, al espectador en su inteligencia, en su sensibilidad” (p. 190). Así, se puede afirmar que la propuesta de ‘Identidad Campesina’ es una apuesta cuya narrativa afecta a los sujetos desde la racionalidad y desde la afectividad. Lo anterior, permite un trabajo emocional generando en los espectadores sentimientos de identificación y arraigo en el campesinado y de solidaridad y empatía en otros sectores sociales. Estas emociones y sensaciones se constituyen como ‘pensamiento sensible’, donde el cuerpo y los sentidos permiten el aprendizaje, es decir, donde:

El cuerpo humano es la fuente – y los lenguajes estéticos, los medios – de un Pensamiento Sensible, paralelo y simultáneo al de las palabras, indispensable e insustituible para la más amplia y multidimensional percepción del mundo y para su comprensión más profunda. (Boal, 2008, p. 45)

En consecuencia, desde la dialogicidad la práctica pedagógica que experimentan las y los miembros de Identidad Campesina permite recordar que “no hay palabra

verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis... no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (Freire, 2005, p. 97). Además, si se asume esta puesta en escena como parte del arte crítico, que según Ranciere (2004, como se citó en Arcos, 2009) “en su forma, la más general, se propone generar conciencia de las mecánicas de la dominación para convertir al espectador en actor consciente de la transformación del mundo” (p. 147); los actores y el público se vuelven actores en la interpretación-transformación de su realidad.

Por todo lo anterior, la práctica pedagógica que desarrolla Identidad Campesina puede ser abordada bajo los principios de la educación popular, donde la experiencia permite conocer otras formas de pensamiento y su pluralidad. Además, partiendo del diálogo de saberes y de la negociación cultural como base fundamental, visibiliza los sentidos de vida de los sujetos reconociendo que su existencia es histórica, política, social, cultural y contextual.

LA NARRATIVA Y LA HISTORIA EN ‘IDENTIDAD CAMPESINA’

El teatro puede considerarse como un:

Medio ideal para el tratamiento de temas históricos, ya que en sí mismo logra conjuntar el pasado y el presente a través de la representación; en otras palabras, en el teatro el pasado aparece como auténticamente presente. El teatro histórico se concibe como medio de literaturización de la historia en los que, de acuerdo al momento histórico, la ideología y la corriente estética, se pretende dar una visión de la historia que legitime, consolide o critique un sistema político y sus implicaciones históricas y sociales. (Adame, s. f., p. 2).

Con esto en mente, en una de las presentaciones de ‘Identidad Campesina’ (ver figura 7), ante cientos de campesinos y organizaciones sociales, Máncer afirmó que:

[Desde] el grupo de teatro Identidad Campesina, hemos entendido que el arte es una herramienta para mantener la memoria de los pueblos, para que las huellas, el pensamiento, el pensamiento puro de lo que somos, siempre quede plasmado. El gran capital nos ha quitado de a pocos, nos ha ido arañando el alma, pero unidos la hemos ido reconstruyendo y ahora no es cualquier alma: es un alma revestida de libertad, es un alma revestida de dignidad. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

FIGURA 7
IDENTIDAD CAMPESINA



Nota. Creación colectiva Identidad Campesina

Por otro lado, al abordar la narrativa en una obra de teatro es fundamental aclarar que los componentes que conforman el mensaje no se dicen únicamente por el actor a través de la palabra. Estos, se encuentran también, y principalmente, en la acción física del actor, en lo que sugiere y en lo que no se dice. Los entramados de palabras y movimientos corporales que tienen una esencia emotiva que los impulsa y que generan en el espectador una experiencia estética y lo ubican en un momento histórico, constituyen, en términos generales, el texto de la obra. Este texto es fundamentado a partir de unos subtextos que son la base emotiva y simbólica a la que recurre el actor cuando crea un personaje; la conjugación de su consciente y su inconsciente que se ha formado a partir de la experiencia vital, corporal y afectiva.

Recordando que la puesta en escena de 'Identidad Campesina' se construye a partir de ideas centrales que no son un guion sino el cuerpo general de la obra, las sensaciones y emociones, a las que se hizo referencia antes, sostienen la interpretación recreada en el teatro y permiten un permanente juego en la creación y modificación de los diálogos de la obra. Así, se tiene como premisa que siempre el mensaje, en cualquier circunstancia, debe ser esperanzador.

El argumento en cada obra de 'Identidad Campesina' problematiza la realidad, recupera lo que no ha querido ser nombrado y lo presenta al público con un relato creado desde la cotidianidad rural. No se trata solo de reconocerse en un contexto histórico, sino reconocerse como sujeto histórico, lo que se consigue incidiendo en la realidad desde nuestros sueños, desde nuestra memoria

y desde nuestras propias visiones de futuro; solo así se logra incidir en el curso de la historia. Con la dificultad de no poder plasmar toda la experiencia viva del teatro, se presentan, a continuación, secciones y elementos de algunas obras de 'Identidad Campesina' que pueden aportar en el análisis de la narrativa, la estética y la pedagogía de sus obras.

NOS QUIEREN AMARGAR EL DULCE

En esta obra, a partir del hecho de que la producción de panela en Colombia ha sido reglamentada y se han establecido una serie de condiciones para la cadena de producción que, en el papel, son garantes de su calidad; salen a escena la violencia, el despojo y la política que privilegia a la gran industria y destruye al campesinado. La obra inicia en un mercado donde una campesina vende panela y un campesino vende yuca, se conocen y posteriormente conforman una familia. Meses después, ya con hijos a bordo se empieza a desarrollar el argumento. Empresarios y funcionarios del gobierno preocupados porque sus ganancias sean mayores, proponen una campaña mediática que el presidente de la república decide abanderar. Esta es una escena que invita a reflexionar sobre la manipulación mediática y la ética periodística que ha sido tan común en los medios cuyos dueños son los grandes empresarios y las familias más ricas del país. La campaña de los medios de comunicación masiva afirma:

—Diego (Periodista): desde caracol radio, blue radio y rcn cortamos un poco la música para dar una noticia de última hora: desde el Ministerio de Salud se les informa a todos nuestros oyentes que, según estudios realizados, la panela de los campesinos, la panela que ellos sacan es sucia, es perjudicial para la salud, es dañina—.

Cuando las y los campesinos la escuchan, llenos de rabia deciden salir a los pueblos vecinos a hablar con las comunidades para que se organicen:

—Máncer: dígame a la gente que nos organicemos, tomarnos las carreteras, porque no hay que hacer ¿o nos dejamos quitar el territorio? (el público contesta al unísono: ¡NOOO!) —.

En seguida, todos salen a diferentes lugares para hablar con el campesinado y definir qué hacer. La respuesta de la comunidad es la de tratar de encontrarse, organizarse, definir los puntos comunes y generar alternativas para luchar contra lo que consideran injusto. En el camino, Máncer se encuentra por primera vez a dos hombres (Cesar Burbano y Mauricio Molano) quienes lo interrogan, aunque él no les presta mucha atención; cuando se vuelven a reunir han definido movilizarse y nombran a Máncer como su

representante, a quien le afirman que no debe sentir miedo porque no estará solo. En seguida, cuando Máncer sale de su territorio, se encuentra nuevamente a los dos hombres:

—Hombres: ¿para dónde se dirige, pa onde va? —.
—Máncer: a luchar por el derecho —.
—Hombres: ¿a qué se dirige, a qué se dirige? —.
—Máncer: oiga, pero guarde esa arma —.
—Hombres: ¿a qué se dirige, a qué se dirige? —.
—Máncer: yo voy a luchar por los derechos y a esto no le temo, a esto no le temo porque el territorio y las semillas son nuestras, la cultura es nuestra —.

A Máncer lo asesinan disparándole cinco tiros, la familia escucha el estruendo que producen las balas y, junto con sus compadres, encuentran el cuerpo; una escena dura, triste y conmovedora. En medio del dolor por la muerte de su compadre, surge la voz de fortaleza:

—Eduardo: ¿qué le hicieron a mi compadre? Lo asesinaron por todos nosotros, por velar por los derechos, por luchar por el territorio, por luchar por las semillas. Comadre, ahijados, este momento es muy triste, pero vamos a darle a mi compadre los honores que él se merece —.
Para representar las honras fúnebres, surge la

música y letra de ‘Ricardo Semillas,’ canción que Ana y Jaime immortalizaron y que suena de fondo como complemento del relato: Ricardo reunió a los hombres y les habló con despacio/ palabras verde esperanza teñidas de sal y selva/ les dijo la vida es nuestra también es nuestra la tierra/ y las palabras que traigo son semillas también nuestras... Un disparo cortó el viento con sed de sangre emboscada/ y Ricardo dobló el cuerpo sin terminar la palabra/ Ricardo murió ese día hermano de hombre y semilla/ murió mirando la vida que entre sus manos moría/ ay ay ay ay que entre sus manos moría/ ay ay ay ay Ricardo murió ese día. (Ana y Jaime, 1969)

Desde la profunda tristeza y rabia nace como homenaje un mensaje de identidad y de resistencia. Frente al cuerpo que yace tendido en el escenario, uno a uno va realizando una ofrenda (ver figura 8):

—Juliana: ¡caña, que significa resistencia! —.
—Diego: ¡agua, que significa vida! —.
—Cristian: ¡café, que significa cultura! —.
—Yady: ¡tierra, significado de territorio! —.
—Eduardo: ¡maíz, que significa soberanía alimentaria! —.
—Todos: ¡y que viva la lucha campesina! —.



FIG. 8 Obra Nos quieren amargar el dulce - Nota. Tomada de Facebook de Identidad Campesina

La obra finaliza con un contundente mensaje de Máncer, quien se pone nuevamente en pie para decir:

—Piensan que matándonos lograrán ganar, dirán que estoy muerto porque la sangre tal vez la mezclen con la divinidad creída, pero mi cuerpo y mi pensamiento se sumerge para seguir luchando por la libertad, para seguir luchando por el agua —.

La muerte de líderes sociales en el país, las ejecuciones extrajudiciales mal llamadas falsos positivos y la violencia ejercida por la clase dominante en toda la historia de nuestro país son las causas de la confrontación armada que aún se mantiene; pero ante la muerte la respuesta es la vida y la esperanza.

EL JUGO DE LA PANELA QUE ME ALEGRA LA CHURUMBELA

En esta obra es el guarapo fermentado el que entra en escena como bebida tradicional de los campos colombianos para problematizar cómo los productos industriales van quitando las costumbres del campo. Los espectadores, que se sienten identificados en una historia que muestra a una familia, a un grupo de amigos, al cura del pueblo y a la policía bebiendo guarapo, ríen y se divierten con la borrachera de los actores y los acontecimientos que de ella se producen (ver figura 9).

En el transcurso de la obra, mientras el guarapo ya ha hecho efecto sobre algunos, entra Cristian (la tenencia - policía) a escena atendiendo la llamada de su superior, quien da la orden de decomisar las guaraperas. La discusión sobre la doble moral también hace parte de la obra, cuando la tenencia participa de la borrachera pero detiene a los demás en el cumplimiento de sus órdenes. Cerrando la obra, el mensaje de 'Identidad Campesina' es claro y firme:

—Eduardo: la tomadera hay que pararla, hay que ir a limpiar el cañal... No y ¡qué problema con eso del guarapo!, ¿no? —.

—Máncer: oiga que ahora hay que emborracharse es con aguardiente y esas otras cosas dicen —.

—Eduardo: Pero, así como expropiaron el guarapo vienen expropiando semillas, territorios, a los campesinos nos están arrinconando con una cosa, con otra. Eso no es mentira —.

—Máncer: Póngase, es que hasta la forma de divertirnos nos la están quitando... ¡Ay infelices! —.

—Eduardo: y dicen que vienen proyectos más grandes y jodidos todavía, pa los territorios, pa todo —

—Máncer: Ay juepucha, ¿yora? —.

—Eduardo: organizarnos, ¡qué más! —.

—Máncer: no, y ¿sabe qué? es seguir sembrando, cultivando la tierra a ver si dan... y no nos dan —.

—Eduardo: y recuperar las semillas nativas, las propias ¿se acuerda? las de antes —.

—Máncer: Eso sí tiene razón compadre, pa qué... —.



FIG. 9 Obra El jugo de la panela que me alegra la Churumbela - Nota Tomada de Facebook de Identidad Campesina

Al final, y teniendo en cuenta que la obra inicia como un relato amistoso, Máncer le narra a Diego mientras caminan:

—¿Ahora sí me entendió, sí me escuchó por qué nos están quitando las cositas propias de nosotros? Eso es pa que se dé cuenta, los jóvenes van a la universidad, pero no pa que se vuelvan unos embudos de recibir información, también tienen que hacer respetar el pensamiento que llevan de acá de los territorios —.

QUÉDESE EN EL CAMPO COMPADRE

La idea que se ha tratado de imponer, y que en muchos casos ha tenido éxito sobre las mentes de muchas personas, es que la vida en el campo es una vida difícil, que no permite el progreso ni de su propia gente ni de la sociedad, que invita al campesinado, y especialmente a las nuevas generaciones, a salir del territorio, a cambiar su estilo de vida. Con esto en mente, 'Identidad Campesina' crea una obra cuyo título deja en claro el argumento de la obra: *Quédese en el campo compadre* (ver figura 10). Una obra que inicia con tres amigos campesinos de La Vega, uno de ellos cansado de trabajar y sembrar la tierra decide venderla para irse a la ciudad, comprar una moto y mejorar sus condiciones de vida.

El diálogo entre ellos indica la disputa ideológica entre quienes defienden y promueven la cultura campesina y entre quienes han sido permeados por la visión capitalista de progreso, e inicia con el gesto despectivo de Máncer quien niega el saludo de mano a Eduardo porque está embarrado de tierra. Eduardo explica su punto de vista:

—Eduardo: Máncer por dios, cómo se le ocurre, si usted me dijera me voy pa Popayán porque ya tengo unos centavitos, voy a estudiar o voy a hacer estudiar mis hijos pues yo le digo hombre hágale porque educarse está bien, salir a capacitarse para después volver al pueblo con grandes conocimientos, eso está muy bien. Pero ¿irse a la de dios? —.

Máncer sigue con su plan adelante, vende su tierra a Diego y parte a Popayán. En el inicio de su nueva realidad se enfrenta a una serie de dificultades que lo llevan a reflexionar sobre la decisión que tomó y a extrañar la vida en el campo. Después de una serie de situaciones que producen la risa y la reflexión en los espectadores, la decisión de Máncer es definitiva: volver a La Vega a retomar el sentido de su vida. En su retorno se encuentra con Juliana, quien ha terminado la universidad y también añora el regreso; ya en La Vega, los tres amigos vuelven a dialogar:



Figura 10 Obra *Quédese en el campo compadre*

Nota. Tomada de Facebook de Identidad Campesina

—Máncer: y vea yo volver e irme pa la ciudad ques que a... como irme como puerco sin tranca, no señor... —.

—Eduardo: cuánto te dije yo, cuánto te dije, mira la historia de Juliana ... ella se fue, estudió... no y viene ya profesional a enseñarle a la gente lo que aprendió —.

Juliana entra al diálogo para poner en escena la relación campo-ciudad desde lo productivo: el campo que brinda alimentos orgánicos a la ciudad y la ciudad que apoya la economía rural. Se pone de manifiesto que, a pesar de que nuestro país tiene las condiciones geográficas y la población necesaria para garantizar una política de soberanía alimentaria, desde hace varios años los gobiernos han decidido importar grandes cantidades de alimentos, llevando al campesinado a sembrar productos que son destinados para la industria.

La obra finaliza con un mercado campesino en la ciudad y con una serie de coplas que exaltan los alimentos cultivados y producidos en los campos, la última de ellas recuerda que:

—Diego: lo que hacen los campesinos/ es una gran maravilla/ porque cuidan el ambiente/ también cuidan la semilla —.

ESPEJO HUMEANTE

A diferencia de las anteriores, Espejo humeante cuenta con un narrador que va guiando el transcurso de la obra, que desarrolla el argumento paso a paso y que transporta del pasado al presente a los espectadores y les muestra cómo la historia se repite. El narrador es Héctor Fernando Cortez, antiguo miembro de 'Identidad Campesina', quien, al inicio de la obra recuerda que:

—El que no conoce su historia está condenado a repetirla, y el primer paso para construir futuro es conociendo nuestro pasado... Les pido que me crean una simple cosa; les pido que me crean que el futuro está en nuestras manos, que el futuro está en el campo, está en los campesinos, en los indígenas y negros —.

Esta obra, desde el abordaje de la explotación minera como amenaza para las comunidades y la vida, lleva al espectador del pasado al presente y del presente al pasado: en la historia latinoamericana, este problema de la actualidad se entiende también como un problema histórico, donde se resalta la permanente ironía:

—Héctor: nuestra América Latina, nuestra, sigue siendo rica, sigue siendo majestuosa, y bien dicen por ahí que nuestra desgracia está ceñida a nuestra riqueza—.

Contrastando la minería actual con la época de la colonia se muestran las continuidades históricas en la política de despojo y de marginamiento a las que las comunidades rurales se han visto sometidas en las disputas por la apropiación y explotación del territorio. En el juego del tiempo, la obra transporta al espectador de la época de la colonia a la época actual poniendo en duda la independencia de nuestras naciones:

—Héctor: “¿Independencia? Según la historia oficial somos independientes, pero simplemente hemos cambiado de amo; los protagonistas han cambiado, pero la historia continua, y repito: en nuestras manos está cambiar la historia. —.

Este diálogo da la entrada a escena a campesinos y a una persona que, tratando de generar vínculos y ganarse la confianza de los ellos, les gasta cerveza, les promete dinero y progreso para ellos y la región y les afirma que su territorio será protegido. Esta persona, que representa a un minero, llega a convencer a los campesinos quienes, con el dinero prácticamente regalado y con las palabras de

ese personaje desconocido quedan felices y satisfechos. Aparece nuevamente el narrador para llamar la atención por lo que acontece y lanza la idea que en la siguiente escena habrá de suceder:

—Héctor: Yo sueño con el día en que creamos que es más importante nuestra agua, nuestras montañas y nuestras semillas que todo el dinero del mundo... Batallamos, la vida es una batalla constante, pero eso sí, batallamos juntos —.

El resto de la comunidad hace entrar en razón a los campesinos engañados, quienes deciden reunir y organizar a la gente e ir a confrontar a los mineros que ya se encuentran explotando las montañas del Macizo. Como acto de mucho valor, la comunidad enfrenta a los mineros, a sus hombres armados y los sacan del escenario, es decir, los sacan de su territorio y con ello recalcan al unísono con los espectadores: “Si el Macizo vive, vivimos todos”. La obra finaliza con el más claro mensaje sobre el sentido de pertenencia y el amor por el territorio, por lo que implica su protección, por ser la esperanza del futuro:

—Héctor: Sigamos caminando por estas trochas que tanto nos han dado, sigamos amando a Albania, sigamos llevándola en el corazón. Si simplemente hacemos eso, les aseguro, seremos felices. Y desde hoy, en este preciso instante, las palabras que a unos aburran, las palabras que unos piensen que es pura demagogia, puedan cambiar el rumbo de nuestro pueblo... Granito a granito estamos construyendo un mejor futuro. ¿Cuál es el mundo que queremos para nuestros hijos? Pensemos si lo que hemos hecho hoy sirve para construir un futuro más bello. El futuro implica esperanza y yo los invito a todos ustedes, paisanos del alma, a que no perdamos la esperanza; esa que está en nuestras montañas, nuestros ríos, nuestra gente —.

A LA PATRIA DIVIDIDA: UNA IDENTIDAD SENTIDA

Como se abordó al inicio, una de las principales exigencias del movimiento campesino es su reconocimiento como sujeto cultural y de derecho; una apuesta política por la que se ha luchado en movilización, en la vía jurídica y en el aspecto ideológico. Esta obra, como sucede ya con algunas otras, trata de mostrar al argumento a partir de su título, en donde se parte por reconocer la división que existe en el país y se afirma una identidad, que en este caso será la campesina. Aquí se muestra una parte de la realidad a la que el campesino se ve sometido: al

trato desigual, al no reconocimiento de derechos, al desconocimiento de su cultura en un país que se llama a sí mismo ‘defensor de la diversidad cultural’ (ver figura 11).

En la obra, Juliana representa a Colombia y lleva sobre su cuerpo papeles que representan los productos del campo y que son quitados para ubicar en ella a hidroeléctricas, mineras, comida chatarra. Se presentan los cuatro actores fundamentales de la ruralidad colombiana: las comunidades negras, indígenas y campesinas, representadas por Diego, Mauricio y Máncer respectivamente; pero, también, está el presidente, interpretado por Eduardo y el empresario ‘gringo’, representado por César, quienes asumen su papel de clase.

La obra inicia con un diálogo interno entre el campesinado, pero también con el público, que por cierto responde:

— Máncer: *¿Acaso no merezco mi semilla? ¿Acaso no soy bueno? ¿Acaso me han puesto a trabajar en campo ajeno? No sé hoy ustedes que me digan, no sé qué opinen. Pero ¿será que vale la pena que existan campesinos?* —.

— El público unánime: ¡Sí!!! —.

— Máncer: *Ahhh porque estamos entre pueblo. Pero esos malparidos de arriba dicen que campesinos para qué, que el campesino quizá le estamos*

haciendo estorbo, quizá nos quieren es sacar de este territorio; pero a mí no me van a sacar, no me van a sacar porque a Colombia yo le siembro comida, y mientras tenga comida a nadie me le voy a arrodillar, mientras tenga mi comida, mi pensamiento será libre. Aquí, aquí donde mi mama me parió, aquí estoy, aquí estoy... y te lo juro mamacita que, por tu memoria, de esta tierra no me voy. Todos mis sentimientos voy y los cargo en el surco, me voy a trabajar, a desyerbar el frijol, a desyerbar la mazorca y a seguir sembrando, por eso voy a seguir trabajando —.

Máncer empieza a trabajar la tierra mientras entran a escena Mauricio y Diego, negros e indígenas. Un primer encuentro de culturas se toma las tablas, un encuentro de reconocimiento mutuo, de comprender qué aporta cada uno, de reconocer las diferencias, de sentir que “ya estamos completos”. Mientras esto sucedía, en una escena posterior pero que pareciera desarrollarse en paralelo y en una realidad diferente a la de las comunidades, el servil presidente recibe al negociante, individualista y deshumanizado ‘gringo’:

— César: *yo estoy interesado en todos los recursos naturales del Macizo Colombiano*

Eduardo: *se lo tengo todo —.*

— César: *Querer todo, no importar la gente, a la gente dividirla y si es necesario matarla —.*

— Eduardo: ¡Uy!... bueno —.



FIG. 11 Décimo encuentro Pueblos y Semillas - PCPV - Nota. Tomada de Facebook de Identidad Campesina.

— César: yo hacer negocios con Canadá. No importar nada —.
— Eduardo: usted nomás me dice que yo sé cómo manejar al pueblo —.

El ‘manejo’ al que el presidente se refiere es la antigua estrategia utilizada en todo el mundo a través de siglos y que tanto resultado les ha dado: divide y reinarás. Es cuando el presidente decide invitar al indígena y al negro a su despacho para otorgar derechos diferenciados, especial protección, reconocimiento como auténticas razas y culturas, “no como esos campesinos que no representan nada”. Este tratamiento diferencial, no puede asumirse como el deseo del no reconocimiento de los grupos étnicos sino de la necesidad de avanzar en el reconocimiento propio, de que el campesinado también es un sujeto de derechos.

La obra continúa mostrando el trato diferenciado entre los grupos culturales cuando al campesinado se le niegan cupos especiales para permitirles el ingreso a la universidad y cuando de prestar servicio militar se trata. Solo un par de ejemplos de la diferencia entre las bases jurídicas de los grupos étnicos en relación con el grupo cultural campesino, del reconocimiento desigual, de políticas que, junto a las extremas condiciones de desigualdad que existen en el país frente al uso y acceso de la tierra, han llevado incluso a confrontaciones entre negros, indígenas y campesinos.

A pesar de estas confrontaciones que se presentan en los campos de Colombia, y en especial del suroccidente, la obra presenta un final en el que campesinos, indígenas y negros se unen para transformar colectivamente la realidad y construir un mejor país. Mientras tanto quitan los papeles que están sobre Juliana y que representaban a las multinacionales que se habían apoderado de Colombia y las reemplazan por los productos sacados de la tierra como símbolos de la interculturalidad. Se concluye la obra con emoción y esperanza:

— Juliana: Y qué alegría ver por fin a mi pueblo junto, porque esto es lo que le falta a Colombia que nuestras etnias, que campesinos con afros e indígenas se luchen en unidad porque ahora sí vamos a construir un país al tamaño de nuestros sueños —.

Esta breve descripción y narración de algunas de sus obras, sin perder de vista que aquí no es posible ver y analizar la gestualidad corporal invita a comprender que no hay palabras más precisas que las utilizadas en su nombre (‘Identidad Campesina’) para definir en qué consiste la experiencia pedagógica y estética y la trama y argumento de sus obras.

‘Identidad Campesina’ aborda aspectos y problemas actuales que también han sido problemas de toda la historia republicana del país, e incluso antes. Por esto, sus obras generan preguntas, inquietudes, invitan a reflexionar sobre la realidad y sobre el papel que juega cada persona en la sociedad. Es, en suma, un retorno permanente a lo comunitario, entendido como pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares.

En este sentido, y teniendo en cuenta que “el campo artístico de donde surge lo teatral, puede entenderse como un suceso cultural popular de participación transformadora, con carácter histórico y portador de elementos identificadores, contenido en un capital simbólico, relevante para los escenarios rurales” (Matos y Estévez, 2017, p 9), se considera que la puesta en escena de ‘Identidad Campesina’ hace parte de una política popular y comunitaria. En esta:

La producción de narrativas y simbolismos que alimenten los sentidos de pertenencia, identificaciones presentes y visiones de futuro es muy importante, pues solo hay comunidad allí donde hay un imaginario instituyente compartido, una subjetividad constituyente de un nosotros que se diferencia de ‘los otros’, pero que a la vez no subsume la singularidad de los sujetos comunitarios. (Carrillo, 2013, p. 220)

Una narrativa de lo comunitario, una experiencia estética basada en la risa, en la alegría y que invita a la esperanza. En palabras de Máncer:

Obras que llevan mucho mensaje para los pueblos, para la gente y también se da a entender que el teatro es otra manera de protestar y también podemos protestar haciendo reír. Porque cuando uno con el desagravio, cuando uno con la injusticia hace obras de teatro, y hace reír, pues también esas risas le dan a entender a uno que hay esperanza, y mientras que haya esperanza van a seguir existiendo campesinos, van a seguir existiendo territorios con indígenas, va a seguir existiendo un poco más justicia social en nuestros campos, en nuestros territorios. (Comunicación personal, 13 de noviembre de 2021).

CONCLUSIONES

El PCPV se ha constituido, desde diferentes escenarios y con diversas propuestas, en un baluarte del Macizo y del Suroccidente Colombiano. Su experiencia ha permitido

que hombres y mujeres sean partícipes de la construcción de políticas populares y de prácticas de educación popular encaminadas a la defensa del territorio y al reconocimiento del campesinado como sujeto de derecho. Para el trabajo del PCPV, dada la pertenencia al proceso de los integrantes del grupo de teatro, 'Identidad Campesina' se convierte en una herramienta pedagógica fundamental.

A partir de diálogos realizados con diferentes personas que han participado como espectadores en las obras de teatro, se puede afirmar que la agrupación genera afectividades y emociones que posibilitan una mayor disposición a dialogar y reflexionar sobre los problemas a los que se enfrentan como comunidad, a buscar alternativas para los mismos y a actuar para conseguir transformaciones. Así mismo, la experiencia pedagógica se vive hacia adentro tocando las fibras más sensibles de las actrices y los actores quienes usan su experiencia vital para construir la narrativa de las obras. Ellos son quienes, a partir de la improvisación, el juego, las emociones sentidas a flor de piel, el saberse parte de un colectivo donde cada quien importa y cada quien debe aportar, aprenden a crear en colectivo, a entrar en diálogo con las ideas de los demás, a construir comunidad.

En ese ejercicio pedagógico y estético, 'Identidad Campesina' desarrolla una batalla ideológica contra el sentido común del capital y contra su noción de progreso; esa idea que trata de imponerse y que busca hacer del campesinado la mano de obra barata de la industria agraria. Para su reconocimiento, el mismo campesinado

debe estar convencido de su papel como sujeto político, de su importancia cultural, organizativa, ambiental y productiva, de luchar contra el desarraigo; en esta batalla, 'Identidad Campesina' cumple un papel de suma importancia.

Por otro lado, la creación de la narrativa del teatro en general, y de 'Identidad Campesina' en particular, se da a partir de la corporalidad, la afectividad y la experiencia vital de sus integrantes. Estos son los elementos que constituyen la obra, que dan vida a los personajes, que les permite acercarse aún más a los espectadores. En sus obras, los relatos y las tramas pueden cambiar en su forma y composición, pueden ser diferentes, pero el argumento de cada una se orienta al fortalecimiento de la identidad campesina. No pudo existir un mejor nombre para su grupo de teatro.

Con 'Identidad Campesina' encontramos que las obras puestas en escena tratan de ir más allá de la comedia y la ficción, narran y visibilizan dimensiones estructurantes de la historia, del presente y pasado del campesinado y fortalecen la identidad cultural campesina asumiendo plena conciencia de su rol histórico. De igual manera, en sus obras el pasado, el presente y el futuro están en un constante movimiento para tratar de cambiar el porvenir identificando el rol histórico de las comunidades rurales y principalmente del campesinado. La historia no es contada sin intervenir en ella, todo lo contrario: se trata de contar la historia de la marginalidad, del despojo y del desarraigo para convertirla en una historia de reconocimiento, de justicia y de esperanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfredo Molano. (2011). El trasfondo del conflicto en el Cauca. El macizo colombiano | Fundación DelMacizo. <http://fundaciondelmacizo.org/2012/02/el-trasfondo-del-conflicto-en-el-cauca-el-macizo-colombiano/>
- Ana y Jaime. (1969). Ricardo Semilla. <https://www.youtube.com/watch?v=dT0P3xXRFv8>
- Arcos Palma, R. J. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. Noamadas, 31. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_31/31_9A_Laesteticaysudimension.pdf
- Boal, A. (2008). El Pensamiento Sensible y el Pensamiento Simbólico en la Creación Artística. La Puerta, 18.
- Carrillo, A. T. (2013). El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos.
- Castilla Salazar, J. A., López Maya, A., Cepeda Castro, I., Arias Castillo, W., Sanguino Páez, A., Avella Esquivel, A. Y., Bolívar Moreno, B., Simanca Herrera, V. S., Zuñiga Iriarte, I. A., Petro Urrego, G., Londoño Ulloa, J. E., Valencia Medina, F., Torres Victoria, P. C., Gallo Cubillo, J., Lozano Correa, A. L., Navas Talero, C. G., Carreño Marín, C. A., Pizarro Rodríguez, M. J., Albán Urbano, L. A., ...
- Robledo Gómez, Á. M. (2021). Por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de derechos, se reconoce el derecho a la tierra y a la territorialidad campesina y se adoptan disposiciones sobre la consulta popular. <https://www.camara.gov.co/campesinado>
- CENSAT. (2017). El Macizo se moviliza para decirle no a la minería en sus territorios. <http://censat.org/es/noticias/el-macizo-se-moviliza-para-decirle-no-a-la-mineria-en-sus-territorios>
- Comisión de expertos. (2018). Conceptualización del campesinado en Colombia.
- CONPES. (2018). CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL CONPES. 96.
- Cornago, O. (2000). La polifonía teatral: Hacia un nuevo teatro narrativo. Archivo Artea. <http://archivoarte.uclm.es/textos/la-polifonia-teatral-hacia-un-nuevo-teatro-narrativo/>
- DeJusticia. (2020, marzo 25). Colombia tiene la primera radiografía de su población campesina. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/colombia-tiene-la-primer-radiografia-de-su-poblacion-campesina/>
- Dewey, J. (2010). Experiencia y Educación (Segunda).
- Diego Muñoz. (2021). Entrevista con Diego Muñoz [Comunicación personal].
- Donéstevéz Sánchez, G. M., & Muñoz González, R. (2014). El problema agrario y campesino: Una perspectiva analítica desde la Economía Política marxista. En La economía política contemporánea o por qué desaparecer la crítica a la economía política. Izquierda Viva.
- Dulce María Adame González. (s. f.). Teatro histórico y novela histórica: La recreación del Segundo Imperio en El cerro de las campanas, obras homónimas de Juan A. Mateos y Antonio Guillén Sánchez. Teatro histórico y novela histórica la recreación del Segundo Imperio en El cerro de las campanas obras homónimas de Juan A. Mateos y Antonio Guillén Sánchez
- El Espectador. (2020, noviembre 11). Advierten boicot a proyecto que reconocía al campesinado como sujeto de derechos [Text]. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/politica/advierten-boicota-proyecto-que-reconocia-al-campesinado-como-sujeto-de-derechos/>
- Fals Borda, O., & Rodríguez Brandao, C. (1987). Investigación Participativa. La Banda Oriental.
- Forero Rueda, S. (2020, marzo 5). Política del campesinado se está escribiendo sin el movimiento campesino. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/politica-del-campesinado-se-esta-escribiendo-sin-el-movimiento-campesino/>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- IDEAM. (s. f.). Caracterización de los Ecosistemas del Macizo Colombiano. 26.
- José Matos Gamboa & Oryanis Estévez Guilarte. (2017). ASPECTOS TEÓRICOS DEL TEATRO RURAL EN LA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/10/teatro-rural-cultura.html>
- Juliana Cerón. (2021). Entrevista a Juliana Cerón [Oscar Viveros, Entrevistador].
- Mancer Muñoz. (2021). Entrevista con Mancer Muñoz [Comunicación personal].
- Marcela Ríos. (2017). Estudio de Caso Proceso Campesino y Popular de La Vega: Por el agua y contra la minería en el Macizo colombiano. <https://porlatierra.org/docs/9579e690bbe90f8f6ac58992ed221261.pdf>
- Marx, K. (1999). La llamada acumulación originaria. En El Capital, libro primero. Fondo de Cultura Económica.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR. CEEAL. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1154/1/Jimenez-educaci%C3%B3n.pdf>
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. Revista Electrónica Educare, 24(2), 437-458.
- Oscar Eduardo Pino. (2021). Entrevista con Eduardo Pino [Comunicación personal].
- Pablo Mejía. (2015). Pueblo Macizo—Documental—Comunidades en resistencia a la minería. <https://www.youtube.com/watch?v=qQ77cr3p9Lo>
- PCPV, Plan Ambiental Agropecuario y de Salud Aurora. (s. f.). Plan Ambiental Agropecuario y de Salud Aurora.
- Piedrahíta, L. M. (2020). Reconstruir confianza para construir estado: Problemas de encaje del modelo participativo de los PDET para la implementación de la reforma rural integral a partir del caso del proceso campesino y popular del municipio de La Vega, Cauca. 45.
- Salazar, O. (2021). Entrevista a Oscar Salazar [Oscar Viveros, Entrevistador].
- Valentina Lomanto Perdomo. (2016). Manos a la obra: Resistencia campesina desde el teatro popular. El caso del Proceso Campesino y Popular La Vega, Cauca. Universidad de Los Andes.
- Vega Cantor, R. (2010). Los economistas neoliberales: Nuevos criminales de guerra. Impresol.
- Victor Manuel Parra. (2021). Entrevista con Victor Manuel Parra [Comunicación personal].

On ELT Textbook

Writers: A worldwide review of this role

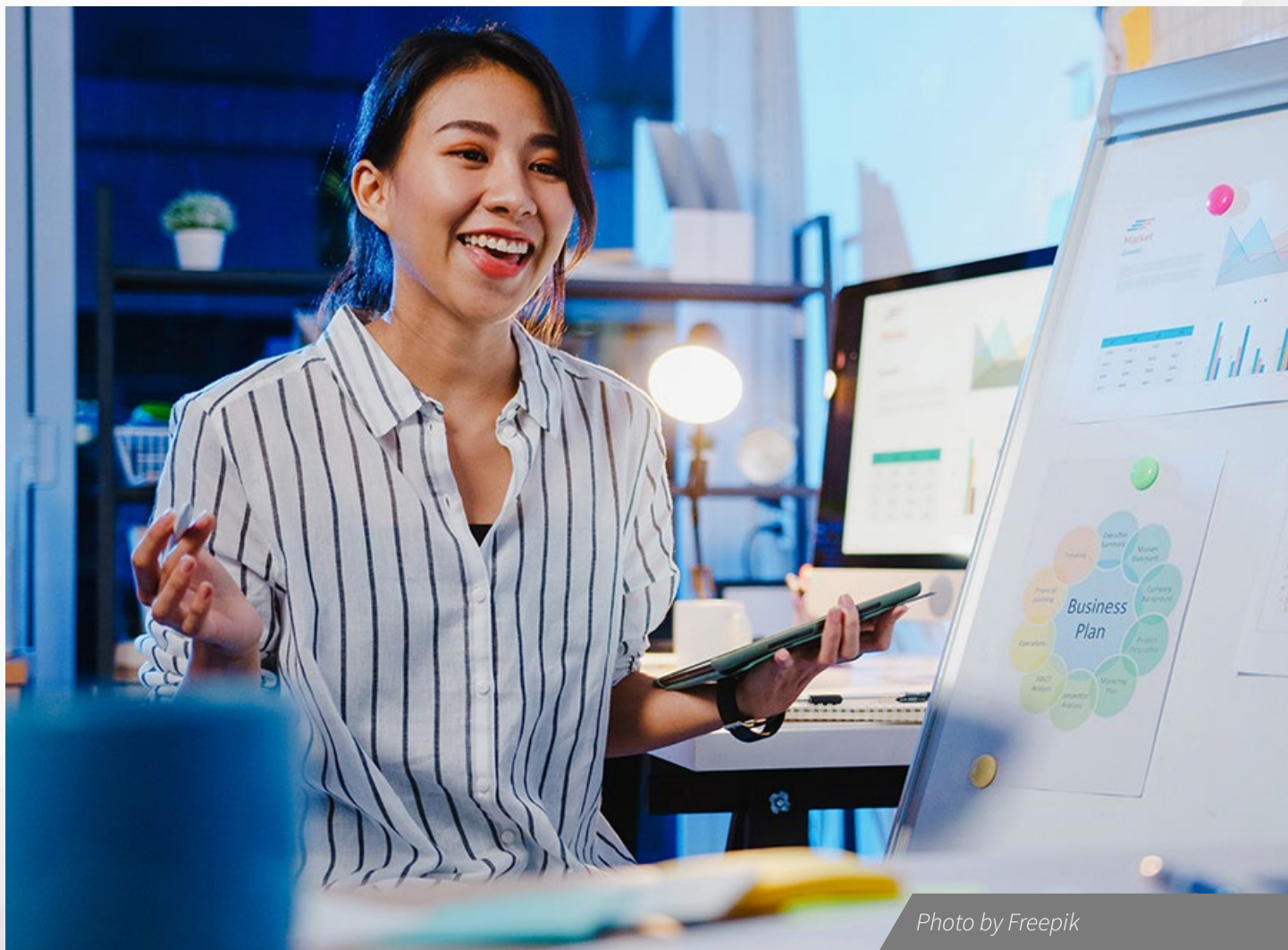


Photo by Freepik

ABSTRACT

The following review article analyses the main developments regarding the research topic of ELT (English Language Teaching) - textbook writers worldwide: his role in the arena of ELT material production. In the article the book writer is considered as a subject to work on his accounts as a writer, his points of view, and the struggles that arise with the publishing industry, the recognition, his rights, and fees regarding textbook creation. This interest is rooted in my own experience as an English teacher who has designed materials for teaching English as a workplace demand. Employing research profiling and database search, in sixty articles published worldwide (Japan, India, Pakistan, the USA, UK, among others), three main trends related to the issue of ELT textbook writer were found. The first one shows that there is a top-down hegemonic practice in the production of material in which it is subject to the writer. The second one shows international publishing companies' preferences for expert ELT textbook writers as a model over novice writers. And the third one that shows that the educational publishing industry replicates the model of one culture-one language, ignoring ELT textbook writers' critical cultural views. Out of the analysis it can be concluded that this issue of ELT textbook writing has not been widely problematized within the field of ELT.

KEYWORDS

ELT textbook writers, English Language textbooks, Hegemonic practice, ELT material production.

ESCRITORES DE LIBROS DE TEXTO EN INGLÉS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESUMEN

En el siguiente artículo de revisión muestro un análisis de los principales desarrollos relacionados con el tema de investigación de ELT (Enseñanza del Idioma Inglés) - escritores de libros de texto en el mundo: el papel en el ámbito de la producción de materiales de ELT en el que establecí al autor como un sujeto para trabajar en sus relatos como escritor, sus puntos de vista, y los conflictos con la industria, del reconocimiento, los derechos de autor, y remuneraciones en el ámbito de la creación de libros de

texto de inglés. Este interés yace en mi experiencia como profesor de inglés y en el que he diseñado materiales para la enseñanza del inglés en mi lugar de trabajo. En el presente artículo empleé una búsqueda en bases de datos por medio de la minería de datos, en la que se encontraron sesenta artículos publicados en todo el mundo en lugares como Japón, India, Pakistán, Estados Unidos, Reino Unido, entre otros.

El análisis evidenció tres tendencias recurrentes: la primera, una práctica hegemónica en la producción de material que está sujeto quien escribe textos. La segunda muestra la preferencia de las editoriales internacionales por los escritores expertos en libros de texto de ELT como modelo sobre los escritores novatos. La tercera revela que las industrias editoriales educativas replican el modelo de una cultura-un idioma, ignorando la visión cultural crítica del escritor de libros de texto de ELT. Se concluye de este análisis que los escritores de libros de texto de ELT es un área de investigación que no ha sido ampliamente problematizada dentro del campo de ELT.

PALABRAS CLAVE

Escritores de libros de texto ELT, libros de texto en inglés, práctica hegemónica, producción de material en ELT.

AUTEURS DES MANUELS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS: UNE RÉVISION BIBLIOGRAPHIQUE

RÉSUMÉ

Dans l'article suivant je montre une analyse des développements principaux par rapport au sujet de recherche de l'enseignement de l'anglais (ELT) et les auteurs des manuels dans le monde: le rôle dans le domaine de la production des matériels de ELT, où l'auteur devient un sujet de recherche avec ses récits, ses points de vue et ses conflits avec l'industrie, la reconnaissance, les droits d'auteur et les rémunérations dans le domaine de la création des manuels pour l'enseignement de l'anglais. Cet intérêt relève de mon expérience en tant qu'enseignant d'anglais, au cours de laquelle j'ai créé des matériels pour l'enseignement de l'anglais dans mon lieu de travail. La recherche dans des bases de données a permis de trouver soixante articles publiés dans le monde entier y compris le Japon, l'Inde, le Pakistan, les États-Unis, le Royaume Uni, entre autres. L'analyse a mis en évidence trois tendances fréquentes: la première, une pratique hégémonique dans

¹ Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Libre, Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del Inglés, Universidad Externado de Colombia. Correo: jsmdenzl@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4036-9932> Fecha de recibo: 19/02/2022 Fecha de aceptación: 07/04/2022

la production du matériel, à laquelle les auteurs des textes sont soumis. La deuxième montre la préférence des maisons d'édition internationales pour les auteurs experts sur les auteurs débutants. La troisième montre que les industries éditoriales éducatives reproduisent le modèle d'une culture- une langue, tout en ignorant la vision culturelle critique de l'auteur des manuels de ELT. De cette analyse on conclut que la recherche autour des auteurs des manuels pour l'ELT n'a pas été assez problématisée dans le domaine de l'ELT.

MOTS CLÉ

Auteurs des manuels d'ELT, manuels pour l'enseignement de l'anglais, pratique hégémonique, production du matériel en ELT.

INTRODUCTION

The process of becoming an “author” in the arena of ELT materials is lifelong learning that contradicts the mainstream assumption that any English Language Teacher can be a textbook writer by his/her mere teaching preparation. The purpose of tracing out ELT textbook writers' topics stems from the fact that little attention has been paid to examining who is the ELT (English Language Teaching) textbook writer as a subject involved in the teaching of the English industry. This paper is useful to understand what this role implies as well as provide an overview of the research developments concerning this topic in worldwide chronological and geographical views.

In the first part of the article, readers will find a chronological and geographical exploration of what has been said about the ELT textbook writer to locate the knowledge produced by the mainstream assumption that any English language teacher can be a textbook writer in this role “textbook writing” is a process that requires and takes preparation, commitment and time-consuming. In the second part, an in-depth review brings me to notice three trends. First, there is a top-down hegemonic practice in the ELT textbook production that subjects to the writer.

Second, I will step on reviewing main academic works in the sense of evidence of how international publishing houses prefer expert ELT textbook writers as a model over novice writers. And finally, I will unveil how the educational publishing industries replicate the model of one culture-one language and the invisibility of ELT textbook writers' critical cultural views. In the end, I will draw concluding remarks.

PROFILING ELT TEXTBOOK WRITERS IN TIME AND SPACE

In the body of this main article, the term ‘profiling’ is being used as proposed by Castañeda-Peña (2012), which was used to facilitate the identification of the three main research trends by examining databases and implies answering questions related to what is being researched in a specific field. The procedure followed to identify the information was chosen by the title, year of publication, place where it was written, abstract, and conclusions from databases like ScienceDirect, Scopus, Scival, ELSEVIER, and Academia. Using profiling helped me to discover tendencies and relations as I could analyze almost sixty research articles written worldwide. Once I could have the information, I correlated three variables that emerge in the articles. The first one was the year in which the ELT textbook design started calling the scholars attention. The second one was the number of articles written about the ELT Textbook writer worldwide. And the third one was the number of information written by the countries which have had the must-be discourses and the countries which have proposed discourses against those imposed discourses worldwide. As far as I had that information, I set the information in a chronological map which helped me to establish three categories of the ELT textbook writer worldwide.

The trace regarding ELT textbook writer attempt to identify all studies published in academic journals worldwide. Although there were articles written on the subject matter from 1960, a preliminary analysis allowed me to select the period between 1988 and 2021 as the most significant due to the number of scholars who showed their interest in the textbook writers and material designed, based on the statistic provided by the information display by close related words to ELT textbook writer, words like; ELT author, ELT authorship, text developer, material designer help me to spam the number of information and to draw the panorama through those years and to place the ELT writer into the terraqueous globe. For example, from the years 1988 to 2003, the intellectual work concerning the ELT writer appears to be absent from the interest of the scholars with just one article by Lamanna (1988) in which the author problematized how the writers produced a textbook. From 2003 the interest in the ELT writer started to rise between 2 and 9 articles available in 2009. The time between 2010 to 2021 the interest in ELT textbook writers increased sixfold, being the year 2014 with more articles publications in the area. I would like to draw your attention to the fact that, in comparison to 1988, a critical movement swarmed through some articles Timmis, (2014), Harwood, (2014).

FIGURE 1. GEOGRAPHIC JOURNAL'S LOCATION



As for the geographical journals' location, it can be said that academic production regarding ELT textbook writers has a twofold distribution. Firstly, I found the articles which come from countries where the big publishing industries come from like the USA (01 on map) and UK (02 on map). are more significant in the must-be discourses such as guidelines for writers, and expert writers' characteristics. Secondly, On the other hand, in countries such as Singapore, Vietnam, Korea, China, Russia, Brazil (02) Colombia (02), I found articles that show the negative reactions and even resistance to working with the material created by big publishing industries, these

articles come from countries like Argentina, Italy, Pakistan, Portugal, Malaysia, Mexico, Kenya, India, Iran, Turkey, Egypt, and Japan.

It is important to notice that although in Latin America I found just an article that clearly and directly problematized the ELT textbook writer role (Bonilla, 2008) in Colombia, scholars interested in material design, there is a clear tendency to problematize the ELT material as monocultural and colonizing as the most recognized publishing houses come from anglophone countries where the English language is taken as the guide among

FIGURE 2. GEOGRAPHIC ELT TEXTBOOK WRITER'S LOCATION



other countries whose mother language is not English and the production of the ELT textbooks has been carried out in Anglo and European countries as the publishing industries domain the market worldwide.

ELT TEXTBOOK WRITERS: A PROFESSIONAL ACTIVITY

Despite the body of research done concerning ELT materials, including textbooks, little is known about the ELT textbook writer, and the literature about their struggles when designing material is scarce. In this paper, the textbook writer stands for the subject who writes a textbook or coursebook is a professional activity, someone who also designs and adapts material such as short sorties, picture dictionaries, chants, worksheets, lessons, units, modules, student's books, workbooks, audio cassettes, CD ROMs, CDs, videos, games, and so forth for educational publishing houses. The term "writer" seems straightforward to denote the creator and the owner of a piece of work or be part of the design and creation of a textbook as this paper calls attention to.

The writers' work is mainly intellectual and in the other sense with an economic property; the author or ELT textbook writer receives credit and acclaim, as well as responsibility for the product once is released to the market. The idea that an author or ELT textbook writer is drawn to the origin of the text persists despite the strong influence of late-twentieth-century literary theory seeking to remove the writer from his position as the creator of the text (Zhan, 2018). In this sense, the textbook writers who contribute to big industries built the sense of these industries whose objectives are centered on teaching language through the use of materials and in the same thought exemplify methods and approaches worldwide, the same method used in a country is the same user in another as they same book is implemented by ELT teachers. ELT writers contribute to the construction of imagined communities available to the learners and teachers, thus potentially limiting their visions as to what may constitute an English-speaking world in their minds and they offer teachers the possibility to adapt the material given using workbooks or extra sources to students.

English as a foreign language in countries in which English is mandatory to be learned and taught by government policies in which neoliberalism has shaped the ELT writers' job, the ELT teachers and students are immersed

in the world of materials, in which the big publishing houses and the ELT textbooks writers have constructed English as a branded commodity along lines that are entirely congruent with the values and practices of the new capitalism as they sell a world which is completely different from the reality. In addition, the ELT textbook writers reveal the identification of new capitalist values in textbook representations of a better life, better jobs, professions, and occupations, or even a better status in the society (Hurst, 2014; Modifi, 2019). Scholars work in this research area address mainly the authors can provide predetermine input rather than facilitate, language acquisition and development because the ELT textbooks are Anglo-centric or Euro-centric in the topics and themes presented so it reflects the authors' assumptions about the best ways to learn, the author role does not have an important role or is not relevant into each discussion (Asghar, 2014; Banegas, 2013; Sewall, 2015; Timmis, 2014).

The panorama mentioned above serves as a framework to explore more in-depth about who is the author who designs material in Colombia, and their struggles or strengths in the field of teaching and learning English, as Soto & Méndez (2020) presented textbook contents with high levels of alienation burden, as well as superficial cultural components. Furthermore, instrumentation to the submissive person – teachers and students - who favors the dominant culture of English and does not offer possibilities to embrace interculturality in ELF teaching contexts. It is stated under that thought, the author or writers of textbooks imposes too much authority over lessons, and contents, and constrains teachers in terms of syllabus selection, teaching methodologies, and other pedagogical decision-making in turn marginalizing teachers (Austin, 2010; Ulum et al., 2019; Bonilla, 2008).

Scholars operating in the United States, Australia, New Zealand, and the United Kingdom lead the international research community who creates the materials (Canagarajah, 2005; Lee, 2011; Gray, 2012). ELT writers not only produce knowledge on the matter of teaching, but also produce textbooks, materials, tests, and training courses that are consumed by countries that are off the center. In other words, some educational institutions have taken for granted that commercial ELT textbooks supply what is needed to help a language learner to become bilingual. Though, these English language textbooks, which are not created for a specific context, may produce a negative effect on students' motivation since they usually provide content that tends to generalize students' needs and does not fulfill both learners' and teachers' expectations (Encinas et al., 2019; Faudree, 2005; You, 2015).

I want to call attention to the tendency to normalize the ELT textbook writer as someone who creates material but most of the time is not as recognized as the publishing houses, it is not common for students or teachers to recognize a well-known ELT Textbook writer but they can identify the names of worldwide known publishing house industries, writers as “agents of publishers” whose principal task is to produce materials which meet the criteria the publisher will have set out for the intended market (Lake & Zitcer, 2012).

The ELT Textbook writer and editors might struggle with the ideas they plan to include in English textbooks as some ideas could have found their way into a book but to which there might have been opposition from other members of a team. The lack of flexibility from the ones who designed materials, because they cannot adapt or personalize the books as they consider them should be. Most of the ideas they have in mind could be completely different from what the market considers is appropriate to publish to face the challenges during the process like Bonding, syllabus interpretation, learner level, deadlines, renegotiating royalty agreements, work-family commitments, and copyright laws (Kiai, 2015).

THERE IS A TOP-DOWN HEGEMONIC PRACTICE IN THE PRODUCTION OF ELT TEXTBOOKS THAT SUBJECTS TO THE WRITER.

In this particular work, I extend the discussion of this first trend by embracing some ideas from the hegemonic practices in the production of ELT textbooks thought (Gray, 2010a; HU & Mckay, 2014; Lamanna, 1988; Stoddart, 2007) concerning the subjectivity of the ELT textbook writer while contesting some imperialism practices identified before, during, and after the publication process. Besides, the limited freedom of writers to create according to their criteria, the subjection practices in accordance to contracts as they have to follow all the guidelines given to receive the money offer for the job, and review processes that publish the textbook to please the publishing house.

It is necessary to understand that there are a complete group of people who work on materials, but they are aware of the neoliberal demands of the economic growth worldwide to gain international recognition as it is believed that foreign educational institutions which are the experts or “knowers,” which provide scientific knowledge in the field of ELT education. For instance, Portugal (Russell, 2010), the USA (Devito, 2013), and the UK (Harwood, 2014) express the global textbooks published in the West and marketed worldwide, such as well-known series structure

up to 90 percent of what goes on in worldwide classrooms in which they must follow three different levels: Content, consumption, and production. It is hardly known that an institution can does not use textbooks, and even the main priorities of teachers or administrators when choosing a coursebook is not thinking of teaching ideologies that impact the identities of language users, but when ELT textbooks are defined as “authentic texts” we somehow know it requires a process in which native speakers or native ELT textbook writers took part on it.

In this process, the ELT writer is accompanied by another actor in the process of textbook production “the publisher”; they are the ones who have only an estimate of the manuscript and the probabilities of its sale, they know of the textbook is profitable or not based on calculations of the price they should pay the writer for writing the material. Authors and writers have brought the opportunity to transmit notions, misleading students’ understanding of the texts about the false or inaccurate perceptions of the world. Furthermore, the publisher prefers to own all rights in the printed form of the manuscript as they hired the ELT textbook writers, and where the ELT textbook writer is willing to allow this arrangement, a lump sum, agreed upon between the parties, is paid to the writer, and his rights to the manuscript and to the books made from it from that time on ceasing, except of course the right to have his name placed upon the title page (Daghigh & Rahim, 2020). And in this whole process, in case the textbook is profitable the publishing house will increase their earnings, but the writer does not receive further compensation for the work done (Atkinson, 2020a).

The writers before starting to create material must follow certain parameters, they classify materials development according to their sources and functions as follows. 1. Pedagogically, Modified, (authenticated) or authentic (sources and/or tasks) 2. a) Informative b) instructional c) Experiential d) Eliciting and e) Exploratory. The textbooks must follow a framework which is given by the industries: 1: Identification of a need or problem: 2: Exploration of the need or problem 3: Contextual Realization 4: Pedagogical realization 5. Production of materials (Jolly & Bolitho, 1988, 2011). In all the processes when the ELT textbook writer is creating the material, the circle culture is extensively dominant as it must be encompassed in the globally written ones whose components contain social norms, traditions, beliefs, and social values both implicitly and explicitly. They in an intentionally or unintentionally manner not only censored the information to block autonomous learning but also attempted to pervert the themes of various texts to meet the censorship guidelines set by the textbook board from the publishing

houses in than sense textbook writers were the biased and misleading representation of the multilingual and multicultural reality of the contemporary world. The controlling power of involved groups in developing a textbook puts the ELT textbook writer in an uncomfortable position in which they must accept the job in those terms or just quit the work done, as in some cases, the industry just finds another writer to complete the work (Atkinson, 2020b). in the same though, ELT textbook writers not only mediate subject knowledge but also reproduce ideologies, they promote Anglo-American pedagogical practices and teaching methodologies in some respects with the views and wishes of other stakeholders.

Another aspect to consider, the ELT textbook writer who does not want to follow the framework imposed by the industry will have a hard path to publishing as the big names publishing companies have absorbed lots of independent textbook companies worldwide. Some educational publishing houses have disappeared because of these mergers and acquisitions. They have become brand names inside large companies. These familiar names include Macmillan, Merrill, and Glencoe (imprints of Mc Graw-Hill); Prentice-Hall, Silver Burdett, Ginn, Addison Wesley, Long man, and Scott Foresman (imprints of Pearson); Holt, Rinehart, and Winston (an

imprint of Harcourt); and D.C. Heath and McDougal Littell (imprints of Houghton Mifflin (Sewall, 2005, pp. 499). The ELT textbook writer is in constant lack economic power allowing hierarchies of social and political power as they cannot consent to the network of power within the capitalist markets. The power and authority presented by the writers in the textbooks are seen as a critical site for the exercises of power because they can transmit ideas through the language teaching, it is also considered legitimate knowledge, it allows the learner the idea of what might be accomplished during one course, dominate what students learn, and are always presented in the institution's curriculums (Brown, 2014; Swanson, 2014; Wachholz & Mullaly, 2001).

The ELT writer thus is forced to the deliberate destruction of other cultures and the destruction of knowledge has permeated the way our local knowledge is displayed, the ELT textbook writer has been part of the destruction of the local knowledge and also cultures as “the incompleteness of knowledge” as a form of dominations, oppression, and supremacy of other culture. Not only it has erased the memories from the periphery cultures but also the manner of teachers and students perceive the circle culture as superior. The subject position of the ELT textbook writer who designs materials placed as an occupation



in the classroom which is not necessary through foreign occupation but an occupation which has been presented into the material, the way how the images, methods, foreign agencies, natives have displaced the local ELT teachers knowledge and experiences and have placed the teacher as a subaltern in which cannot have active participation in the students learning processes if they do not follow the methods, and procedures post by the publishing industries into the ELT textbook (Ulum et al., 2019). It seems to be those textbook writers are subjected to conditions given by the publishing house textbook writers do not have permission to allocate resistance to include what they consider to be relevant or important in what they design in ELT textbooks.

PUBLISHING HOUSES PREFERENCE EXPERT ELT TEXTBOOK WRITERS AS A MODEL OVER NOVICE

The second general trend encompasses studies related to expert and novice ELT textbook writers, there is also a concern related to the desire of becoming bilingual countries worldwide that they included colonial practices in the ELT classrooms when accepting the material which comes from big publishing industries, the fact that the local knowledge and expertise have not been considered in those decisions and have included the implementation of the North view of how English should be taught and learned in each academic context, the content standards as the use of standardized materials, tests, and methods. All in all, it has become the ELT teacher as a consumer of knowledge rather than a producer in most of the globe. Students implicitly accept the power enclosed in the books because they have little knowledge and experience to judge, and they are not challenged to do it in the academic context either they are considered an authority because they are reliable, valid, and written by recognized publishing industries (Vettorel et al. 2001).

At first, sight, although the quality of ESOL textbooks has unquestionably improved over the last few years, there is a large body of research to suggest that they often continue to present learners with an impoverished or one-sided sample of the target language, following the works by Casanave & Vandrick (2003), Gilmore (2011), and Lee (2006) presents an analysis about what they call the “expert” textbook writers is the one who follows the framework to write textbooks and being published but is the editors who set out three explicit goals for themselves and their sponsors (ELT textbook writers): in the first place, they provide a “textual mentor” for beginning scholarly writers, for the ones who want to start as novice writers. It also means sitting down at

a table together. Although the actual writing process happens in the same room, collecting materials is the writer’s task. Each one drafts a unit: First each person drafts a unit then each reads the other’s unit and criticizes. Second, they provide information to textbook writers who may be researching these literate practices and encourage experienced writers to reflect on their practices, language teaching, and teacher-training experience, use problem-solving skills, apply pedagogical reasoning skills, and engage repertoire. Finally, they must consider aspects like: “Negotiating and interacting;” “Identity construction,” and “From the periphery.” if the author does not have that into account, the material is not published.

The perspective of administrators, teachers, and students is that ELT textbooks produced by novice and local writers are of poor quality which provokes them to have more confidence in foreign publications from big publishing industries. Furthermore, expert ELT writers are driven not merely by narrow intent but also by a desire to simplify a complex linguistic situation for pedagogical purposes, they indicated that their textbook authorship experiences had involved them in research and planning, drafting and moderation, team-building efforts, informal trialing and, later, opportunities to write different types of teaching and learning materials. In the whole process, they fail to acknowledge the existence of different varieties of English, the belief in the absolute correctness of subjunctive and insist upon traditional forms, which are often quite out of step with current English usage, and fails to demonstrate awareness of linguistic variation in different contexts (Lee, 2006).

Novice and local ELT writers have their books published for them at their own expense, in which case the publisher makes an estimate of the cost of producing and publishing the work and the writers pay the amount involved, in such sums as are agreed upon. In this case, the ELT writer generally retains the copyright and other interests in the book. The literature points to the influence of classroom experience on materials design, teacher expertise can be understood by considering the contexts in which teachers work but where textbooks are published at the novice writers’ expense it is almost always because the publishers do not believe in the work done by the novice writers so they consider the textbook would not be profitable as there might not be a market interested in using the material. On the other hand, when the industry knows the textbook comes from a well-recognized writer, it is known as “advance royalty”, in this situation everything is paid for by the industry as they consider that textbook is a very good commercial venture (Kiai, 2015).

The expertise involved in experts ELT writers takes into consideration the help from co-writers who most of the time do not know who they are, in some parts these co-writers represent the country for which the book is intended, and the process of negotiation faces the stress and strains to analyze the textbook from different angles, at the end of this process they received drawbacks of the team working. The process mentioned before will be the ideal one if they can follow the same steps for each country they commercialize the textbook. But in the whole process expert, ELT writers must ensure standardization so the textbook which is sent to Asian countries, is the same for Latin American countries, they avoid overlap and try to have a good relationship with the publishers, and writers also devise units accordingly are planned and are sent to the project coordinator for checking and the consultants get them for suggestions as well and the whole group with the coordinator, consultant, ELT textbook writer and all the member involved in the book creation meet to define common agreements for the textbook.

Exploring the publishing industries McKenzie et al. (2009) show that publishing houses also have publishers who look for ELT writers who are experts on the topic they are writing about, have a good writing style, and can meet deadlines, the knowledge and beliefs of some ELT writers influence what it is included in textbooks but no matter how good a book can be if there is not a market for it, there is no reason to write or to take it into account to go throughout the whole publication process. That is the reason, editors are responsible for a specific list of books that cover certain topics or content areas, they take into accounts aspects like the market, audience, target courses, prerequisites, students, course length, trends, The competition, authors, and titles, competition strengths & weakness, and the pedagogy; pedagogical approach implementation, innovations and/or competitive advantages pedagogical elements (Laminack, 2017).

To a certain extent, novice ELT textbook writers who are the writers who do not have enough experience publishing material to editorial houses in the process of publishing textbooks face some challenges as they get tired of following all the procedures set by the industries team, what is more, they became contributors to the work of others at the end of the whole process without receiving the credits for the work done (Otto, 1992). The work for novice writers demands time, internal motivation, effort, feedback, and determination, they deploy the writing processes of reviewing, writing it down, and incubating to maintain the intense concentration and effort to facilitate the production of textbook content, and they draw heavily on his own experience, they might look

through what other people have done, but they rely on his intuition, highlights the professionals' trajectories towards authorship, including research and writing apprenticeship processes are important during the process of publishing. In that sense, they identify characteristics and conditions that shaped each person's authorship trajectory but this identity as the novice is permeated when they become aware of contextual demands, collaboration, networking requirements, and publishing policies as well as their internal motivation to take strategic decisions (Bouckaert, 2018; Encinas et al., 2019).

EDUCATIONAL PUBLISHING INDUSTRIES REPLICATE THE MODEL OF ONE CULTURE-ONE LANGUAGE, IGNORING ELT TEXTBOOK WRITERS' CRITICAL CULTURAL VIEWS.

The last trend unveils standpoints towards the ELT textbook writer's cultural views and the model of one culture-one language. In addition, the relations of power that have shaped history in the political, cultural, economic, and epistemological processes of domination, this colonialism characteristics which come from the Anglocentrism, and Eurocentrism have been perceived in the ELT textbooks production as an excuse to open the doors to what globalization brings (Casper et al, 2014). Textbooks also provide the context of globalization in which white students and those from dominant cultural groups, learn about world history in general or impose too much authority over lessons and constrain teachers in terms of syllabus selection, teaching methodologies, and other pedagogical decision-making in turn marginalizing teachers and students.

ELT textbook writers should include an attitude of listening, respect, and cautiousness that is informed by an understanding of the violence taught by material and cultural plunder of non-Europeans by the West. In addition, English has been taught using the guide of well-known language textbooks without having in mind those textbook contents can have high levels of superficial cultural components which are displayed to teach English as an instrument of a dominant cultural reproduction. Moreover, teachers, students, and institutions favor socio-cultural resources that facilitate not only linguistic interaction but also cultural exchanges in a standardized, homogenized, decontextualized, and meaningless view of the world (Austin, 2010).

These criteria advocate other contextualized materials informed by locally emerging content and methods that are sensitive to cultural diversity, without omissions,



distortions, or biases, favoring the development of politically and culturally aware subjects following their origin, social status, gender, age, creed, identities, and capacities (Magne et al, 2019; Tollefson, 1995). By the same thought, Nuñez-Pardo (2020) calls for students' and teachers' resistance to hegemony, a search for their critical sociopolitical awareness, a committed agency, and a generation of local knowledge, so that subaltern what she calls the "contextualization destabilizes mainstream ways of developing standardized, homogenized, decontextualized and meaningless materials" (p. 19).

Some studies have revealed the use of ELT textbooks as the curriculum as Alvarez (2008) states "It is common to see text publishing conglomerates offering teacher-proof training programs, promoting the traditional one-size-fits-all methodological model, and commercializing educational materials like textbooks and software" (p. 7). In other words, textbooks intend to be an operationalization of the curriculum, and both teachers and textbook writers largely agree that textbooks must adhere to the guidelines given in the curriculum. Magne et al (2019) inductively generated five mutually exclusive categories of explanations and arguments for absence presented in textbooks and in the curriculums which are tight to what writers present in the ELT textbook: 1. Disability was overlooked by textbook writers (unconscious omission) 2. Textbook writers did not find discourses

of disability, feminism, gender, and multiculturalism explicitly mentioned in curriculums. 3. Textbook writers struggled to find good texts about disability and gender. 4. Textbook authors found disability, feminism, gender, and multiculturalism to be irrelevant to their subject(s). 5. Textbook writers considered disability, feminism, gender, and multiculturalism to be sensitive and difficult topics to cover in the textbooks, as a result, most of them use standardized topics.

Indeed, English as a service or a product which has risen of a financially lucrative publishing industry with the only objective to attract a larger, and more international market promotes the representation of the world of work in textbooks by ELT writers, the writers evolve discourses of business and money matters, in other words, the new capitalism. Furthermore, writers must embody neoliberal values such as individualism, aspiration, affluence, consumerism, self-branding, and mobility with discourses of entrepreneurialism and constant self-improvement. When the ELT Textbook writer wants to propose a particular suggested curriculum against domination, oriented against the epistemic and cultural violence of Eurocentrism that underlies the politics of content and knowledge in education, committed to building global reflection based on non-dominative principles that have characterized colonialism and Eurocentrism in the textbooks and cultural plunder of non-European by the

West, they are confronted by the industry to replicate models of globalization (Austin, 2010; Gray, 2010b; Shelagh, 2013; Shyan, 2015).

The ELT textbook writer critical cultural views struggle with the Westernization thought from the publishing industries as being known by the pervasive and accelerating influence across the world in the last few centuries, assuming westernization to be the equivalent of modernization, which is related to the process of acculturation or enculturation, regarding the changes occur within a society or culture and the effects of western expansion and colonialism on native societies. More recently authors have mentioned there is no harm in taking good things from the west, but this does not mean that one should completely adopt it and pretend to be western and misrepresent our own identity (Nesavathy, 2017; Pennycook, 2003).

The ELT publisher keeps ELT textbooks hidden from the views they want to use in their textbooks, they provide writers with sets of guidelines regarding content. As Gray (2010), and Gabler (2008) state as inclusive language and inappropriate language, Gray (2010), refers to the need for a non-sexist approach in which women and men are presented in the textbook, and on the other hand, Gabler (2008), refers to those topics that writers are advised to avoid so as not to offend the perceived sensibilities of potential buyers and users. These representations address the learners as consumers and have a high potential risk of stereotyping, they also can portray gender stereotypes in which the social role of males is more predominantly presented compared to its female counterpart in both visualizations and written texts. In doing so, the writers and publishers may also watch against including cultural representations that legitimate (intentioned) colonial or neo-colonial practices when they just follow what is framed by the industry, going against the policies creates a conflict as I have stated before because the ELT textbook can disappear as the prestigious academic houses usually promote with extended and aggressive advertising campaigns to compete with locally produced materials.

Not only World Englishes but also English as a lingua franca have determined a shift in perspective in the overall approach to English language teaching, and how far this shift has permeated the way the ELT writers create materials that contribute to the reinforcement of ideologies of native-speakerism and language standards in which EFL learners have not been exposed to the teaching of English that addresses the colonial past and postcolonial present of the language and the powerful

inequality as a result of its spread, The ELT textbook writer who is subjected to the industry contribute to the construction of imagined communities available to the learners and teachers, thus potentially limiting their visions as to what may constitute an English-speaking world in their mind, privilege conduits for hegemonic social discourses, rather than as agents who initiate or subvert (Cortez, 2008; Hurst, 2014; Keles & Yazan, 2020; Tyarakanita et al, 2021).

And eventually, the ELT textbook writer's community as a subaltern community tries to disrupt the hegemonic power structure given by the publishing houses, they suggest after the books are almost done some extra material can be adapted to the students' needs, this is mainly the option open to decolonize the market demands. Furthermore, the ELT textbook writers from the periphery countries lack what is called "intellectual elaboration" which means inadequate speaking skills, learners' low language proficiency, lack of proper teacher training, and cultural dispositions that constrain the dominant model for official language teaching policies that the ELT textbook big publishing industries offer as rhetoric Anglo-American and European reproduction of cultural models. What is more, ELT writers chose not to update the textbook to respond to the research scholarship that argues that English has become the language of all cultures and communities. This choice perpetuates the European and North American cultures as the dominant ideological orientation shaping the representation of the imagined world of English. In that train of thought, the concept of publishing industries replicates the model of one culture-one language has attended to the proliferation, appropriation, and regionalization of Englishes and questioned the ELT textbook writer's ownership of English in the role of resisting the marketed world (Kumaravadivelu, 2016, Noah, 2010, Simonsen, 2019; Trujeque, 2015).

A CONCLUDING REMARK

In this review, I intended to show different worldwide academic development views on how the ELT textbook writers have been struggled and subjected to the publishing industry and how the publishing industry continues replicating the same framework to produce materials in an unconscious or conscious position. A writer whose configuration of the subject is determined in three dimensions: knowledge, power, and subjectivation, being the latter a sociocultural and historical process by which an individual becomes a subject within a particular context (Foucault, 1999). In which I traced how the ELT

textbooks writers try to achieve a more balanced view of the world, but the market and the editors do not allow them to achieve what they consider should be in the textbooks based on their experience on personal thoughts and based on their academic back groups having in mind the specific context and student's needs.

I want to finish by quoting Lee (2011) "language education is a complex social practice, is not neutral; it conveys ideas, cultures, and ideologies embedded in and related to the language" (P. 12) This is especially the case here considering that the idea of creating material not only examine the linguistic levels but also on a broader social and political level. Furthermore, the manifestation of power which is presented as a very neutral world in the ELT textbooks which are far from the reality of language communication, writers do not provide sufficient exposure to language, and do not provide enough opportunities for the learners to use the language themselves, and narrow the learners' opportunities, but probably the biggest objection is ELT textbook writer cater for a very large market of international publishing houses.

This paper set out to unveil how the free market forces of competition imposed, the cosmopolitanism in which

relative prosperity and privilege founded ideas. In this sense, the ELT textbooks are linked to the state-controlled economies and politics which are mired in bureaucracy, inefficiency, and nepotism. For instance, the gap to break the new colonial power in this dual economy, the issues in which educators and learners connect with cultural differences and social discrimination, the problems of inclusion and exclusion, dignity, humiliation, respect, and repudiation (Bhabha, 1995. p. 23).

In closing, the three trends mentioned notice a fertile terrain to understand the publishing machinery and how it subjects the subject writer and possibilities others for countries in the quest for decoloniality. Moreover, the ELT textbook writer can be the path into power-resistance practices from English teachers and institutions as the ELT writer can trace the terrain of the resistance and creates the possibility of thinking new ways of teaching and learning English, the possibility of integrating local knowledge, repress western culture power, hegemony, exclusion, discrimination, and oppression as well as include resistance, independence, and inclusion in the ELT textbooks. Thus, the writer is the autonomous creator of the text, making the text exclusive property of the writer" (Zhang, 2018, p. 07).

REFERENCES

- Álvarez, A. (2008). Educational commercialism: Is it overtaking EFL in Colombia. ASOCOPI Newsletter.
- Ali Jalalian Daghigh & Hajar Abdul Rahim (2020): Neoliberalism in ELT textbooks: an analysis of locally developed and imported textbooks used in Malaysia, Pedagogy, Culture & Society, DOI: 10.1080/14681366.2020.1755888
- Atkinson, D. (2020a). The Adaptive Expertise of Expert ELT Textbook Writers. RELC Journal. <https://doi.org/10.1177/0033688219893119>
- Atkinson, D. (2020b). Engaging in textbook writing as deliberate practice: How two expert ELT textbook writers use metacognitive strategies while working to sustain periods of deliberate practice. Journal of Writing Research, 11(3), 477-504.
- Asghar, Jabreel. (2014). Thou Shalt Not Think: Editors' Voice in an English Textbook to Propagate Vested Agendas. Education Research International. 2014. 1-8. 10.1155/2014/806320.
- Banegas, D.L. (2013). Teacher, what page today? A look at materials development. In A. Leceta & R.I. Cúneo (Eds.), V Jornadas en actualización de la enseñanza del inglés (pp. 6 – 13). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Bonilla Medina, X. (2008). Evaluating English Textbooks: A Cultural Matter. HOW Journal, 15(1), 167-191. Retrieved from <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/93>
- Bouckaert, M. (2019). Current Perspectives on Teachers as Materials Developers: Why What, and How? RELC Journal, 50(3), 439-456. <https://doi.org/10.1177/0033688218810549>
- Brown, D. (2014). The Power and Authority of Materials in the Classroom Ecology. The Modern Language Journal, 98(2), 658-661. Retrieved May 17, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43649909>
- Casanave, C. & Vandrick, S. (Eds.). (2003) Writing for scholarly publication. Mahwah, NJ: Earlbaum
- Canagarajah, S. (2006). Negotiating the local in English as a lingua franca. Annual Review of Applied Linguistics, 26, 197-218. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000109>
- Castañeda-Peña, H. (2012). Profiling academic research on discourse studies and second language learning Perfiles de la investigación académica en estudios del discurso y aprendizaje de segundas lenguas. Colombian Applied Linguistics Journal, 14(1), 9-27.
- Casper, S., Dougherty, M., Foner, E., Kinsel, A., Miller, R., & Trowbridge, D. (2014). Textbooks Today and Tomorrow: A Conversation about History, Pedagogy, and Economics. The Journal of American History, 100(4), 1139-1169. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44307861>
- Cortez, N. (2008). Am I in the Book? Imagined Communities and Language Ideologies of English in a Global EFL Textbook.
- DeVito, J. (2013). The textbook writer. Etc: A Review of General Semantics, 70(3), 282-287. from <http://www.jstor.org/stable/24761829>
- Encinas, Fatima & Sanchez Hernandez, Veronica & Thomas-Ruzic, Maria & Cuatlapantzi, Gicela & Aguilar, Georgina. (2019). Trajectories Towards Authorship: Eight Mexican English Language Teaching Professionals.
- Faudree, P. (2015). What is an Indigenous Author?: Minority Authorship and the Politics of Voice in Mexico. Anthropological Quarterly, 88(1), 5-35. Retrieved April 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43652648>
- Gabler, H. (2018). Beyond Author-Centricity in Scholarly Editing. In-Text Genetics in Literary Modernism and Other Essays (pp. 169-194). Cambridge, UK: Open Book. Retrieved April 5, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctv8j3xd.11>
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. Language Learning, 61(3), 786-819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x>
- Gray, J. (2010a). The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representations of the World of Work in English Language Textbooks. Applied Linguistics. 31. 714-733. 10.1093/applin/amq034.
- Gray, J. (2010b). The construction of English: Culture, consumerism, and promotion in the ELT global coursebook. 10.1057/9780230283084.
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity, and 'aspirational content' in English language teaching textbooks for the global market. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow. (2012a). Neoliberalism and Applied Linguistics (pp. 86-113). London/New York: Routledge.
- Harwood, N. (2014). 'Content, consumption, and production: Three levels of textbook research'. In N. Harwood (Eds.), English language teaching textbooks: Content, consumption, production. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hu G, McKay SL (2014) Multilingualism as portrayed in a Chinese English textbook. In: Conteh J, Meier G (eds) The Multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges. Clevedon: Multilingual Matters, 64-88
- Hurst, N. (2014). Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks. Linguarum Arena. Vol.5. 21-30.
- Jeremy F., John M. (1982), Survey review: Lexicons and the ELT materials writer, ELT Journal, Volume 36, Issue 2, Pages 125-129, <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.125>
- Jolly, D. & Bolitho, R. (1998). The process of material writing. Materials development in language teaching. 90-115.
- Jolly, D, Bolitho, R (2011) A framework for materials writing. In: Tomlinson, B (ed.) Materials Development in Language Teaching (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press. 107-34.
- Keles, U., & Yazan, B. (2020). Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. Language Teaching Research. <https://doi.org/10.1177/1362168820976922>
- Kiai A (2015) 'I enjoy teaching by writing': experiences of Kenyan secondary school English textbook authors. ARTEM E-Journal 6(3): 1-30. Retrieved from http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume6.3/papers/Paper1_Kiai_Experiences_of_Kenyan_secondary_school_English_textbook_authors_IARTEM_eJournal_6.3.pdf
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? TESOL Quarterly, 50(1), 66-85. Retrieved April 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43893803>

- Lamanna, M. (1988). The Author and Her Friends: The Small World of Textbook Publishing. *Teaching Sociology*, 16(4), 416-419. doi:10.2307/1318154
- Laminack, L. (2017). Mentors and Mentor Texts: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 70(6), 753-755. Retrieved April 4, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/26632465>
- Lake, R. W., & Zitzer, A. W. (2012). Who Says? Authority, Voice, and Authorship in Narratives of Planning Research. *Journal of Planning Education and Research*, 32(4), 389-399. <https://doi.org/10.1177/0739456X12455666>
- Lee, Jackie. (2006). Subjunctive were and indicative was: A corpus analysis for English language teachers and textbook writers. *Language Teaching Research* -10.80-93. <http://www.andrewlittlejohn.net/website/books/Littlejohn%20phd%20chapter%201.pdf>
- Lee, I. (2011). Teaching How To Discriminate: Globalization, Prejudice, and Textbooks. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 47-63. from <http://www.jstor.org/stable/23479641>
- Mofidi, M, Mohammad. H (2019). Visual Representation of Culture in a Locally Developed EFL Series.
- Magne Skibsted Jensen, Marte Herrebrøden & Ulf Rune Andreassen (2021) The invisible minority: why do textbook authors avoid people with disabilities in their books? *International Journal of Inclusive Education*. <http://doi:10.1080/13603116.2021.1889049>
- McKenzie, J., Seabert, D., Hayden, J., & Cottrell, R. (2009). Textbook Writing: A Form of Professional Development. *Health Promotion Practice*, 10(1), 10-14. Retrieved April 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/26736419>
- Nesavathy. C (2017) Westernization Leading to Dissolution with reference to Kiran Desai's, 1930-2940 17:3
- Noah De Lissovoy (2010) Decolonial pedagogy and the ethics of the global, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31:3, 279-293, <http://doi:10.1080/01596301003786886>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Otto, W. (1992). Textbook Writers have Feelings, too. *Journal of Reading*, 35(8), 664-667. from <http://www.jstor.org/stable/40032163>
- Pennycook, A. (2003). Beyond Homogeny and Heterogeny: English as a Global and Wordly Language. In *The Politics of English as a world language: new horizons in postcolonial cultural studies*. New York: Editions Rodopi.
- Russell, B. (2010). Designing Resources for IWBs: The Emerging Roles of Educational Publishers and Materials Writers. In Thomas, M., & Schmid, E. C. (Eds.), *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research, and Practice* (pp. 53-68). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-61520-715-2.ch004>
- Shyan Khoo, H., & Knight, P. (2015). Teachers' Evaluation of KBSM Form 4, 5 English Textbooks Used in the Secondary Schools in Penang, Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 128-150. Retrieved from <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1629>
- Shelagh Ri. (2013), Authors' knowledge, rationales, and principles – steady flow-through or stuck in the publishing pipeline? the case of early reading with learners. *The University of Liverpool*, (11), 229-245. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Print.
- Sewall, G. (2005). Textbook Publishing. *The Phi Delta Kappan*, 86(7), 498-502. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20441831>
- Simonsen, R. (2019). An Analysis of the Problematic Discourse Surrounding "Authentic Texts". *Hispania*, 102(2), 245-258. doi:10.2307/26867581
- Soto-Molina, J. E., & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Stoddart, M. C. (2007). Ideology, hegemony, discourse: A critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought & Research*, 191-225.
- Swanson, R. (2014). A Relationship Analysis: A Professor, 500 Students, and an Assigned Textbook. *The History Teacher*, 47(2), 289-302. from <http://www.jstor.org/stable/43264229>
- Soto-Molina, J. E., & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Trujeque Moreno, Eva Estefania, Encinas Prudencio, Fátima, & Thomas-Ruzic, Maria. (2015). Exploring Authorship Development Among Mexican EFL Teacher-Researchers. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 43-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44441>
- Timmis, I., (2014) 'Writing materials for publication: Questions raised and lessons learned'. In N. Hardwood (Ed.), *English Language Teaching Textbooks; Content, consumption, production*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, London, pp. 241-261.
- Tollefson, J. W. (1995). Introduction: Language policy, power, and inequality. *Power and inequality in language education* (pp. 1-8).
- Tyarakanita, A., Drajiati, N.A., Rochsantiningsih, D. et al. (2021) The Representation of Gender Stereotypes in Indonesian English Language Textbooks. *Sexuality & Culture*. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09813-0>
- Ulum, Ömer & Köksal, Dinçay. (2019). Ideological and Hegemonic Practices in Global and Local EFL Textbooks Written for Turks and Persians. *Acta Educationis Generalis*. 9. 66-88. <http://doi:10.2478/atd-2019-0014>.
- Vettorel, Paola & Lopriore, Lucilla. (2013). Is there ELF in ELT coursebooks?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 3. 483. <http://doi:10.14746/ssl.2013.3.4.3>.
- Wachholz, S., & Mullaly, B. (2001). The Politics of the Textbook, *Journal of Progressive Human Services*, 11:2, 51-76, DOI: http://doi:10.1300/J059v11n02_04
- You, X. (2005). Ideology, Textbooks, and the Rhetoric of Production in China. *College Composition and Communication*, 56(4), 632-653. from <http://www.jstor.org/stable/30037889>
- Zhang, H. (2018). Text, Author, and the Function of Authorship. In *Authorship and Text-making in Early China* (pp. 10-34). Boston/Berlin: De Gruyter. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbk21j.5>.

Inteligencia Emocional y Deporte Competitivo:

Estudio comparativo entre
adolescentes deportistas y
no deportistas



Photo by Freepik

RESUMEN

Se realizó un estudio para comparar el Coeficiente Emocional (EQ) y sus Escalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés y Adaptabilidad, en deportistas adolescentes federados y adolescentes no deportistas. Para ello se aplicó a una muestra de 346 sujetos (172 deportistas y 174 no deportistas), con una media de 14,6 años, el test de Coeficiente de inteligencia Emocional. Adicionalmente, a los sujetos deportistas se les administró el cuestionario de clima motivacional percibido PMCSQ, para determinar su orientación al ego o a la tarea. Los datos hallados mediante la prueba estadística T de Student indican una diferencia significativa en el Coeficiente Emocional entre deportistas de competencia y no deportistas ($p=0,00$). Además, en el test de Wilcoxon para comparación de medianas en datos no paramétricos relacionados, se halló un valor $p=,000$, que indica que el grupo de deportistas identificó un clima motivacional más fuertemente orientado a la tarea ($\bar{X}=84,2$) que al ego ($\bar{X}=47,9$). Finalmente, correlacionó de forma moderada el clima motivacional con orientación a la tarea con el EQ en los sujetos deportistas ($p=,000$).

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, deporte competitivo, clima motivacional percibido.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COMPETITIVE SPORTS. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN FEDERATED AND NON-FEDERATED ADOLESCENT ATHLETES

ABSTRACT

This study was conducted to compare the Emotional Coefficient (EQ) and its Intrapersonal, Interpersonal, Stress Management and Adaptability Scales, between federated and non-federated adolescent athletes. The Emotional Intelligence Coefficient test (BarOn-EQ-YV, Baron & Parker, 2000) was applied to a sample of 346 subjects (172 federated and 174 non-federated athletes), 14.6 year-old-averaged. Additionally, athletes answered a questionnaire about the perceived motivational climate PMCSQ (Balaquer et al, 1997, Newton, Duda, and Yin, 2000),

to determine their task or ego orientation. The findings, by using the Student's T test, indicate a significant difference in the EQ between competing and non-competing athletes ($p = 0,00$). Furthermore, in the Wilcoxon test for medians comparison in related non-parametric data, a $p=,000$ value was found indicating that the group of athletes identified a more strongly task-oriented motivational climate ($\bar{X}= 84.2$) than an ego-oriented one ($\bar{X}= 47.9$). Finally, a moderated correlation was established between the task-oriented motivational climate and the EQ in the sports subjects ($p=,000$).

KEYWORDS:

Emotional Intelligence, competitive sport, perceived motivational climate.

INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET SPORT DE COMPÉTITION: ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE ADOLESCENTS SPORTIFS ET NON SPORTIFS

RÉSUMÉ

Cette étude a été faite afin de comparer le Quotient Émotionnel (EQ) et ses Échelles Intrapersonnelle, Interpersonnelle, la gestion du stress et l'Adaptabilité, chez des adolescents sportifs fédérés et des adolescents non sportifs. Dans ce but, on a appliqué le test de Quotient d'intelligence Émotionnelle sur un échantillon de 346 sujets d'étude (dont 172 sportifs et 174 non sportifs) âgés de 14,6 ans en moyenne. En outre, les sujets sportifs ont reçu le questionnaire de perception du climat motivationnel PMCSQ, afin de déterminer leur orientation à l'égo ou à la tâche. Les données recueillies au moyen du test T de Student montrent une différence significative dans le Quotient Émotionnel entre les sportifs de compétition et les non sportifs ($p=0,00$). En plus, dans le test de Wilcoxon pour la comparaison de médianes en données non paramétriques associées, on a obtenu une valeur $p=,000$, qui indique que le groupe de sportifs a identifié un climat motivationnel plus fortement orienté à la tâche ($\bar{X}=84,2$) qu'à l'égo ($\bar{X}=47,9$). Finalement, le climat motivationnel orienté à la tâche a été modérément corrélé avec le EQ chez les sujets sportifs ($p=,000$).

MOTS CLÉ

Intelligence Émotionnelle, sport de compétition, climat motivationnel perçu.

¹ Docente Investigador, Universidad Libre (Bogotá, Colombia) Miembro del Grupo de Investigación: "Educación Física y Desarrollo Humano" (Categoría A1 Minciencias) Correo pedro.galvisl@unilibre.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1217-3964>
Fecha de recibo: 22/04/2022 Fecha de aceptación: 10/08/2022

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ESPORTE COMPETITIVO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ATLETAS ADOLESCENTES E NÃO ATLETAS

RESUMO

Foi realizado um estudo para comparar o Coeficiente Emocional (QE) e suas Escalas Intrapessoal, Interpessoal, de Estresse e Adaptabilidade, em adolescentes federados e adolescentes não atletas. Para fazer isso, é aplicado a uma amostra de 346 indivíduos (172 atletas e 174 não-atletas) com uma média de 14,6 anos, o teste de quociente de inteligência emocional (EQ-YV Baron-, Barão & Parker, 2000). Além disso, os atletas receberam um questionário com um clima motivacional percebido PMCSQ (Balaguer et al, 1997, Newton, Duda e Yin, 2000) para determinar sua orientação para o ego ou a tarefa. Os dados encontrados usando o teste T de Student indicam uma diferença significativa no Coeficiente Emocional entre atletas competidores e não atletas ($p = 000$). Além disso, o teste de Wilcoxon para comparação das medianas em dados relacionados não paramétricos, um valor $p =$ foi encontrado, 000, o que indica que o grupo de atletas identificado um clima inspirador mais fortemente orientada para a tarefa ($\bar{X} = 84,2$) do que o ego ($\bar{X} = 47,9$). Por fim, correlacionou moderadamente o clima motivacional com a orientação para a tarefa com o QE nas disciplinas esportivas ($p =, 000$).

PALAVRAS CHAVE

Inteligência emocional, esporte competitivo, clima motivacional percebido.

La Misión de los Clubes Deportivos en Colombia es “contribuir a la formación integral de la persona [...] y facilitarle el cumplimiento eficaz de sus obligaciones como miembro de la sociedad” (Ley 181 de 1995). Se asume que el deporte, como hecho y derecho social, dispone de los medios para promover el desarrollo individual y social (Talebzadeh & Jafari, 2012), permite a quienes lo practican regular sus emociones adecuadamente (Totterdelle & Leach, 2001; Hanin, 2003, 2010; Jones, 2005, Ruiz y Hanin, 2004) y reduce los estados de ansiedad, facilitando el manejo del estrés (Vanegas et al, 2016). El estudio de Sin y Lyubomirsky (2009) apunta a relacionar el entrenamiento de la Inteligencia Emocional (IE) con el bienestar, la felicidad y una vida satisfactoria. Basados en la revisión de la literatura, Schutte (2013) considera posible concluir que hay evidencias preliminares para sugerir que el entrenamiento en IE puede ser efectivo en el incremento de competencias personales y sociales, y

puede tener el potencial para mejorar el rendimiento en el ámbito laboral, social, físico y en las relaciones interpersonales. En la misma línea, Petrides (2004) analiza el papel de la IE en el rendimiento académico en estudiantes adolescentes de secundaria británica, concluyendo que los alumnos con altas puntuaciones en IE eran menos propensos a tener ausencias no autorizadas, y concluyó que la constelación de habilidades y disposiciones autopercebidas relacionadas con la IE está implicada en el rendimiento académico.

Hernández y Morales (2010, cp. Bolaños & Duque, 2012, pp. 63) ponen de manifiesto la importancia del trabajo psicológico en los deportistas, ya que factores como la actitud, la confianza y la cohesión del equipo para practicar este deporte aún no se reconocen como aspectos a desarrollar en la labor diaria de los entrenadores, a pesar de que sus dinámicas implican relaciones con otros permanentemente, y el proceso de entrenamiento está pensado en función de la interacción efectiva con sus compañeros, bien en esquemas defensivos como ofensivos. De esta forma, cada movimiento individual está en función de una sincronía colectiva: las carreras, las tareas técnicas con y sin balón, todas las experiencias imaginables que hacen y mueven a diario en las sesiones de entrenamiento tienen un denominador común, a saber, sincronizar la labor de un jugador con la de su equipo. Por consiguiente, parece ser determinante en el estado emocional que el deportista tenga, por lo menos en situaciones netamente deportivas.

La capacidad de tolerar la carga emocional sin que se afecte el buen desarrollo de los aspectos técnicos y tácticos determinará el nivel de rendimiento del deportista, sin presentar discrepancia entre el rendimiento en el entrenamiento y la competición, o afectando directamente su rendimiento competitivo (Sambade, 2013). De esta manera, los aspectos psico-volitivos condicionantes del rendimiento competitivo (Sambade, 2006) resultan relevantes en el trabajo adelantado por el deportista en el entrenamiento y en los direccionamientos metodológicos que al respecto se sigan por parte de entrenadores, técnicos y demás profesionales respectivos.

En los últimos años ha habido un creciente interés por la IE en el escenario deportivo (Meyer y Zizzi, 2007; Ulucan, 2012, Laborde, Mosley, Ackermann, Mrsic & Dosseville, 2018). Como indica Mujika (2010), en todos los deportes los aspectos psicológicos como la motivación, la autoconfianza, la ansiedad, el estrés y otras variables como el establecimiento de metas pueden ser determinantes

a la hora de afrontar tanto el entrenamiento como la competición, en un escenario al que Ruiz-Tendero y Salinero (2012) denominan “microsistema deportivo de alto nivel” (pág. 877), en donde las interacciones (familiares, amigos, entrenador, grupo de iguales), son claves en la evolución positiva o negativa del deportista.

Los deportistas de nivel competitivo requieren superar obstáculos físicos y psicológicos para proyectarse al alto desempeño, entre ellos el ruido, el clima, los espectadores, los adversarios, el dolor, la desaprobación y el rechazo, y la ansiedad que la competición tiene, a fin de obtener un buen desempeño (Piqueras y Cassinello, 2011). En el deporte colectivo debe resaltar la armonía y coordinación entre sus integrantes, con sus capacidades técnicas y físicas, así como también sus características personales, las cuales resultan fundamentales en la compleja estructura que afecta su desempeño. Disponer de metas claras, autoconfianza, habilidad, coraje y firmeza para asumir las responsabilidades en pro de su equipo, pueden ser considerados elementos de las características personales de un atleta (Ulucan, 2012).

La presión, el estrés y las emociones vividas por los atletas son más intensas cuando sus objetivos son altamente valorados (Lazarus, 2000). Diferentes autores (Cuadra-

Martínez, Georgudis-Mendoza, y Alfaro-Rivera, 2012; Fraser-Thomas, Côté, y Janice, 2004; Gould, y Carson, 2008; Tamminen, Holt, y Crocker, 2012) coinciden en afirmar que gracias a la práctica deportiva colectiva se producen oportunidades de mejorar las habilidades sociales, lo que hace del deporte una probable herramienta de desarrollo personal y social.

Una de las tareas más difíciles que se le plantea al entrenador de deportistas jóvenes, es que aprendan a aceptar los éxitos y los fracasos en las competencias como parte de su proceso de aprendizaje y formación. Konter (2002) afirma que el éxito y fracaso de un deportista consiste en gestionar sus propios sentimientos de acuerdo a determinadas situaciones que apuntan a su desempeño, lo que afecta consecuentemente el desempeño del equipo, confirmando la idea de que hoy en día los deportistas con un alto nivel de IE son capaces de afrontar y controlar sus emociones, asumir responsabilidades y no dejarse afectar por los pares y los adversarios en situaciones difíciles, enfatizando en la necesidad de que los futbolistas tengan una formación en su IE desde tempranas edades, con miras al control de sus emociones y de sus comportamientos, tarea que debe ser asumida por los clubes deportivos.



Lane et al. (2009) relacionaron la IE y las emociones vivenciadas en el éxito o fracaso de los atletas. Estos investigadores relacionaron emociones como vigor, felicidad y calma con el desempeño óptimo, y las emociones de depresión, confusión y fatiga con el bajo desempeño. Otras investigaciones afirman que los deportistas deben reflexionar críticamente sobre sus propias experiencias emocionales y revisar de qué forma dichas emociones afectaron (positiva o negativamente) su desempeño deportivo, permitiendo que los deportistas experimenten y reflexionen sobre ambos tipos de emociones en las dos situaciones (Botterill y Brown, 2002; Hanin, 1997; Jones, 2003).

Gracias a la naturaleza competitiva del deporte se puede desencadenar una serie de emociones que van desde leves hasta intensas (Botterill y Brown, 2002; Jones, Hanton y Connaughton, 2007) y que son consideradas esenciales para el desempeño. En contrapartida, la intensidad emocional puede variar y depende de factores individuales y situacionales. En este sentido, otros investigadores postulan que los atletas requieren desarrollar aptitudes para reconocer y gestionar sus propias emociones (Botterill y Brown, 2002; Gaudreau, Nicholls y Levy, 2010; Hanin, 2003; Meyer y Fletcher, 2007; Silvério y Srebro, 2008). De esta forma, podría colegirse que un deportista que entrena sus habilidades emocionales en contextos competitivos, es capaz de gestionar bien sus emociones y contribuir al éxito propio y de su equipo.

El presente estudio se planteó con el objetivo de comparar el Coeficiente Emocional (EQ) entre dos grupos poblacionales: deportistas federados y adolescentes no deportistas. Adicionalmente, con el grupo de deportistas se determinó el clima motivacional percibido con orientación al ego (CMPOE) y el clima motivacional con orientación a la tarea (CMPOT) (Cecchini, , López & Brustad, 2005)

MATERIAL Y MÉTODO

Se realizó un estudio comparativo no experimental de corte transversal analizando las diferencias en el Coeficiente Emocional (BarOn, 2000) que existen entre dos grupos de individuos: Adolescentes Deportistas Federados (AD) y Adolescentes No Deportistas (AND), participantes que provienen de grupos naturales (ligas deportivas, clubes deportivos, colegios), por lo que no se realizó una asignación aleatoria de los participantes (Ato, López y Benavente, 2013, p. 1047).

SUJETOS

El estudio contó con la participación de 346 sujetos con edades comprendidas entre 13 y 15 años ($M = 14,6$; $\sigma = 0,55$) divididos en dos grupos:

1. Grupo de Deportistas: Un total de 172 deportistas de competencia (una muestra por conveniencia compuesta por hombres y mujeres), de la categoría 13-15 años. Deportistas federados en las ligas de vóleybol, judo, esgrima, fútbol, tenis de mesa, natación y atletismo, en la ciudad de Bogotá, cuyo tiempo de práctica haya sido mayor a 18 meses.

2. Grupo No Deportistas: Un total de 174 sujetos no deportistas (una muestra por conveniencia de hombres y mujeres) con edades entre 13-15 años (hombres y mujeres), estudiantes aparentemente sanos y sin condición de discapacidad de 11 Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá.

Se realizó una comparación de medias entre los puntajes de las escalas del Coeficiente Emocional entre los grupos AD y AND a través de la prueba T de Student, y se revisó la magnitud del efecto a través de la utilización de intervalos de confianza. Adicionalmente, con el grupo AD se aplicó la prueba de comparación de medianas del Clima motivacional percibido con orientación al ego (CMPOE) y el Clima Motivacional con orientación a la tarea (CMPOT) para datos no paramétricos de Wilcoxon para muestras relacionadas. Se correlacionó, igualmente, el valor del Clima motivacional (opciones ego y tarea) con el coeficiente Emocional mediante el estadístico Pearson.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Se aplicó el test de IE Bar-ON-EQ-YV (BarOn, 2000) versión para niños y adolescentes. Este cuestionario consta de 60 preguntas, que mide 7 escalas: EQ total, escala intrapersonal, escala interpersonal, manejo del estrés, escala de adaptabilidad, estado de ánimo general e impresión positiva. Esta versión tiene un formato de respuesta de 4 puntos: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo”, “muy a menudo”.

Los coeficientes de confiabilidad interna para cada una de las variables son: escala intrapersonal=0,81; escala interpersonal=0,83; escala de adaptabilidad=0,87; escala de manejo del estrés=0,87; escala EQ total=0,90; escala estado de ánimo=0,87.

El modelo de Bar-On de inteligencia socioemocional (2000) incluye los siguientes factores:

1. Escala intrapersonal. Incluye las competencias referentes a la conciencia de sí mismo, la expresión de los sentimientos y emociones en sí mismo. Específicamente dentro de esta escala están las siguientes competencias:

a) Autoestima: esta habilidad busca establecer con exactitud lo que siente, comprender estas emociones y aceptarse a sí mismo; b) Autoconciencia emocional: estar consciente de lo que uno mismo siente; c) Asertividad: se refiere específicamente a expresar de manera eficaz y constructiva las propias emociones y a sí mismo; d) Independencia: es ser autosuficiente y libre de dependencias emocionales de otras personas; e) Auto-actualización: se refiere al esfuerzo por alcanzar las metas personales y actualizar su propio potencial.

2. Escala interpersonal y relaciones sociales. Incluye las habilidades sociales de: a) Empatía: que es la capacidad de estar consciente y entender cómo se sienten los demás; b) Responsabilidad social: se define como la capacidad de identificarse con su propio grupo social y cooperar con otros; c) Relaciones interpersonales: es la aptitud de una persona para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con otras personas.

3. Escala de manejo del estrés. Esta escala incluye las habilidades que hacen referencia al manejo emocional y la regulación: a) Tolerancia al estrés: es el manejo efectivo y constructivo de las emociones; b) Control de los impulsos: es el control efectivo y constructivo de las emociones.

4. Escala de adaptabilidad. Comprende las habilidades que le permiten a las personas adaptarse a nuevas situaciones. Incluye: a) Prueba de la realidad: es validar de manera objetiva los pensamientos y sentimientos, teniendo como marco de referencia la realidad; b) Flexibilidad: es ajustar y adaptar los sentimientos y pensamientos a las nuevas situaciones; c) Resolución de problemas: resolver de manera efectiva problemas de naturaleza personal e interpersonal.

Cada una de estas Escalas, así como el EQ total, se da en puntajes que van desde 65 hasta 130, divididos en niveles de desarrollo que permiten la interpretación de los resultados (ver tabla 1).

TABLA 1
DIRECTRICES INTERPRETATIVAS PARA LOS
PUNTAJES ESTANDARIZADOS

130 +	Marcadamente alto: capacidad social y emocional atípicamente bien desarrollado
120-129	Muy alto: capacidad social y emocional extremadamente bien desarrolladas
110-119	Alto: capacidad social y emocional bien desarrolladas.
90-109	Promedio: capacidad social y emocional adecuada
80-89	Baja: capacidad social y emocional poco desarrollada con algún espacio para mejorar.
70-79	Muy bajo: capacidad social y emocional extremadamente poco desarrollada, con considerable espacio para mejorar.
Bajo 70	Marcadamente bajo: capacidad social y emocional atípicamente afectada

Fuente. Basado en BarOn, Parker. 2000.

De acuerdo con este modelo, las personas social y emocionalmente inteligentes están capacitadas para identificar y exteriorizar sus emociones, entender y relacionarse con otras personas comprendiendo cómo se sienten, logrando así establecer relaciones interpersonales más satisfactorias y responsables en comparación con las personas que no están social y emocionalmente capacitadas. Este tipo de personas no son dependientes de los demás. Además, son generalmente optimistas, flexibles ante las circunstancias, realistas, tienen éxito en resolver problemas y manejan el estrés sin perder el control (BarOn, 1997, citado en González-Vélez, 2010, p. 10).

Adicionalmente, al grupo de adolescentes deportistas se les aplicó el Cuestionario “Clima motivacional percibido” en deportes de Conjunto PMCSQ-2 (Hellín et al, 2004, Newton, Duda, & Yi, 2000, p. 276), que busca establecer las orientaciones disposicionales del individuo y el clima motivacional del entorno de logro, bien hacia la tarea o hacia el ego: los datos fueron comparados para determinar cuál de las dos orientaciones presenta mayor fuerza.

El Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional (PMCSQ-2) elaborado y validado originalmente en inglés por el equipo de la profesora Duda (Newton, Duda, y Yin, 2000) y validado en español por Balaguer, Givernau, Duda y Crespo (1997), valora las categorías de Clima Tarea (Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora y Papel Importante) y Clima Ego (Castigo por Errores, Reconocimiento Desigual y Rivalidad entre los Miembros del Grupo). La consistencia interna (alfa de Cronbach) del instrumento obtuvo un $\alpha = .860$.

HIPÓTESIS

- H0= No existe diferencia entre la Inteligencia Emocional entre el grupo AD y el grupo AND.
H1= Existe una diferencia entre la Inteligencia Emocional entre el grupo AD y el grupo AND.

Para la segunda parte del estudio se establecen las siguientes hipótesis:

- H0(b)= No existen diferencias entre el clima motivacional orientado a la tarea y el clima motivacional orientado al ego.
H1(b)= Existen diferencias entre el clima motivacional orientado a la tarea y el clima motivacional orientado al ego.

RESULTADOS

En primer lugar, se comprobó la normalidad de los datos

mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, toda vez que se trata de una muestra superior a 50 sujetos.

TABLA 2
TEST DE NORMALIDAD

Práctica Deportiva		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Puntaje_EQ_Total	Si	.114	47	.155
	No	.099	58	.200

Fuente.

De esta forma, el valor obtenido en ambos casos (AD y AND) es $\geq 0,05$, por lo tanto los datos provienen de una distribución normal. Posteriormente se procedió a cumplir con el supuesto de igualdad de varianza mediante el test de Levene, y al cálculo de la comparación de medias con el test t de Student para muestras independientes.

TABLA 3
PRUEBAS DE IGUALDAD DE VARIANZAS Y T-STUDENT

Independent Samples Test (Levene's Test for Equality of Variances)										
		T-test for Equality of Means (95% Confidence Interval of the Difference)								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferencia significativa	Dif. De error estándar	Más bajo	Más alto
Puntaje_EQ_Total	Igualdad de varianzas	.070	.791	3.938	103	.000	9.209	2.338	4.571	13.846
Puntaje Escala_Intrapersonal	Igualdad de varianzas	.020	.888	.939	103	.350	2.431	2.588	-2.701	7.563
Puntaje Escala_Interpersonal	Igualdad de varianzas	1.544	.217	3.348	103	.001	8.705	2.601	3.548	13.863
Puntaje escala_Manejo estrés	Igualdad de varianzas	.630	.429	3.310	103	.001	8.342	2.521	3.343	13.341
Puntaje Escala adaptabilidad	Igualdad de varianzas	1.032	.312	2.423	103	.017	6.751	2.787	1.224	12.278
Puntaje impresión positiva	Igualdad de varianzas	.346	.558	1.763	103	.081	5.125	2.907	-.641	10.892

Fuente. Elaboración propia

Los resultados del test de Levene, para determinar la igualdad de varianzas, se realizó tanto para el puntaje global de EQ como para cada una de las escalas o categorías que arroja el BarOn-EQ-YV.

El p-valor hallado fue en todos los casos $\geq 0,05$ (EQ=.791, Escala Intrapersonal=.888, Escala Interpersonal=.217,

Escala manejo del estrés=.429, Escala Adaptabilidad=.312, Escala Impresión positiva=.558) con lo que se puede concluir que las varianzas son iguales.

El cálculo de la comparación entre las medias de ambos grupos se realizó atendiendo a los puntajes del EQ Total y de las Escalas que lo constituyen.

TABLA 4
MEDIA POR CATEGORÍA/GRUPO

	Grupo de estadísticas				
	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Puntaje Escala Intrapersonal	AD	172	100.92	9.731	.742
	AND	174	90.37	10.065	.763
Puntaje escala Interpersonal	AD	172	97.0756	11.31526	.86278
	AND	174	88.1552	12.45635	.94431
Puntaje Escala manejo del estrés	AD	172	96.9593	7.67799	.58544
	AND	174	93.4195	7.09244	.53768
Puntaje adaptabilidad	AD	172	105.2616	12.41609	.94672
	AND	174	93.6379	11.30353	.85692
Coeficiente Socioemocional (EQ)	AD	172	100.6337	8.89245	.67804
	AND	174	88.2816	8.88956	.67392

Fuente. Elaboración propia.

Para determinar la diferencia entre estas medias, se obtuvo el valor t para muestras independientes:

TABLA 5
RESULTADOS T-TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Test de Levene para igualdad de varianzas t-test para igualdad de medias								
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. significativa	Dif. De error estándar	Más bajo	Más alto
Puntaje Escala Intrapersonal	Igualdad de varianzas asumida	.581	.446	9.906	344	.000	10.545	1.065	8.451	12.639
	Igualdad de varianzas No asumida			9.908	343.832	.000	10.545	1.064	8.452	12.638
Puntaje Escala Interpersonal	Igualdad de varianzas asumida	3.074	.080	6.970	344	.000	8.92041	1.27982	6.40315	11.43766
	Igualdad de varianzas No asumida			6.974	341.576	.000	8.92041	1.27911	6.40449	11.43633

Puntaje Escala manejo del estrés	Igualdad de varianzas asumida	.035	.852	4.455	344	.000	3.53976	.79452	1.97704	5.10249
	Igualdad de varianzas No asumida			4.453	341.192	.000	3.53976	.79488	1.97628	5.10325
Puntaje adaptabilidad	Igualdad de varianzas asumida	2.725	.100	9.108	344	.000	11.62370	1.27625	9.11346	14.13393
	Igualdad de varianzas No asumida			9.103	340.238	.000	11.62370	1.27694	9.11200	14.13539
Coeficiente Socio-emocional	Igualdad de varianzas asumida	.427	.514	12.921	344	.000	12.35211	.95598	10.47181	14.23242
	Igualdad de varianzas No asumida			12.921	343.951	.000	12.35211	.95598	10.47180	14.23242

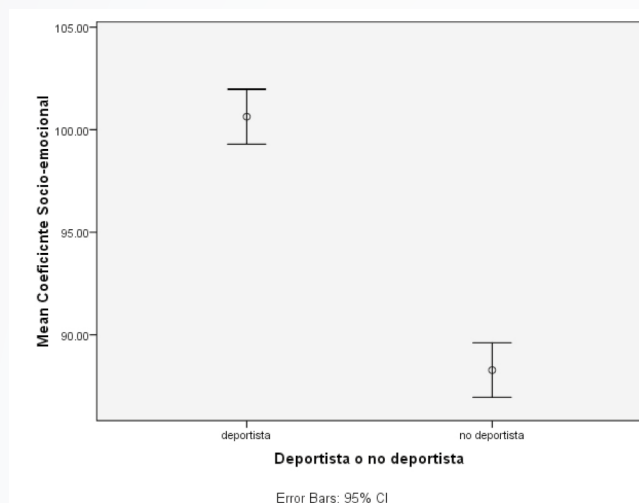
Fuente. Elaboración propia.

De esta forma se halló que para el caso del EQ, el T valor tiene una significancia sig (2-tailed) =.000, siendo ≤ 0.05 , es decir, que se acepta H1 que plantea una diferencia significativa entre el EQ del grupo de

deportistas adolescentes ($\bar{x}=100,6$) y el EQ del grupo de adolescentes no deportistas ($\bar{x}=88,2$). Estos datos se ilustran en el siguiente gráfico de intervalos de confianza.



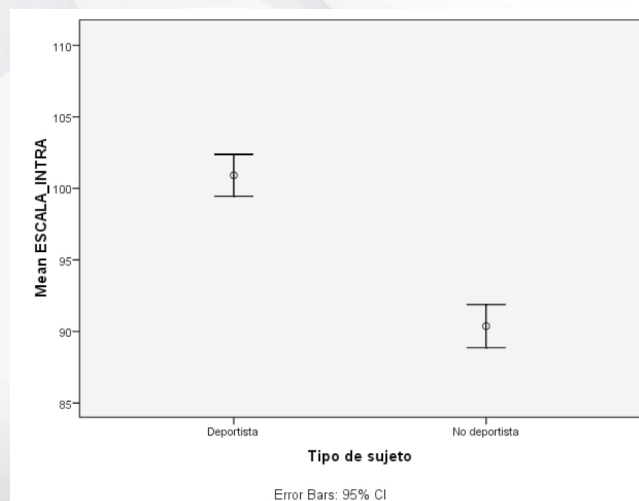
FIGURA 1
INTERVALOS DE CONFIANZA PARA COMPARACIÓN DE MEDIAS EQ EN SUJETOS AD Y AND



Fuente.

Ahora se observan los resultados T para cada una de las Escalas: La Escala Intrapersonal tiene un valor sig.=.000, con lo que se acepta la H1, en la que se afirma que existe diferencia significativa entre las medias de dicha escala del grupo AD ($\bar{x}=100,9$) y el grupo AND ($\bar{x}=90,3$). Los intervalos de confianza se ilustran en la siguiente gráfica.

FIGURA 2
INTERVALOS DE CONFIANZA PARA COMPARACIÓN DE MEDIAS DE LA ESCALA INTRAPERSONAL EN SUJETOS AD Y AND

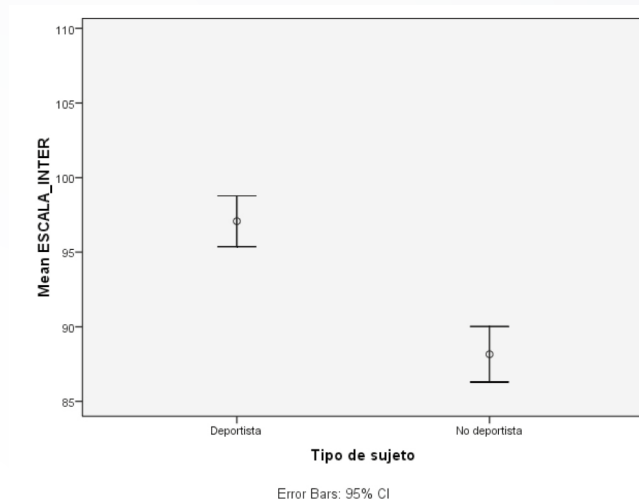


Fuente.

La siguientes categoría, denominada Escala Interpersonal, presentó un valor sig.= .000, lo que permite corroborar nuevamente H1, que plantea una diferencia significativa

entre la Escala Interpersonal del grupo AD ($\bar{x}=97$) y el grupo AND ($\bar{x}=88,1$).

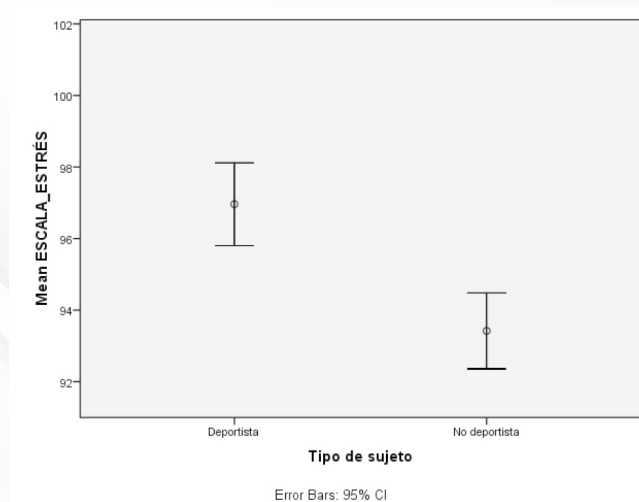
FIGURA 3
INTERVALOS DE CONFIANZA PARA COMPARACIÓN DE MEDIAS ESCALA INTERPERSONAL EN SUJETOS AD Y AND



Fuente.

La tercera categoría es la Escala Manejo del estrés, cuyo valor sig.=000, que corrobora H1 en donde existe una diferencia significativa en el promedio de esta Escala entre el grupo AD ($\bar{x}=96.9$) y el grupo AND ($\bar{x}=93,4$).

FIGURA 4
INTERVALOS DE CONFIANZA PARA COMPARACIÓN DE MEDIAS ESCALA MANEJO DEL ESTRÉS EN SUJETOS AD Y AND

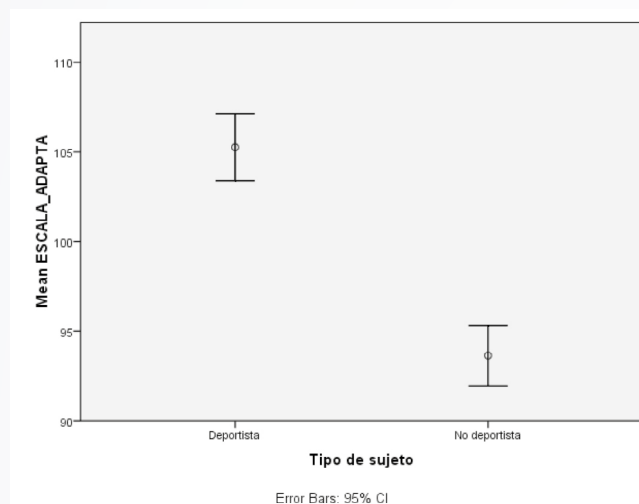


Fuente.

La última categoría relacionada con el puntaje del EQ corresponde a la Escala de Adaptabilidad, con un valor

sig.=000, resultado que corrobora H1, en donde existe una diferencia significativa en el promedio de esta Escala entre el grupo AD ($\bar{X}$ =105,2) y el grupo AND ($\bar{X}$ =93,6).

FIGURA 5
INTERVALOS DE CONFIANZA PARA
COMPARACIÓN DE MEDIAS ESCALA
ADAPTABILIDAD EN SUJETOS AD Y AND



Fuente.

La segunda parte del estudio determinó el Clima Motivacional Percibido en los 172 deportistas estudiados.

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS CLIMA
MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN AD

	N	Media	Desviación estándar	Dif. Error estándar
Clima motivacional con orientación al ego	172	47.988	7.8271	.5968
Clima motivacional con orientación a la tarea	172	84.2093	8.74608	.66688

Fuente.

Los resultados obtenidos (ver tabla 7) indican que existe diferencia entre el CMPOE y el CMPOT (sig.=,000), muestran una marcada orientación hacia la tarea ($\bar{X}$ =84,2) -entendida como el espacio en donde el entrenador promueve valores como la satisfacción, diversión, interés y motivación intrínseca y fomenta el aprendizaje cooperativo, y los deportistas se involucran activamente en la elección de las tareas a realizar- (Sánchez-Oliva et al, 2010, pág. 178), que hacia el ego ($\bar{X}$ =47,9), en donde aparecen sentimientos de afectividad negativa y de presión: los deportistas no pueden intervenir en la toma

de decisiones sobre cómo se desarrollan las sesiones de entrenamiento, las recompensas son fijadas bajo la demostración de rendimiento superior por parte de los deportistas, y el entrenador dedica mayor tiempo a los deportistas que muestren mejor desempeño y habilidad (Sánchez-Oliva, 2010, pág. 178).

TABLA 7
DIFERENCIA DE MEDIAS TEST DE WILCONOX

	Clima motivacional con orientación a la tarea - Clima motivacional con orientación al ego
Z	-11.376a
Sig. (2-colas)	.000
a. Basado en rangos negativos.	
b. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	

Fuente.

Adicionalmente, se procedió a correlacionar los puntajes obtenidos en el CMPOT (el cual, como ya se advirtió, resultó mucho más fuerte que el CMPOE) con el puntaje general de coeficiente Emocional (EQ).

TABLA 8
CORRELACIÓN CMPOT Y EQ

		CMPOT	EQ_Total
CMPOT	Correlación de Pearson	1	.545**
	Sig. (2-colas)		.000
	N	47	47
** La correlación es significativa desde el nivel 0.01 (2-colas).			

Fuente. Elaboración propia.

El resultado que brinda este ejercicio estadístico muestra una correlación significativa entre estas dos variables, lo que indica que para el caso de los deportistas federados adolescentes, su desarrollo está relacionado, es decir, sus valores aumentan o disminuyen proporcionalmente.

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio consistió en comparar el Coeficiente Emocional (EQ) y sus Escalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés y Adaptabilidad en deportistas adolescentes federados y sujetos no deportistas. Las diferencias estadísticas (T de Student e intervalos de confianza) fueron contundentes al establecer que el grupo AD muestra una EQ superior al grupo AND. En la misma línea de Anshel (2008), es posible asumir que un

individuo aprende cómo manejar sus emociones en el escenario deportivo.

Las diferencias significativas observadas pudieron analizarse a la luz del planteamiento de Núñez, León, González y Martín-Albo (2011) quienes recuerdan dos perspectivas diferentes del bienestar psicológico: la hedónica, que entiende el bienestar como la presencia de placer y satisfacción, y la eudaimónica, que plantea un bienestar derivado de la realización de actividades personalmente expresivas que facilitan la autorrealización a través del cumplimiento de potenciales personales y de la promoción de los objetivos personales (Waterman, 1993). Chatzisarantis y Hagger (2007) consideran la primera perspectiva como una condición pasiva, mientras que la eudaimónica es un proceso activo caracterizado por la búsqueda del logro de metas personales.

Tal puede ser el caso de los deportistas adolescentes de élite aquí estudiados, quienes, desde la perspectiva de Escartí et al. (1999) han desarrollado conductas de logro orientados a la tarea, evaluando su competencia mediante la comparación entre sus propias ejecuciones. Ello se constata en los resultados del test de clima motivacional percibido, en donde se observa claramente una orientación a la tarea por encima de la orientación al ego. Ello significa que el clima motivacional predominante en las ligas deportivas estudiadas enfatiza el aprendizaje, el esfuerzo, la cooperación entre los individuos y se premia la ejecución correcta en lugar del resultado (Ames, 1992; Newton, Duda y Yin, 2000; Castro, Zutita, Chacón, López & Zafra, 2018).

Investigaciones recientes han mostrado que un clima motivacional orientado a la tarea o la maestría, en donde los profesores/entrenadores definen el éxito del atleta en función del esfuerzo y del rendimiento autoreferenciado, promoviendo comportamientos orientados a la tarea, pueden influenciar positivamente la motivación intrínseca, lo cual, a su vez, promueve altos niveles de percepción de disfrute y de competencia, y una actitud positiva hacia la práctica deportiva y la actividad física (Morgan et al., 2002; Ommundsen & Kvalø, 2007). Ello queda ratificado en el presente estudio, al comprobar una correlación positiva entre el clima motivacional orientado a la tarea y el Coeficiente Emocional ($r_{xy} =$

0,545; $p = 0,000$). La interpretación del coeficiente de correlación en términos de proporción de variabilidad compartida o explicada, donde se ofrece una idea más cabal de la magnitud de la relación, se entiende de mejor forma a través del coeficiente de determinación. Dicho coeficiente se entiende como una proporción de variabilidades.

En nuestro caso, si la correlación entre IE y el clima motivacional percibido con orientación a la tarea fue $r_{xy} = ,545$, significa que $0,545^2 = 0,297$ es la proporción de varianza compartida entre ambas variables. Puede interpretarse como que el EQ y el CMPOT comparten un 29,7% de elementos, o lo que es lo mismo, tanto la IE como clima Motivacional Percibido con Orientación a la tarea ponen en juego un 29,7% de habilidades comunes.

Los resultados encontrados, en la misma línea de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), González-Hernández y López-Mora (2017), Núñez, León, González, & Martín-Albo (2011) y García & Sánchez (2016), parecen indicar que la IE se asocia positivamente con la práctica deportiva, especialmente en escenarios en los cuales predomina el clima motivacional orientado a la tarea, resultado contrastado por las investigaciones de Jøesaar, Hein y Hagger, (2007), Reinboth y Duda (2006).

En este marco, resultaría útil realizar estudios posteriores en los que observe con detenimiento el tipo de procesos a través de los cuales se fomenta la autonomía y demás habilidades intrapersonales en el deportista, en otras disciplinas deportivas y contextos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo de las ligas deportivas de judo, atletismo, esgrima, vóleybol y tenis de mesa de la ciudad de Bogotá, y a la escuela de Formación Deportiva de Fútbol del Club Independiente Santa Fe y el Club COMPENSAR de natación.

Igualmente queremos agradecer a los siguientes colegios públicos de la ciudad de Bogotá: El Porvenir, Clemencia Caicedo, Laureano Gómez, Luis Ángel Arango, Estancia San Isidro, Federico García Lorca, Porfirio Barba Jacob, Simón Rodríguez, Carlos Albán Holguín, Agustín Fernández y Colegio Sotavento.

REFERENCES

- Anshel, M. H., & Si. G. (2008). Coping styles following acute stress in sport among elite Chinese athletes: a test of trait and transactional coping theories. *Journal of Sport Behavior*, 31, PP: 3-21.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En: G. J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Ato, M.; López, J.; Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29 (3): 1038-1059. doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., & Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PCMSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del deporte*, 6(1), 41-58.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). The emotional quotient inventory: Youth version (EQ-i:YV). North Tonawanda, Nueva York: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2001): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bolaños Ordoñez, J y Duque Burbano, P. (2013). Características físicas, técnicas, tácticas y psicológicas del portero del fútbol [recurso electrónico].
- Botterill, C., & Brown, M. (2002). Emotion and perspective in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 38-60.
- Castro-Sánchez, Manuel, Félix Zurita-Ortega, Ramón Chacón-Cuberos, Carlos Javier López-Gutiérrez, and Edson Zafra-Santos. (2018). Emotional Intelligence, Motivational Climate and Levels of Anxiety in Athletes from Different Categories of Sports: Analysis through Structural Equations. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15, no. 5: 894. https://doi.org/10.3390/ijerph15050894
- Cecchini, J. A.; González, C.; López-Prado, J., y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 469-479
- Departamento administrativo de la función pública (1995). Ley 181 de enero 18 de 1995 "por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte". Obtenido desde: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Cuadra-Martínez, D.; Georgudis-Mendoza, C. N. y Alfaro-Rivera, R. A. (2012). The social representation of sport and physical education by students with obesity. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10(2), 983-1001.
- Chatzisarantis, N. & Hagger, M. S. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport: Reflecting on the past and sketching the future. En: M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 281-296). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Devonport, T. (2007) Emotional intelligence and the coping process amongst adolescent populations: A case study of student athletes. *Mood and human performance: Conceptual, measurement and applied issues*, 167-118
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., & Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116
- Fraser-Thomas, J.; Coté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy* Vol. 10, No. 1, pp. 19-40.
- García, O., & Burgos, S. (2012). Relationship between Physical prowess and cognitive function. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 15, No 1 (29-34). DOI: https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37281
- García, J. & Sánchez, J. (2016). Construyendo un modelo de gestión de las emociones a través del deporte. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, pp. 48-65. DOI:https://doi.org/10.4995/reinad.2016.4214
- González-Hernández, J. & López-Mora, C. (2017). Inteligencia emocional y competitividad. Ajuste psicológico en el deportista adolescente. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*. ISSN: 2007-8463, Vol. 12, No. 1, pp. 60-78
- González-Vélez, J. L. (2010). Inteligencia emocional y motivación en el deporte (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Obtenido desde: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 1(1):58-78. https://doi.org/10.1080/17509840701834573 DOI: https://doi.org/10.1080/17509840701834573
- Gutiérrez, Melchor. (2004). El valor del deporte en la educación Integral del ser humano. *Educación y deporte*, 335, pp. 105-126.
- Hanin Y.L. (2003, February) Performance related emotional states in sport: A qualitative analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4 (1) Available form URL: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03hanin-e.htm
- Hanin, Y.L. (2010). Coping with anxiety in sport. En: *Coping in Sport: Theory, Methods, and Related Constructs* (pp.159-175). Editor: Adam R. Nicholls. Nova Science Publishers, Inc.
- Hellín P. Moreno J., Rodríguez P. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4, 101- 115.
- Jøesaar, H, Hein, B. & Hagger, M. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise* 13, pp. 257-262. DOI:10.1016/j.psychsport.2011.12.001

- Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 205-218.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development and validation of the Sport Emotion Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(4), 407-431. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jsep.27.4.407>
- Konter, E.; Toros, T. (2013). Courage and performance in soccer. *International Journal of Academic Research Part B*; 5(4), 276-282. DOI:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.42
- Laborde, S., Mosley, E., Ackermann, S., Masic, A., Dosseville, F. (2018). Emotional Intelligence in Sports and Physical Activity: An Intervention Focus. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_11
- Lane, A., Thelwell, R., & Devonport, T. (2009). Emotional Intelligence and Mood States associated with Optimal Performance. *Electronic Journal of Applied Psychology: General Articles*, 5 (1), 67-73.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665-673.
- Meyer, B., & Zizzi, S. (2007). Emotional intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues (pp. 131-154). Hauppauge, New York: Nova Science.
- Meyer, B. B., & Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10413200601102904>
- Mombaerts, E. (2000). Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Morgan, K. & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3): 207-229
- Mujika, I. (2010) "No hace falta ser un héroe para correr un triatlón". Blog Me Necesitas. Recuperado el 10 de abril de 2014 de: <http://www.menecesitas.com/>
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18(4), 275-290
- Núñez, J., León, J., González, V., Martín-Albo, J. (2011) Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 20, núm. 1, pp. 223-242 Universitat de les Illes Balears, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ommundsen, Y., & Eikanger-Kvalo, S. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Petrides, K., Frederickson, N., Furnham, N. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*. Volumen 36, Número 2, pp 277-293. DOI:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Piqueras, I.; Cassinello, p. (2011). Afrontamiento del estrés y la ansiedad en el ámbito deportivo. *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 152. Obtenido desde: <https://efdeportes.com/efd152/estres-y-la-ansiedad-en-el-ambito-deportivo.htm>
- Ramírez, W, Vinaccia, S., Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Reinbotha, M. & Dudab, J. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, Volume 7, No 3, pp. 269-286. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- República de Colombia. (1995) *Ley 181 de 1995* "Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física y se crea el sistema nacional del deporte". Obtenido desde: <http://www.redcreacion.org/documentos/ley181.htm>
- Ruiz, M. & Hanin, Y. (2004). Metaphoric Description and Individualized Emotion Profiling of Performance States in Top Karate Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16: 258-273. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200490498366>
- Ruiz-Tendero, G. & Salinero, J. J. (2011) El entrenador de alto nivel en triatlón: Entorno próximo y cualidades fundamentales para el rendimiento. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 23(7), 113-125. DOI: 10.5232/ricyde2011.02304
- Sambade, J. (2013). Apuntes Curso especialista en Entrenamiento del Portero. Real Federación española de Fútbol. Las Rozas, Madrid. 15-30.
- Sánchez-Oliva, D.; Leo-Marcos, F.; Sánchez-Miguel, P.; Amado, D.; García-Calvo, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación auto determinada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte (RICYDE)*. Vol. 6, año 6, pp: 177-195. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2010.02001>
- Schutte, N; Malouff, J.; Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International journal of Emotional Education*. Volumen 5, No 1, pp 56-72. Obtenido desde: www.um.edu.mt/edres/ijee
- Silvério, J., & Srebro, R. (2008). Como ganhar usando a cabeça. (4.ª ed., pp.187-293). Coimbra: Quarteto.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467-487. DOI: 10.1002/jclp.20593
- Stough, C., Saklofske, D., & Parker, J. (2009) *Assessing Emotional Intelligence: Theory, research and applications*. Nueva York: Springer.
- Schutte, N; Malouff, J.; Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International journal of Emotional Education*. Volumen 5, No 1, pp

56-72. Obtenido desde: www.um.edu.mt/edres/ijee

Talebzadeh, Fatemeh; Jafari, Parivash. (2012). How sports and art could be effective in the fields of social, cognitive and emotional learning? *Procedia-Social and Behavioral Science*, 47. Pp 1610-1615. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.871>

Tamminen, Katherine A. and Holt, Nicholas L. (2010) 'Female adolescent athletes' coping: A season-long investigation'. *Journal of Sports Sciences*, 28: 1, 101—114. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640410903406182>

Totterdell, P., & Leach, D. (2001). Negative mood regulation expectancies and sports performance: an investigation involving professional cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 249-265.

Ruiz, M. C., & Hanin, Y. L. (2004). Metaphoric description and individualized emotion

profiling of performance related states in high-level karate athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 1-16.

Ruiz-Tendero, G. & Salinero, J. (2012) Psychosocial factors determining success in high-performance triathlon: compared perception in the coach-athlete pair. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*, 2012, 115, 3, 865-880. <https://doi.org/10.2466/2F08.25.PMS.115.6.865-880>

Talebzadeha, F; & Jafari, P. (2012). How sport and art could be effective in the fields of social, cognitive and emotional learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, pp. 1610 – 1615. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.871>

Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: confidence intervals for effect size. *Educational Researcher*, 31: 24-31.

Totterdell, P., & Leach, D. (2001). Negative mood regulation expectancies and sports performance: an investigation involving professional cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 249-265. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00016-4](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00016-4)

Ulucan, H. (2012). Investigation of the Emotional Intelligence Levels of the Athletes in Different Branches in Terms of Some Demographic Variables. *Journal of Advanced Social Research*. 2 (2), 67-79. DOI: 10.13189/ujer.2019.070327 Vanegas-Farfano, M. T. J., Quezada-Berúmen, L. d. C., & González-Ramírez, M. T. (2016). Actividades artístico-recreativas y estrés percibido. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.10.002>

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

Exploring English Language Teachers' Critical Identities: a literature review**



Photo by Freepik

Abstract

This paper presents a literature review on critical Identities (CI), that implemented as methodology a profiling exercise, which according to Castañeda-Londoño (2019), is an exercise that allows the tracking of tendencies in research studies. An exploration was carried out in relation to what has been studied regarding the English language teachers' critical identities (CI henceforth). Based on this, a conceptualization of CI will be briefly introduced, in order to frame this review within a critical perspective in education. Then, I will discuss how the review unveiled three trends: the first one is that some studies that relate to CI revolve around critical reflections and explore narratives as part of their methodology; the second one has to do with the fact that some studies explore the relations between criticality and English language teaching, as contents in courses or programs for in-service and pre-service teachers; the third one regards some studies that reveal how English language teachers (ELT) express our CI to confront power relations in our teaching practice. After that, I will comment the gaps that were identified in studies related to English language teachers' identities, which consists on the opportunity to understand our CI as something that is built through our histories and stories, and that has an influence over our actions as well as teaching practices inside and outside the classroom. Finally, the conclusions of this profiling exercise will be exposed.

KEYWORDS

Identity, criticality, ELT, profiling, power relations.

EXPLORANDO LAS IDENTIDADES CRÍTICAS DE LOS PROFESORES DE INGLÉS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

RESUMEN

Este documento presenta una revisión de la literatura en la que se implementó como metodología un ejercicio de perfilado, el cual, de acuerdo con Castañeda-Londoño (2019), es un ejercicio que permite el seguimiento de tendencias en estudios de investigación. Aquí, se llevó a cabo una exploración relacionada con lo que se ha estudiado en relación con las identidades críticas (IC) de

los maestros de inglés. Sobre esta base, se presentará de manera breve una conceptualización de lo que se entiende por IC para enmarcar esta revisión dentro de una perspectiva crítica en la educación. Luego, se discutirá cómo esta revisión revela tres tendencias: la primera es que algunos estudios que se relacionan con las IC giran en torno a reflexiones críticas y exploran las narrativas como parte de su metodología; la segunda tiene que ver con el hecho de que algunos estudios exploran las relaciones entre criticalidad y la enseñanza del idioma inglés como contenidos en cursos y programas para profesores en formación y en ejercicio; la tercera tendencia revela cómo a partir de algunos estudios los profesores de inglés expresamos nuestras IC para confrontar relaciones de poder en nuestra práctica docente. Comentaré las brechas que identifiqué en los estudios relacionados con las identidades de los profesores de inglés, que consisten en la oportunidad de entender nuestras IC como algo que se construye a través de nuestras historias de vida y nuestras vivencias, y que tiene una influencia sobre nuestras acciones en nuestra práctica docente dentro y fuera del salón de clases. Finalmente, se presentarán las conclusiones de este ejercicio de perfilado.

PALABRAS CLAVE

Identidad, criticidad, ELT, perfilamiento relaciones de poder.

EXPLORATION DES IDENTITÉS CRITIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS: UNE RÉVISION DOCUMENTAIRE

RÉSUMÉ

Cet article présente une révision documentaire, ayant comme méthodologie un exercice de profilage qui, d'après Castañeda-Londoño (2019), c'est un exercice permettant le suivi des tendances dans des études de recherche. On a mené une exploration concernant ce qui a été étudié au sujet des identités critiques (IC) chez les enseignants d'anglais. Sur cette base, on présentera brièvement une conceptualisation de ce qu'il faut entendre par IC, afin d'encadrer cette révision documentaire dans une perspective critique dans le domaine de l'éducation. Par la suite, on discutera la manière dont cette révision est révélatrice de trois tendances : la première montre que quelques études en rapport avec les IC tournent

*Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación con énfasis en ELT, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Correo: ofabellap@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://0000-0003-3979-3928>

**Artículo de revisión Fecha de recibo: 26/04/2022 Fecha de aceptación: 04/08/2022

autour de réflexions critiques et explorent les récits comme outil méthodologique ; la seconde met en évidence quelques études explorant les rapports entre criticité et enseignement de la langue anglaise en tant que contenus des cours et des programmes pour des enseignants et futurs enseignants ; la troisième tendance révèle la façon dont, à partir de quelques études les enseignants d'anglais exprimons nos IC afin de confronter des relations de pouvoir dans le cadre de nos pratiques d'enseignement. J'aborderai les lacunes identifiées dans les études au sujet des identités des enseignants d'anglais, comme un moyen de comprendre la construction de nos identités à travers nos histoires de vie et nos expériences, ainsi que son influence sur nos actions d'enseignement dans la salle de classe comme en dehors. Finalement, on présentera les conclusions de cet exercice de profilage.

MOTS CLÉ

Identité, criticité, ELT, profilage, rapports de pouvoir.

INTRODUCTION

This paper is the result of a research profiling exercise that has been done to understand a personal and worldwide growing interest in discussing English Language Teachers' Identities. I say that this is a personal interest because the work I have done with students with particular socio economic and cultural conditions, has allowed me to tackle inequalities and some injustices in my lessons to help them to notice the pervasive of the status quo. The way I perceive my profession as teacher is the result of the embodiment of a critical identity that is manifested throughout my teaching practices in different moments and spaces, and I have observed similar postures in my colleagues, which has led me to wonder about how they have built and understood those CI. A profiling exercise, according to Castañeda-Londoño (2019), is an exercise that allows the tracking of tendencies in research studies, in this case related to English language teachers' CI, by reviewing abstracts from different databases. Consequently, different educational domains were scanned to find out the use of criticality and identity with topical relationships. Firstly, although identity and criticality are separated concepts that have been a concern in the education field, there are few works which analyze the contexts and ways in which EL teachers try to embody and exercise critical identities, and their relations with our teaching practices. Then, based on this profiling exercise, it will be presented the domains in education that have appropriated critical frames and the purposes behind the pedagogical implementations. It will be presented the articles that

have been explored in this exercise, discussing the concept of CI and how it is evidenced and problematized in the articles. The three identified trends, in relation to the English language teachers' CI will be presented, and it will be mentioned tendencies in terms of when and where this topic has been researched. Finally, I will present the found gap, which offers an opportunity to explore and research about CI.

THE EXPLORATION

For this profiling exercise different databases were explored such as Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google scholar, and JSTOR, and it is worthy to mention that studies that directly refer to CI as a single concept are scarce. That is to say, the cluster Critical + Identity seems to be a little explored issue, which means that it is easy to find studies related to English language teachers' identities, and as a different issue, I could find plenty of research related to criticality and the teaching of the English language, but both elements combined are not easy to find. I started by exploring papers that dealt with English language teachers' identities and I found that there the focus was on identities different from a critical one. Then, I revised research that had problematized any type of critical element such as Critical thinking, in the teaching of the English language, but elements of identity were not taken into account. An amount of 75 articles were examined, the ones that resulted from the search critical + identity were just 5, 2 in the ELT and 3 in education in general. The intention was to give a complete panorama of what has been problematized in relation to CI and a total of 65 articles were initially considered because they seemed to give account of explorations of this topic.

After a deeper analysis of each paper, it was difficult to find connections between the concept of CI and the purposes of the authors. In the end, half of the articles were excluded, and even the ones that were included here presented difficulties to fit into what I conceptualize as CI. It was necessary to find common elements that could be identified in both grounds, criticality and identity, such as agency, teacher, subject, critical being, critical thinking, critical pedagogy, critical awareness, critical applied linguistics, and agency. Then, a deeper analysis of the articles was carried out to make any sort of connections that could give account of a relevance for the concept of CI. This does not mean that it was assumed that CI were the focus of those studies, but that it was possible to establish connections based on what the authors reported in their documents and the created



clusters. Finally, it was observed that there are studies that related to the issue since 2002, and that Canada, Indonesia, China, Colombia, Iran, Saudi Arabia, Norway, Sri Lanka, Indonesia and United States are present in this search, finding that there is a tendency in some Asian countries to research about CI.

CONCEPTUALIZING CRITICAL IDENTITIES

My understanding of CI corresponds to the conceptualization that I have built based on the reviewed literature in relation to two separated issues: Identity and Criticality. On one hand, we have identity, which are the results “from processes of (public) political negotiation through discourse (and/or other semiotic systems) within the communities of practice in which individuals participate” (Archakis & Tsakona, 2012, p.33). Zembylas (2003) provided more elements, that I find relevant to conceptualize identities in relation to criticality, from three lenses: a) Ericksonian and neo-Ericksonian approach, which explain that individuals decide if they want to adapt and fit to life situations; b) a socio-cultural approach, in which it is considered that individuals are better perceived when they are observed from their outside in relation to social and cultural processes from which they are constructed; and c) a post structural view,

which contemplates the importance of the socio-political context in how identities evolve largely out of the history of how we construct our emotions, thoughts, judgments and beliefs. This author points that identity takes shape when narratives of subjectivity meet the narratives of culture. According to Beachamp and Thomas (2009), “What may result from a teacher’s realization of his or her identity, in performance within teaching contexts, is a sense of agency, of empowerment to move ideas forward, to reach goals or even to transform the context” (p.183). This conceptualization of identity is relevant for this profiling because it connects elements that may be located in the embodiment of CI, such as agency and the desire for transformation in different educational scenarios.

On the other hand, we are going to consider criticality as those thoughts, proposals, positions, actions, and notions that teachers include in our practice inside and outside the classroom, and that look for criticizing the status quo (Hinchey, 2006). Menard-Warwick et al., (2019), which work is included in this profiling exercise, stated that being critical means being worried about power relations in ELT. This means that I searched for studies that explored what, when, how, where or why English language teachers resist, question, confront

or criticize elements of their practice. Kubota (2017), provided a conceptualization that directly addresses to English language teachers' CI, as an element that is shaped and reshaped by ideological differences with those who interact with us, and by elements related to the teaching practice such as discourse, literature, our formation, and political situations, among others. Then, I conceptualize Critical Identities as changing structures that English Language teachers build throughout our lives by reflecting upon our profession, and by being aware of the power relations between teaching and the social, political, cultural and economic elements of our context. These structures are influenced by the interactions with other members of the educative field and are constantly willing for transformation.

THE TRENDS

Considering the reviewed studies, I could observe three trends in the CI research: there are documents that relate to CI, by revolving around critical reflections, some analyze criticality in the teaching practice as content in courses or programs for in-service and pre-service teachers, and others show that there is a connection with how language teachers embody a CI to confront power relations in their teaching practice. The trends have been named: The role of Critical reflection in teaching practices as a framework for CI, Critical thinking: The teacher as critical thinker in Education and ELT education, and CI embodied by EFL teachers, correspondingly.

THE ROLE OF CRITICAL REFLECTIONS WITHIN NARRATIVES IN TEACHING PRACTICES AS A FRAMEWORK FOR CI

Reflections, mainly expressed in narratives, are a starting point to explore teachers' identities. These have been an important instrument in the field of education because they provide us an opportunity as teachers to improve our practices by self-examining, self-evaluating, and learning from our experiences, so we may base our actions on a thoughtful exercise (Shandomo, 2010). The implementation of critical reflections in English language teachers' narratives could make the difference between those three strands of thought that Kumaravadivelu (2002) pointed: "(a) teachers as passive technicians, (b) teachers as reflective practitioners, and (c) teachers as transformative intellectuals" (p.8), being the last one the result of a reflective process. Then, the research of English language teachers' CI is attached to the exploration of the reflections over our practices because by narrating and reflecting over our stories and histories, we may understand how criticality influences our identities and

actions. According to Beachamp and Thomas (2009), "What may result from a teacher's realization of his or her identity, in performance within teaching contexts, is a sense of agency, of empowerment to move ideas forward, to reach goals or even to transform the context" (p.183). Some of the reviewed studies reported the implementation of reflections within the narratives of the participants, some directly look for problematizing CI and implemented the reflections as methodology, while others were taken into account in this profiling exercise because along the content of the reflections, it was possible to observe hints of a CI. I have also considered documents that reveal elements such as agency in the reflections made by the participants.

Parvin (2017) problematized how thoughts, beliefs, and knowledge, through critical reflections, influence the construction and reconstruction of the identity at different stages of our professional lives as teachers. The author implemented narratives to reflect upon the construction of her own life as student first, and then as teacher, and indicated that narrative self-study allowed her to explore her identity from her discursively shaped thoughts, her beliefs, and knowledge. Her stories and histories were the data that she analyzed along the study. Parvin chained her reflective writings to describe how she went from being a student who did not question the status quo of the system, to a teacher who contested a system that turned English classroom into an authoritarian environment. In the same way, Banegas and Gerlach (2021) implemented critical reflections to explore critical language teacher education by following a comprehensive sexuality education approach and a gender perspective in their English language teaching methodology modules, which allowed them to observe elements of their identity and agency. Thanks to their reflections, they were able to indicate that critical pedagogy facilitated the construction of their identity based on a specific social environment, which demanded them to be compromised with socially just initiatives.

Basabe (2019) carried out a study in which problematized the praxis of critical pedagogy to teach literature in English language from an analytical autoethnography of his practice. He started a reflection motivated by his uncertain of whether he was critical in his practice or not. He found that the reflections over his practice positioned him as a teacher that wants to keep a critical position in his teaching context. Here I find that, by the way the author places himself as teacher, there is an influence of criticality on his identity. Similarly, Amy (2007) problematized teachers' professional identity through a narrative inquiry. Here the author presents a

Chinese EFL teacher's reflections about its professional life and analyzes the identity construction based on a social theory of identity formation, in which there are three means to fit in: engagement, imagination, and alignment. The author uses this theory to point that alignment may affect the building of the identity because it leads to coercion and oppression (power relations), bringing about dissociation and alienation, which according to what has been discussed before, has an incidence over the embodiment of a CI. As it will be seen along this profiling, there are connections between power relations and CI.

Franzak (2002) problematized teacher identity by implementing something the author called Critical Friends Groups strategy, which consisted on study groups driven by their members, in which, throughout their experiences within the school life, teachers reflect upon their professional development. In this study, the author indicates that as teachers, we develop our identity throughout an ongoing, changing and dynamic process that takes place in time and when we interact with other teachers. For this study, the author implements the reflections made by a teacher named Rebecca, to observe how this teacher has built her identity. I evidenced here some hints of Rebecca's CI when she mentions that she "believes that teachers are too isolated in their practice and that, as a result, they have not had a voice in decisions that impact their teaching" (p.272). And she continues saying that she perceives "this isolation as a response to multiple forces, including top-down decisions implemented by administrative and government entities" (p.272). Then, it is observed that these Critical Friends Groups facilitated the evidence of how Rebecca embodies a CI. Likewise, Quintero and Guerrero (2018), problematize, based on a reflective narrative that focused on preservice teachers' stories, three models of teacher, that are aligned with Kumaravadivelu's (2002) proposal: passive technician, reflective practitioner and reflexive practitioner, and critical practitioner or transformative intellectual, to analyze pre-service English language teachers' identities construction. The authors observed a constant negotiation of "self" that exposed an epistemological, professional and personal history, that included the notion of the participants' agency.

Kubota (2016), problematized issues of identity in relation to language teachers who support critical approaches to pedagogy, starting from a personal experience that led the author to reflect critically about her own identity as language teacher. Thanks to her critical reflections, Kubota is able to observe that CI is

evidenced as an ideological struggle that appears when we have differences with the people we interact with in our life as language teachers, and these differences may be resisted or negotiated, which has repercussions over the way we shape and reshape our identity. In a research study carried out by Menard-Warwick, Ruiz Bybee, Degollado, Jin, Kehoe and Masters in 2019, entitled Same Language, Different Histories: Developing a "Critical" English Teacher Identity, the authors problematize how English language teachers build our identity in the contemporary global society by understanding our positions in history, our relationships with our students, and the way we perceive English as symbolic capital. The authors conducted three separate ethnographic case studies in which three teachers at different countries and contexts, reflected upon their histories and stories, and it was observed that the three participants in the research study have in common a position against imperialist powers.

Samaneh, Kendall, and Zia (2019) conducted a study in which they observed the reflections in the narratives of two EFL teachers in relation to identity, and found that the self-images as language teachers come from the interactions that exist with education policies, in this particular case, in Iran. The authors point that our identities are subjected to change, and that educative policies cause struggles between what we believe and what we expect, which should be taken into account when it comes to talk about teachers' professional development in contexts that are highly confronted by politics. According to what I have discussed, in this study the teachers' CI is evidenced when the participants refer to their postures about ELT community, rules, textbooks, but especially when they talk about the controversy of teaching culture with the particularities of the EFL context in Iran, and how their practice is influenced by their personal ideologies and philosophies of teaching. Suzanne and Craig (2020) explored two experiences of two different studies that inquired about teacher identity formation in Ireland and both studies implemented post structural approaches as methodology. Although this study was interested in observing the role of the approaches, both studies implemented critical reflections to observe teacher identity in relation to critical positions. The first study analyzed the regular experiences of 11 Irish male primary school teachers, while the other observed how a neoliberal tone influences teachers' identities and education in Ireland. Although this paper does not refer directly to CI, it is observed that reflections are poststructuralist tools to research about identities where elements such as agency and critical positions emerge.

Lawrence and Nagashima (2019) implemented narratives to reflect about their own histories and stories in relation to their identities and how they were shaped under particular conditions of their gender, sexuality, race, and native-speaker status. They implemented a poststructuralist intersectionality framework to discuss about their identities as teachers, and used as method a duo ethnographic approach. CI may be observed along the participants' dialogues when they refer to the way they included those conflictive elements of their identities in their teaching practice. By reading the conversations and reflections that the two participants held during the study, it is evidenced how there is a CI that looks for resisting the way these teachers were perceived throughout their practice.

The critical reflections allow us to explore and understand elements of our identities that are not consciously taken into account in our daily practices. By narrating our histories and stories and reflecting upon them, and the elements that surround them, we may find how criticality is part of who we are and what we do. In the next part, I will discuss the findings in relation to that criticality within our practices and our identities as English language teachers.

CRITICAL THINKING: THE TEACHER AS CRITICAL THINKER IN EDUCATION AND ELT EDUCATION

Criticality has been considered in the education field, in terms of the practice, as an approach to teach. It is presented to pre-service and in-service teachers as content that should be systematically learned, assimilated, integrated and implemented in our classrooms. The Glossary of Education Reform (2013) points in its definition for Critical Thinking, that the 21st century skills movement invited all schools to include in their curriculums, activities and content that favor the development of critical thinking as an ability to have effective students in the university, and functional workers in today's workplaces. The 21st century skills have penetrated the schools in Colombia, and secretaries of education, principals, coordinators, and teachers in general, have perceived the development of these skills as a must in our programs and practices. One example is the orienting document developed and presented by the Secretaría de Educación de Bogotá (2020) for the 2020's Foro Educativo Distrital, in which teachers were invited to discuss and present pedagogical experiences that had taken into account these 21st century skill as framework.



In the English language teaching field (ELT), the first contact that we consciously have with critical positions, is related to a methodological approach that may facilitate the development of both, critical thinking and communicative skills, in our students. Some of the studies that I found observed the criticality as something that English language teachers should learn throughout a training process. For example, Petek and Bedir (2018) problematized how a 14-week action plan implementation, about the integration of critical thinking into language teaching, impacted 8 pre-service English teachers' awareness and teaching practices. The authors argued that thinking critically is a fundamental learning and innovation tool for post-secondary education and the workforce. They also argued that thinking critically is not natural in us and that when we do not train our thinking it is biased, distorted, partial, uninformed and downright prejudiced. That is why they consider that critical thinking requires purposeful training and instruction. The authors found after the intervention that pre-service English teachers did not have enough knowledge and skills to implement critical thinking in their classes because the education system in Turkey, where the study took place, does not motivate the development of this ability. They also observed that pre-service English teachers can insert critical thinking in their classes when they are trained to do it.

Fatemeh, Mohammad Reza, Gholamreza, and Mohammad Davoudi. (2020) problematized how EFL teachers and learners perceived the fundamental principles and constructs of critical thinking, the main characteristics of a critical thinker, and strategies for reinforcing critical thinking ability. The authors argued that developing critical thinking should be the main aim for schools and that it is important to create pedagogical proposals considering how EFL teachers and learners understand critical thinking. This study did not observe a course or a program to teach critical thinking, but it implemented semi-structured interviews with eight EFL teachers and ten learners, from three different contexts of public, private, and seminary schools in Iran to propose strategies necessary to reinforce critical thinking ability in students. To achieve these purposes, the researchers of this study used a constructivist grounded theory methodology and proposed a model of critical thinking regarding teachers' and learners' perceptions. The authors found that there are important pedagogical implications for the teachers when they favor the development of learners' critical thinking skills because the students may think more deeply, solve problems better, communicate and collaborate more effectively. The study also concluded that critical thinking offers

an opportunity for curriculum developers and syllabus designers because they can include activities that favor this ability.

Hatch and Meller (2009) stated that teachers and schools sometimes favor the existence of an unfair socioeconomic system, and that it is necessary that teachers promote the confrontation of the status quo and then, motivate others to work for social change. They also pointed that for developing a critical perspective in students, it was necessary to consider their background knowledge and then connect it with the world. That is why they explored the incidence of introducing critical pedagogical approaches in a program for pre-service teachers. They addressed activities related to critical literacy that enriched the future teachers' understanding of critical pedagogies. Here the authors were interested in implementing criticality as a methodological approach that should be learned and implemented by the pre-service teachers to favor their future students.

In another study, Abednia (2012) problematized how a critical EFL teacher education course contributed to Iranian teachers' professional identity reconstruction. The author implemented Pre-course and post-course interviews with seven teachers, and considered reflective journals, class discussions. After the implementation of the course, the author found three shifts in the participants' professional identities, who went from conformity with dominant ideologies, to critical autonomy, from an instrumentalist perception of the teaching, to a critical/transformational one, and from a linguistic perception of language education to a more educational view. In a very similar way, Sardabi et al., (2018) problematized the impact of teacher education programs informed by the tenets of critical pedagogy in prospective teachers' professional identity. The authors conducted a qualitative study that observed the role of the program as an attempt to influence the professional identity of future EFL teachers. The authors implemented reflective journals, class discussions, and semi-structured interviews before and after the program with 19 future teachers to observe the building of their identity. They found that the participants went from a student's voice to a teacher's voice, from an uncritical attitude to developing agency, and from a narrow view of ELT to a broader one. For these two studies the focus were not teachers' students but the teachers' identities in relation to elements that may be found in their criticality. The purpose of the authors was to conduct interventions that favored transformations in the participants' perceptions in relation to their criticality.

Fernández (2019) presented a complete description of the philosophy and model of Xicanx Institute for Teaching & Organizing, which is a very interesting proposal that is not related to the ELT field, but that is a good example of a pedagogical experience that is interested in training and supporting critically conscious teachers. Although the field in which this study takes place is Ethnic Studies, it is interesting how criticality is across the whole proposal. The purpose of the model is to implement a pedagogy that is humanizing, critical and community-responsive. The model is motivated by the need of a model of Ethnic Studies professional development that opposes to the model of current teacher education by infusing critical identity, work decolonizing and re-humanizing. The proposal is basically “an act of resistance to the attack on Mexican American Studies in Arizona as well as in response to the need for decolonizing and re-humanizing Ethnic Studies professional development” (Fernández, 2019, p.2). I decided to include this study although it is not addressed to English language future teachers because it gives account of teachers’ CI in action. Similarly, Vavrus (2009) analyzed a curriculum based on a multicultural critical teacher education, that looked for including an alternative to teach sexuality and gender education in a meaningful way. The author implemented an autoethnographic narrative assignment with future teachers to reflect about their identities as something influenced by their experiences with gender and sexuality. The study included 38 students, and each one carried out an autoethnography that exposed their lived histories. The analysis observed elements such as gender identification, heteronormativity, patriarchy, sex education, schooling experiences, teacher complicity, and teacher identity. These elements were perceived as influential in the existence of agency. The study found that, at first, the future teachers informed a lack of preparation to talk about certain topics with their students, but after the implementation of the proposed curriculum the participants felt more self-assured about addressing topics related to sex education that are normally ignored.

Singh and Richards (2006) problematized how teaching and learning in the language teacher education dominates the technical-rational discourse, perpetuating the idea that language teaching knowledge can be learnt with content-based courses and then just having a practicum experience. This tendency makes practitioners focus on LTE issues that just relate to knowledge about pedagogy, which reinforces a training model. The authors pointed that these courses tend to ignore elements that favor changes in teachers’ classroom like including the notion that in humans learning there are elements that mediate

such as social interactions, the context and the identity. According to what I have discussed in this paper, not only the proposed course was conceived from the perspective of a teacher’s CI, but it also looks for the construction of a CI in future teachers as the intention is to promote a socially constructed identity as professionals.

Khan (2019) shared in her study the experiences derived from a course framed in a bilingual education program with future teachers at a university, which had to do with gender and sexuality in the classroom and in policy. The study examined students’ reflective journals, which highlighted the importance of including gender and sexuality in the ELT curriculum and teacher education programs. This was another proposal that promoted critical consciousness throughout the inclusion of content in the curriculum. The authors concluded that it is difficult to connect the theory to the practice in the design of the course, but, according to students’ reflections, the content included in the program had an influence over the participants’ perceptions about stereotypes, and over the building of their self-identity as future teachers. The authors pointed that teacher training academic programs should favor through the curriculum the construction of identities rooted in critical pedagogy.

After discussing what has been found in terms of criticality in the ELT field, it is important to mention that there is a gap because this issue has been explored in relation to our students and to the strategies that we should implement to favor the development of their critical thinking, but English language teachers’ criticality, as a constituting and constitutive element in our identities, does not seem to be fully explored. It is relevant to research about those teachers that in our sense of agency confront or resist certain institutionalized impositions, that is, teachers as critical thinkers. I have to point that I do not agree with the idea that the construction of CI can or should be forced throughout courses or programs. On the contrary, I am more interested on understanding how we build CI through our histories and stories.

CI EMBODIED BY EFL TEACHERS

As I mentioned before, I have conceptualized CI as changing structures that constitute us as teachers, which are built throughout our lives, and which can be located in our reflections in relation to our histories and stories, our practices, and our contexts. But these identities may also be observed in what we do as teachers inside and outside the classrooms. There is not one single critical

identity and that is why I have referred to this concept in plural as Critical Identities, because they are manifested and understood in different ways. This means that CI are defined by subjective elements that are shaped by each teacher based on our own lives and perceptions, and we embody them in different and particular ways.

Some of the studies included here are related to elements in teachers' identities such as teachers' own self-images, critical awareness development, agency, and ethical considerations, which can be triggering CI as an embodiment practice. For instance, Zare-Ee and Ghasedi (2014) problematized how teachers' professional identity (TPI) is constructed. According to the author, TPI is influenced by many factors and conditions inside and outside the classroom. Issues such as how successful the teacher thinks he is, or how successful students think he is; issues such as whether the teacher has a family or a second job, etc. Teachers' professional self-image is about how we define our professional roles, how we see ourselves as teachers. These factors affect the way our identity as professionals, is formed. The authors mention that there are societal pressures and conditions such as others' expectations that shape a teacher's identity. In this study CI is embodied by the participants when they talk about administrative issues in relation

to how they have an incidence over the building of the teachers' identities. One participant, while talking about the people in charge of the administration, said that they "control you, to see where your qualifications are weak, what may wipe out your name from the list of teachers...; they never give you a hand to lift you up to the position you deserve..." (p.1994). This is a manifestation of a critical identity that expresses a critical position regarding the way teachers are evaluated. CI may not be evident during our practices, but in conversations out of our classes, we allow ourselves to express our critical standings.

Monica (2017) carried out a study in which problematized the process of redefining the teachers' identities and their critical awareness development by exploring areas of their socialization. This study could be easily placed in any of the three trends that I have presented as self-reflections were implemented in a program for pre-service teachers, but it is included in this trend because the author pointed, as evidence of critical awareness, that the participants "explored teaching methods that are new for the students and teaching methods that are new for them" (p.18). This implies that throughout their practices, the participants found a way to embody their CI by exploring different methods that considered the



development of critical awareness. The author points that becoming a teacher involves the (trans)formation of the identity, a process of being open, negotiated and shifting, and it is not a totally personal or isolated process because it happens depending on the social and cultural context within the field of education.

Miller et al., (2017) problematized language teacher identity as the base of educational practice and observed Foucault's notion of ethical self-formation to understand the development of teacher agency and critical identity work. The author carried out a case study of an elementary reading and language arts teacher. The study considers that the most important objective of teacher education and language teacher education, should be generating change in classroom practices that can lead to improved learning outcomes. The study allowed a discussion in which the authors indicate that teachers' professional development may contribute to favor language teachers' awareness of their subjectivity in relation to the discourses related to the value of language teaching. Ibrahim et al., (2013) problematized teachers' resistance to educational changes imposed by education authorities. The authors observed four factors for educational change in government schools in the United Arab Emirates which were: psychological, personal, school-culture-related, and organizational. The data was collected by implementing a survey with 39 statements, which was answered by 255 male and female, foreign and national teachers who taught different grade levels in public schools. The outcomes of this study indicated, according to what I have presented along this document, that teachers embodied CI by resisting the changes, which became an obstacle for the government proposal. This resistance has its origins in how change was initiated and administered. It was observed that a reason for resisting change was the fact that teachers were left out from the decision-making process.

Sloan (2006) carried out a study in which explored how teachers responded to curriculum policies based

on accountability. The author implemented class observations and teacher interviews to observe their identities and how agency emerged in response to accountability explicit curriculum policies. The study concluded that teachers' reactions towards locally conceived accountability-explicit curriculum policies are different and particular. The author also found that teachers react to accountability explicit curriculum policies based on their identities, (which I perceive as an embodiment of CI). Finally, it was determined that teachers' agency is the way the participants resist accountability explicit curriculum policies.

CONCLUSIONS

Considering the little research that has been done in relation to CI and the trends that I have identified, I can state that criticality, in relation to identities, has not been explored enough. Most of the research carried out in this sense refers to how teachers implement criticality as part of their teaching practice. CI do not seem to be a huge interest in the problematization of identity, and I believe that it is important to revise the issue, especially in troubled societies as the Colombian one. Colombian teachers are constantly performing critical positions inside and outside the classrooms, so, exploring English language teachers' CI may contribute to a better understanding of how we position ourselves as critical, and how this influences our decisions, perceptions and in general our practices. Criticality is something that teachers develop as we immerse in the education field, and it is relevant to understand how it influences the construction of our identities. Research in education has shown that it is important to know ourselves if we want to understand how we build our practice because our stories and histories are connected to the way we exercise our profession (Day et al., 2006). There are social conditions, policies and historical events that have influenced the development of the Education system as a conflicted field in which teachers resist, confront or negotiate, building diverse CI.

REFERENCES

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717. doi:10.1016/j.tate.2012.02.005
- Amy B. M. Tsui (2007) Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 4, pp. 657-680 Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40264401>.
- Archakis, Argiris & Tsakona, Villy. (2012). The Narrative Construction of Identities in Critical Education. 10.1057/9781137264992.
- Banegas, D., & Gerlach, D. (2021) Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System*, Volume 98, 2021, 102474, ISSN 0346-251X, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102474>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21000282>)
- Beauchamp, C., & Thomas, Lynn. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*. 39:2, 175-189, DOI: 10.1080/03057640902902252
- Basabe, Enrique Alejandro (2019) Was I Being Critical? Vision and Action in English Language Teacher Education. *HOW* Vol. 26, No. 2, July-December 2019, ISSN 0120-5927. Bogotá, Colombia. Pages: 59-74.
- Castañeda-Londoño, Adriana. (2019). Revisiting the Issue of Knowledge in English Language Teaching, a Revision of Literature. *GiST Education and Learning Research Journal*. 18. 220-245. 10.26817/16925777.452.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal - BREduc Res J*. 32. 601-616. 10.1080/01411920600775316.
- Eslamdoost, S., King, K. A., & Tajeddin, Z. (2019). Professional Identity Conflict and (Re) Construction among English Teachers in Iran. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-15. doi:10.1080/15348458.2019.1676157
- Fatemeh Sadeghi, Seyyed Mohammad Reza Adel, Gholamreza Zareian, Mohammad Davoudi. (2020) Iranian EFL Teachers' and Learners' Perceptions of the Principles of Critical Thinking: A Constructivist Grounded Theory Study. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 8(2). 63-81
- Franzak, J. (2002). Developing a Teacher Identity: The Impact of Critical Friends Practice on the Student Teacher. *English Education*, 34(4), 258-280. Retrieved February 25, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40173075>
- Hatch J.A., Meller W.B. (2009) Becoming Critical in an Urban Elementary Teacher Education Program. In: Groenke S.L., Hatch J.A. (eds) *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era. Explorations of Educational Purpose*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9588-7_15
- Hinchey, P.H. (2006). *Becoming a critical educator: Defining a classroom identity, designing a critical pedagogy*. New York: P. Lang.
- Ibrahim, A. S., Al-Kaabi, A., El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, Volume 2, Issue Number 3.
- Khan, C. (2019): Fostering a critical consciousness in ELT: incorporating a women, gender and sexuality course in a bilingual education university program in Bogota, Colombia, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2019.1649713
- Kubota R., (2016): Critical language teacher identity Reflections on language teacher identity research, - books.google.com
- Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np6r2>
- Lawrence, L., & Nagashima, Y. (2019). The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-14. doi:10.1080/15348458.2019.1672173
- Menard-Warwick, J., Bybee, E., Degollado, E.D., Jin, S., Kehoe, S., & Masters, K.A. (2019). Same Language, Different Histories: Developing a "Critical" English Teacher Identity. *Journal of Language, Identity & Education*, 18, 364 - 376.
- Miller, E., Morgan, B., & Medina, A., (2017). Exploring Language Teacher Identity Work as Ethical Self-Formation. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017) DOI: 10.1111/modl.12371 0026-7902/17/91-105
- Monica, S. (2017). Process of Constructing Teacher Identity and Critical Awareness on Becoming a Teacher After Joining SM3T Program in Indonesia. *International Language and Language Teaching Conference (LLTC)*, 4, 290.
- Parvin Safari (2017): A critical reflection on (re)construction of my identity as an English language learner and English teacher. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2017.1387866
- Petek, Elcin & Bedir, Hasan. (2018). An Adaptable Teacher Education Framework for Critical Thinking in Language Teaching. *Thinking Skills and Creativity*. 28. 10.1016/j.tsc.2018.02.008.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Kermanshahi, P. N. (2012). Educational language teaching: A new movement beyond reflective/critical teaching. *Life Science Journal*, 9(1), 892-899.
- Quintero, A. H., & Guerrero, C. H. (2018). The (Re) Construction of Self Through Student-Teachers' Storied Agency in ELT: Between Marginalization and Idealization. *Criticality, Teacher Identity, and (In) equity in English Language Teaching Issues and Implications*, 35(Francis M. Hult, Lund University, Sweden), 91-102. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72920-6>
- Sardabi, Narges & Biria, Reza & Ameri-Golestan, Ahmad & Shabani, Mohammad & Alibakhshi, Goudarz & Bahremand, Alireza & Reza, Ali. (2018). Becoming an EFL Teacher: Prospective Teachers' Professional Identity in a Critical Teacher Education Program. 19-32.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá. (2020). Documento de Orientaciones. Foro Educativo Distrital 2020. [Guiding Document. District Educational Forum 2020]. https://www.Educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Documento%20de%20orientaciones%20FORO%202021_WEB%20V3.pdf
- Shandomo M, H., 2010. The Role of Critical Reflection in Teacher Education. *School-University Partnerships*, [online] 4(1), pp.101-112. Available at: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ915885>> [Accessed 9 March 2021].
- Singh, Gurmit & Richards, Jack. (2006). Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: A Critical Sociocultural Perspective. *RELC Journal*. 37. 149-175. 10.1177/0033688206067426.
- The Glossary of Education Reform*. (29 de agosto de 2013). CRITICAL THINKING. <https://www.edglossary.org/critical-thinking/>
- Zare-Ee, A., & Ghasedi, F., (2014). Professional Identity Construction Issues in Becoming an English Teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 98. 1991-1995. 10.1016/j.sbspro.2014.03.633.
- Zembylas, Michalinos. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*. 9. 213-238. 10.1080/13540600309378.

¿Para qué enseñar lengua indígena?

Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena**1



Photo by Freepik

RESUMEN

En el artículo se interpreta la experiencia de formación vivida por seis docentes en el nivel básico de educación indígena en el Estado de México, a través del análisis de los discursos y enunciaciones sobre la identidad, la lengua originaria, el valor de la cultura y el sentido que le otorgan a propuestas educativas como la que apuesta por la interculturalidad. El método de estudio en torno a las entrevistas realizadas fue el análisis crítico del discurso. De esta manera, se propuso escuchar las subjetivaciones que los docentes construyen de sus experiencias, pues como agentes se encuentran atravesados por su historia, la de sus padres y sus abuelos, su situación económica y un conjunto de “capitales” que los ubica en un espacio y tiempo determinados (Bourdieu, 2005). Además, se reflexionó sobre tales subjetivaciones dentro del marco de las reformas a la educación mexicana que aspiran a orientarse por el enfoque de la interculturalidad crítica, la cual está pensada como una forma de abatir el racismo estructural, la discriminación y el rezago educativo desde la reivindicación de la cultura indígena, lo que requiere un proceso de escucha y diálogo, e incluso de desahogo, con el ánimo de pensar nuevas prácticas en la educación de los contextos diversos.

PALABRAS CLAVE

Docentes, educación básica, educación intercultural, discriminación étnica, racismo.

SO, WHAT TO TEACH INDIGENOUS LANGUAGES FOR? SUBJECTIVITIES FROM EXPERIENCES ON INDIGENOUS TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes the training experience lived by six teachers at the basic level of indigenous education in the State of Mexico. Discourses and statements about identity were analyzed, as well as the original language, the value of culture and the meaning they give to different teaching approaches as the intercultural one. The interviews were analyzed by applying a critical discourse analysis method. The purpose was to listen to the subjectivations that teachers build out of their experiences, since, as agents, they have accrued resources from their history, that of their parents and

grandparents, their economic situation, and many other different relationships, setting the capitals that locate them in a certain space and time (Bourdieu, 2005). Thus, a reflection on the subjectivations, within the context of the reforms to the Mexican education that attempts to be guided by the proposal of a critical intercultural approach, takes place. It is also appointed that critical interculturality, as a means to reduce structural racism, discrimination, and educational backwardness from the claim of indigenous culture, requires a dialogic process, with subjectivations of indigenous identity as its core, to foster new educational practices in diverse contexts.

KEYWORDS

Teachers, basic education, intercultural education, ethnic discrimination, racism.

ET DONC, À QUOI BON APPRENDRE UNE LANGUE INDIGÈNE ? SUBJECTIVATIONS DEPUIS LES EXPÉRIENCES DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT INDIGÈNE

RÉSUMÉ

L'article analyse l'expérience de formation vécue par six enseignants du niveau de base d'éducation indigène dans l'État du Mexique, dans ce but les discours, les déclarations sur l'identité, la langue d'origine, la valeur de la culture et le sens attribué à des propositions éducatives telles que l'interculturalité sont analysés. La méthode d'analyse des entretiens est l'analyse critique du discours. On se propose d'écouter les subjectivations que les enseignants construisent de leurs expériences, vu que, en tant qu'agents, dans le sens de Bourdieu (2005), elles se trouvent traversées par leur histoire, par celle de leurs parents et de leurs grand parents, leur situation économique et un ensemble de “capitaux” qui les place dans un espace et un temps déterminé. C'est ainsi qu'on réfléchit aux subjectivations dans le cadre des réformes à l'éducation mexicaine, orientées par l'approche de l'interculturalité critique. On affirme aussi que l'interculturalité critique, comme un mécanisme pour combattre le racisme structural, la discrimination et le retard éducatif à partir de la revendication de la culture indigène, demande un processus d'écoute, de dialogue et même de soulagement de subjectivations sur l'identité indigène, afin de penser à de nouvelles pratiques d'éducation dans les contextes divers.

¹ Artículo de investigación

² Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México, México. E-mail: greyesr329@profesor.uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-1502>

MOTS CLÉ

Enseignants, éducation, éducation interculturelle, discrimination ethnique, racisme.

El artículo que se presenta enseguida surgió como resultado de los avances de la investigación Racionalidades e identidades docentes en la instrumentación de políticas de educación indígena, la cual fue realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. En él se analizan las subjetividades expresadas en ciertas historias de vida, con el ánimo de conocer la manera en que seis docentes de contextos indígenas constituyen su visión de la realidad, así como qué experiencias y circunstancias han modelado su devenir y su actuar en el aula. ¿Y para qué enseñar lengua indígena?, por cierto, es una pregunta que ha hecho parte de conversaciones recurrentes que se han entablado con profesores de estos ámbitos, no precisamente porque se opongan a enseñar la lengua indígena a los alumnos, sino porque generalmente ella viene acompañada de alguna narrativa sobre su propia experiencia, así como su apreciación sobre el papel que tienen las lenguas ancestrales para ellos y para la sociedad.

Ahora bien, al pensar en la educación en el medio indígena mexicano se configura un mapa mental en el que es posible interpretar la realidad indígena a manera de una urdimbre, debido a que se observa un entramado complejo de relaciones. En efecto: una urdimbre tejida con materiales nativos como la lana rústica, pero con modelos exógenos que se urden desde concepciones y configuraciones de sentido propias que le asignan los agentes sociales, la cual no se puede explicar sin los antecedentes básicos que la conforman, como son las relaciones históricas enlazadas con el malacate de la educación castellanizadora e integracionista, sin dejar de distinguir el acento de la desigualdad económica y las aminoradas condiciones de calidad para los pueblos indígenas.

Con todo, se trata de una urdimbre compleja, teñida con el tinte del racismo estructural de una educación que pretende “ocultar” el color de la cultura originaria, sus saberes y prácticas; y que, una vez devaluadas, tiempo después desea develar nuevamente esos saberes, prácticas y formas de ver el mundo con el tinte de las políticas educativas interculturales. En suma, tal fenómeno social se observa al trasluz de preguntas que quisieron ser dilucidadas mediante la actividad

científica reflexiva que apoya el entendimiento de las subjetividades que tamizan las racionalidades e identidades de los individuos; es decir, los docentes de educación indígena.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La reflexión sobre la educación indígena en México ha sido atendida desde distintos campos disciplinarios que analizan su situación, problemas, enfoques, medidas de actuación y reformas, así como la evaluación de sus resultados. De esta manera, mientras que algunas miradas desde la antropología discuten la orientación cultural de la educación indígena y sus procesos de acercamiento e interacción con los grupos indígenas (Aguirre, 1982; Dietz, 1999), en la vertiente epistemológica se encuentran reconstrucciones históricas (Castillo, 2016) sobre los procesos y políticas educativas a través de cohortes temporales clave en la trayectoria mexicana (Gutiérrez y Rodríguez, 1997); por su parte, en el campo de la sociología se ha prestado atención a los procesos, dispositivos y prácticas sociales que en ella se desenvuelven (Gutiérrez-Martínez, 2007).

En el campo de las políticas educativas el estudio de la educación indígena ha tratado aspectos de análisis y evaluación en la construcción de la agenda y procesos participativos de los pueblos indígenas en la hechura de políticas públicas (INEE, 2007). En lo concerniente a la educación como disciplina se encuentran estudios, propiamente, sobre los modelos de educación indígena, amplia literatura acerca de las evaluaciones a ese sector educativo, así como las estrategias de implementación de esas prácticas educativas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016).

Desde la visión que ofrecen las aproximaciones a la educación indígena se puede observar objetivos, intenciones, prioridades y racionalidades que responden a distintas épocas y a las características de la sociedad mexicana, así como su influencia externa. Pasamos de las prácticas de castellanización y aculturación a procesos de educación intercultural, contraste que da muestra de las formas en que se ha transformado la manera de ver la educación, las prácticas formativas y al tratamiento de la cultura misma. Estamos hablando de procesos de larga duración que dan cuenta de mentalidades, comprensión de la sociedad, aspiraciones y proyectos de civilización enmarcados en proyectos educativos, de tal manera que resulta importante prestar atención a esos fenómenos desde distintos campos científicos.



En este artículo la mirada analítica se posiciona desde una perspectiva cualitativa interpretativista, en el entendido que, desde este enfoque, se asume como su objeto explicar e interpretar el sentido del actuar social. Desde el planteamiento de Berger y Luckmann (2001), las acciones sociales pueden comprenderse en su sentido lógico dado que el mundo de la vida cotidiana se genera en los pensamientos y acciones de los individuos sustentados como la “realidad”, la cual es objetivada por los individuos y hacia los individuos, dando como resultado “el sentido común”.

Estos posicionamientos en la sociología interpretativa ofrecen un punto de partida epistemológico que nutre el estudio de las subjetivaciones, como se pretende realizar en el artículo. Partimos del supuesto ontológico de que la realidad es construida y son los individuos que en ella interactúan quienes le asignan sentidos y significados, los cuales nos disponemos a conocer desde la ciencia social. Es preciso mencionar que el posicionamiento epistemológico interpretativista se justifica debido al locus de enunciación desde donde se reflexiona. Como lo explica Hadad, “dilucidar las subjetividades en el proceso investigativo: posiciona el lugar – geopolítico, académico, etc.

– desde donde se enuncia el conocimiento, teniendo siempre como horizonte la reflexividad como práctica deseada y necesaria de la investigación social” (Hadad, 2012, p. 3).

El estudio se realiza en el Estado de México, entidad con cinco regiones culturales con presencia de grupos étnicos originarios, a saber, mazahuas: jñatjo (por su autodenominación), otomí: hñähñu, matlatzinca: fot’una, tlahuica: pjie kja kjoo y náhuatl: mexicano. Existe presencia de otros grupos étnicos de la República mexicana que se asientan en el Estado de México por motivos de migración, principalmente mixtecos, provenientes del estado de Oaxaca y se asientan en la zona metropolitana del Valle de México.

De acuerdo con el Censo de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2020, la población que habla lengua indígena asciende a 417, 603 hablantes. Existe también un 1.7% de habitantes que se reconocen como afromexicanos o afrodescendientes; no obstante, el criterio lingüístico para definir la presencia de una identidad étnica no es abarcador. De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo

Humano para los Pueblos Indígenas de México (Brokl et al., 2010), los hablantes de la lengua indígena generalmente son los adultos mayores, pues, dentro de una unidad familiar ellos han compartido una cultura, una historia, un modo de vida, una cosmovisión, usos, costumbres y una identidad que el núcleo familiar ha reproducido; sin embargo, diversos factores de tipo social, educativo o económico han influido de manera importante en que la lengua indígena no sea el medio exclusivo de comunicación; no obstante, la matriz cultural todavía es vigente. Si se considerara el criterio de la identidad indígena por la pertenencia a una unidad familiar donde se habla lengua indígena, la proporción de población indígena aumentaría exponencialmente en las cifras oficiales.

La investigación se realiza a partir de la experiencia que he tenido frente a grupo en comunidades indígenas del Estado de México. Durante los últimos trece años ha sido posible observar cambios de distinta índole para la educación indígena, particularmente, es interesante para la reflexión, las subjetividades que la docencia construye en su práctica y son el engrane clave que articula los procesos educativos entre la aspiración de las políticas educativas, el contexto socio

político y cultural mexicano, así como las posibilidades de realización que están a su alcance en la vida cotidiana de la escuela.

REFERENTES CONCEPTUALES

El término ‘subjetivación’ se pone de relieve desde el planteamiento de Foucault, para quien la subjetivación es un proceso en el que el individuo hace una construcción del yo, reflexiona acerca de sí mismo, sobre el rol o lugar que ocupa en la sociedad, pues, para él “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva” (1983, p. 3). En esta orientación, de acuerdo con Rolán (2021):

Foucault señala que existe un proceso histórico que está relacionado al cultivo del sí. Esto quiere decir, que además de la tendencia propia a la individualidad y la valoración de los espacios íntimos, el sujeto asume una forma de vida de acuerdo con su reflexión de sí mismo y de su entorno. El cultivo del sí da cuenta de la norma jurídica, moral, económica y política existente, pero más importante da cuenta de la adaptación que hace el sujeto de esta. (p. 130)



Como sugieren Valero et. al. (2020, p. 257) la subjetividad, entonces, es el resultado de la forma en como dichos dispositivos se articulan entre sí, a manera de formas de control, marcos de comportamiento y mecanismos de normalización que le generan un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes a partir de las prácticas que se aplican, como la exclusión, el internamiento, observación, examen, entre otros, que tienen un impacto directo en el comportamiento (juicio moral y ethos), el autoconcepto y la imagen de sí mismo. En este sentido, la subjetivación puede entenderse además como el producto de la operación de identificación de las líneas de fuerza constitutivas y de su choque, su deconstrucción, la posibilidad de resignificarlas, de generar líneas de fuga que permitan la configuración de sí mismo, que es lo que Foucault va a llamar ‘tecnologías del yo’, es decir, la subjetivación como esos procesos de afección de líneas de fuerza constitutivas de la subjetividad, ya sea entre ellas o desde las capacidades mismas del sujeto para actuar sobre sí mismo (Ríos, 2015, p. 11).

Es así como las historias de vida de los docentes entrevistados revelan subjetivaciones, hacen presente esa manera de asumir una realidad propia de su tiempo y la forma en que dieron respuesta a esas circunstancias. Acercarse a las subjetividades de los docentes permite comprenderlos como sujetos con capacidades de agencia y un margen de acción frente al sistema social del que forman parte, de ahí que el planteamiento de procesos educativos como las políticas de interculturalidad e interculturalidad crítica enriquecerían su visión al prestar atención a las subjetividades expresadas por los docentes de los distintos niveles educativos.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El corpus de análisis de este trabajo se basa en seis historias de vida de docentes entrevistados durante el trabajo de campo. Es preciso recordar que el trabajo aún se encuentra en proceso y que, para fines de la exposición en el artículo, se toma el criterio de selección de entrevistas por cuota, tres hombres y tres mujeres, dado que aún se continúan realizando entrevistas; el propósito general de la investigación apunta al criterio de saturación teórica. Se han modificado los nombres reales con la finalidad de conservar la confidencialidad de los entrevistados y atender a los criterios éticos de la investigación. La técnica de investigación para la recopilación de información consiste en las historias de vida, pues, de acuerdo con Graciela de Garay:

El testimonio del entrevistado va más allá de la vida del sujeto en cuestión, rebasa el marco de lo

biográfico para adentrarse en la realidad histórica por donde transita el actor principal de los hechos narrados. Por un lado, nos permite reconstruir su biografía y aportar información relativa a los aspectos personales y familiares del sujeto y, por otro, nos da la posibilidad de ubicar al personaje en su actividad pública. De este modo, podemos contribuir a crear una fuente para conocer una práctica social o política en un periodo determinado. (2013, p. 270)

Se organizó una guía de tópicos para reconstruir la historia de vida de los docentes, privilegiando referentes de identidad personal, lenguajes de comunicación, lugar de origen, socialización de vida en núcleo de origen, trayectoria educativa, socialización en los espacios educativos de formación y trayectoria profesional.

El trabajo de campo ha sido una experiencia interesante de apertura con los docentes, ya que en breve tiempo de iniciado el trabajo de campo ha existido una abierta respuesta a colaborar en la investigación. Atribuyo esta situación a que se realiza desde una mirada interna del fenómeno educativo, como parte integrante del conjunto docente: la posición de docente-investigadora ha ayudado a que los docentes no se sientan evaluados o supervisados, más bien, escuchados. Con algunos de los entrevistados ya se había establecido una comunicación de años atrás debido a las relaciones laborales que mantenemos en común, pero con algunos de ellos no. Confirmando la conclusión de que el papel común que desempeño como docente resulta en beneficio para entablar confianza y una apertura en las entrevistas.

Hablar de la confianza establecida en el proceso de trabajo de campo merece una reflexión más amplia, pues, algunas expresiones de docentes colaboradores fueron: “gracias por tomar en cuenta nuestra voz”, “qué bueno que me entrevistaste, ojalá se escuche nuestro sentir como docentes”. La reflexión se orienta en el sentido de que en el paradigma estructural laboral, en el sistema educativo, la voz de los docentes en educación básica no está siendo considerada y, en ese sentido, el posicionamiento metodológico también conduce a un posicionamiento de tipo político hacia la visibilización de los saberes de los docentes indígenas, de sus experiencias y su manera de comprender las relaciones sociales que atraviesan en un entorno donde el racismo, clasismo y otras relaciones opresivas están presentes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tabla 1 se presenta una caracterización general del perfil de los entrevistados.

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Pseudónimo	Sexo	Edad	Años en servicio docente	Institución formadora	Año de egreso	Región cultural donde labora	Región cultural de origen
Manuel	H	54	30	Universidad Pedagógica Nacional- Ixtlahuaca	2004	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí
Adela	M	40	17	Centro Universitario de Ixtlahuaca	2004	hñähñu/ otomí	jñatjo/ mazahua
Víctor	H	44	22	Bachillerato	2003	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí
Óscar	H	38	8	Universidad Intercultural del Estado de México	2008	jñatjo/ mazahua	jñatjo/ mazahua
Mariana	M	27	7	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco	2016	jñatjo/ mazahua	jñatjo/ mazahua
Lorena	M	45	20	Universidad Pedagógica Nacional-Acambay	2002	hñähñu/ otomí	hñähñu/ otomí

Nota. Elaboración propia con base en datos recabados en entrevistas, (2022).

Los docentes colaboradores de estas entrevistas provienen de comunidades indígenas y, en los seis casos de socialización, sus padres son o fueron hablantes de la lengua originaria de su comunidad. La experiencia de vida de los docentes se cultivó en el contexto de la cultura otomí y mazahua, y fue a lo largo de la socialización en el contexto escolar que la adquisición del español y de la cultura no indígena se fue integrando.

Acerca de la experiencia de formación desde nivel básico se denotan subjetivaciones sobre la identidad y lengua originaria:

No había maestros de otomí en mi comunidad, soy de una comunidad hablante del otomí, pero los maestros hablaban el español, bien que me acuerdo de que no nos veían bien porque, más que nada, yo no sabía hablar bien el español y por eso me hacía a un lado, no me tomaba muy en cuenta. Hubo un tiempo en que dejé de ir a la escuela porque el maestro me pegaba y pues me tuve que ir a la casa [...] después me tuve que ir a otra escuela para continuar mi educación, pero fue peor la situación, porque en esa comunidad no había gente que hablara el otomí, me tuve que regresar, me trataban mejor allá en mi comunidad, porque unos muchachos hablaban otomí y sí me entendían, y ya le decían al maestro qué es lo que yo les estaba preguntando. (Manuel, comunicación personal, 2022)

Se destaca en este fragmento el argumento que asocia la discriminación por razones de la pertenencia a un grupo étnico y se evidencia que existía también violencia física, lo que desincentivaba a los alumnos provenientes de pueblos indígenas a permanecer en la escuela.

De manera sistemática se promovía el desplazamiento de la lengua para distintos usos sociales, no solo el ámbito escolar. Igualmente se observa en la experiencia de vida una de las razones de deserción escolar en comunidades indígenas: la violencia y la distancia cultural entre el docente y los alumnos. Resulta importante subrayar la mención que se hace sobre la dificultad de estar en una escuela donde nadie entendía y hacía caso al alumno; en cambio, estar en una escuela donde había compañeros que fungían como traductor entre docente y alumnos era mejor, pese a la violencia, de lo que, de acuerdo con esto, se deduce que es más violento no ser visible para nadie.

Creer como monolingüe implicó acercarse a un mundo de socialización donde nadie escucha ni entiende las necesidades, así, el uso de la lengua originaria no pudo ganar espacios de uso público en el mundo moderno, dado que “los jóvenes ya no hablan otomí por lo siguiente: porque la atención que recibían cuando ellos acudían a una dependencia, eran los últimos en darles atención, pues era la discrimina-

ción que recibían”. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

Se puede apreciar en este planteamiento la violencia institucional de que han sido objeto los grupos indígenas y, es muestra a su vez, de que el sistema social está estructurado para comunicarse y desenvolverse primordialmente en una lengua y una cultura privilegiada. Otra experiencia desde la educación básica expresa que:

A mi papá le tocó que lo discriminaban por hablar la lengua mazahua, él me contó que su maestra les echaba cal en la boca para que no hablaran mazahua y hablaran el español, entonces él no consideró importante que aprendiéramos la lengua mazahua. (Adela, comunicación personal, mayo 2022)

Estos argumentos van dando cuenta a su vez de esa reconstrucción que realiza el sujeto cuando subjetiva las experiencias en aprendizajes y pautas de acción, como decidir no utilizar la lengua originaria en el contexto escolar y de otras instituciones, y dejar de reproducirla. Aunque también podemos apreciar las resistencias, sa-

lidas alternativas que el individuo estructura a partir de esos condicionamientos en los dispositivos sociales:

Había escuchado que algunos compañeros estaban trabajando como maestros y eso me animó. Un compañero me dijo: está la oportunidad de que ingreses al magisterio de educación indígena. [...] cuando me tocó fundar esta escuela primaria, los niños tomaban clases en casas, eran poquitos los niños que teníamos, porque los padres ya no querían que los niños ingresaran a escuelas de educación indígena y entonces qué hicimos, nos dividimos todos los maestros y salimos a buscar alumnos en los puntos de la comunidad para invitarlos, y como yo hablo otomí, me entendía bien con los papás, y siempre les he dicho que manden a la escuela a los niños, para que no sufran lo que yo sufrí, me gusta ayudarlos y apoyarlos, dialogamos en otomí, y yo como maestro los estoy apoyando. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

A partir de esta referencia podemos observar cómo la lengua fue un instrumento de entrada para poder establecer con la gente de la comunidad vínculos de apoyo y



la recepción de la escuela. Se observa que la aspiración primaria no fue desplazar la lengua indígena, sino hacerse del castellano para poder transitar en la sociedad nacional y evitar la discriminación y exclusión. Se observa que el conocimiento de la cultura y la lengua fueron piezas clave para introducir las escuelas de educación indígena y, así, el docente se vuelve parte de la comunidad, pues, “con algunos padres de familia hablábamos en otomí, había confianza, en las invitaciones a su domicilio, nos hacían la comida de antes, el maestro es respetado aquí”. (Manuel, comunicación personal, abril 2022)

Las lecturas sobre las subjetivaciones de los docentes acerca de su identidad y cultura son diversas: se aprecia que el componente generacional complejiza los propósitos y objetivos que algunos docentes tienen sobre su papel. Manuel es un entrevistado que ha recorrido el sistema educativo desde los años setenta hasta la actualidad, quien señala que “la misión como docente es ayudar a la gente de mi comunidad, estudiar para que no nos marginen, echarle ganas para que nos vaya mejor, porque las escuelas de educación indígena son buenas” (Manuel, comunicación personal, abril 2022). Un argumento contrastante es el de Oscar, que tiene desde el 2008 fungiendo como profesional de educación indígena, quien comenta que:

Nuestra misión [como docentes] es revitalizar la lengua, fomentando la importancia de la preservación de la cultura, un maestro que no está en un contexto indígena su función radica en solo reproducir un conocimiento homogéneo, en donde no consideran la importancia de la cultura originaria. (Óscar, comunicación personal, marzo, 2022)

Las dos ideas expresadas muestran propósitos diferentes: por un lado se observa la función docente como un puente cultural entre un mundo con escasas oportunidades hacia un mundo que ofrece opciones para un mejor desarrollo; por otro lado, la perspectiva de Óscar sugiere una postura de agencia donde existe el interés de que la lengua sea vital y se preserve la cultura originaria. La idea de reproducción planteada sobre los docentes no indígenas sugiere que revitalizar las lenguas originarias es una alternativa a la reproducción acrítica de contenidos.

Mariana es otra docente joven, de un ingreso no mayor a diez años en el servicio de educación indígena. Su misión como docente la expresa de la siguiente forma:

Creo que mi misión siempre ha sido favorecer la construcción de conocimientos significativos en mis alumnas y alumnos, que aprendan a ser personas autónomas capaces de vivir sus emociones, regular su conducta y a convivir en la cultura escolar, que sean felices en este espacio que es nuevo para ellas y ellos para ellos. Independientemente de que el contexto sea o no indígena, cada espacio y situación es diferente pues como docentes siempre experimentamos cosas diferentes por el simple hecho de que trabajamos con seres emocionales, sin embargo, creo que un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como: lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria. (Mariana, comunicación personal, febrero 2022)

La perspectiva de Mariana apunta un poco más hacia el componente emocional de los alumnos y contempla los elementos de la lengua y la cultura como un complemento de la enseñanza, aunque se corre el riesgo, en ese sentido, de calcar la propuesta epistemológica del programa general de estudios con elementos de la comunidad indígena. No obstante, se observa en su argumento siguiente que la acogida que tiene el uso de la lengua y cultura originaria en el aula es diferencial y, generalmente, la postura contraria a las lenguas originarias la encuentra en los colegas docentes:

Por parte de mis alumnos y padres de familia nunca tuve experiencias de rechazo en torno a la enseñanza de su lengua o cultura, al contrario, cuando los niños aprenden palabras en lengua mazahua se emocionan, comentan que así hablan sus abuelos, he notado que entre más pequeños es más probable que aprendan una lengua. Con los padres de familia tampoco he tenido conflicto, sin embargo, con algunos compañeros maestros sí, porque he escuchado comentarios muy desagradables en torno a la enseñanza de la lengua indígena, a menudo me cuestionan el porqué de su enseñanza y argumentan que de todas formas se va a perder. (Mariana, comunicación personal, febrero 2022)

En estos argumentos analizados podemos encontrar algunas generalidades: se observa que tres de los docentes pertenecen a una generación que tiene más de veinte años de servicio en la práctica docente. Una propuesta constante en los discursos de los tres docentes de mayor experiencia es ofrecer el servicio docente para apoyar a los individuos a superar procesos de discriminación, po-

breza, violencia. A la pregunta ‘¿cuál es el propósito de la educación indígena?’, Manuel responde que “rescatar la lengua, que no se pierda, que le echen ganas los alumnos para que no sufran, que logren ser alguien” (Comunicación personal, abril 2022). A su vez, Víctor señala:

Que los alumnos logren superarse, que aprendan para salir de la discriminación, a mí me ponían cinta adhesiva en la boca, pero a pesar de eso estoy agradecido de haber nacido en mi comunidad y tener la cultura que tengo. (Comunicación personal, abril 2022)

Una respuesta más la da Lorena:

Formar seres humanos capaces de defender y representar sus derechos como cultura indígena e integrantes de una sociedad, que corre el riesgo de desaparecer. Me veo como la docente que continúa reforzando, apoyando y defendiendo los derechos de las culturas indígenas de nuestro país. (Comunicación personal, febrero 2022).

Una condición constante en estos tres casos es que desde la etapa formativa en primaria cambiaron más de una vez de plantel educativo, los tres tuvieron el otomí como primera lengua y, al ingresar a la escuela, fueron aprendiendo el español mediante procesos de castigos, violencia y discriminación. Desde esa subjetivación se puede comprender que el propósito que sugieren para la educación es que tome un fin redentor. Los docentes más jóvenes declaran argumentos que promueven la agencia de los alumnos y el desarrollo de sus conocimientos para la vitalidad de sus propias culturas: el planteamiento ubica el papel de la cultura originaria en un sentido que se determina por el valor de la cultura misma.

Con respecto a los cambios de normativas entre educación indígena y educación intercultural, desde 2001, con la modificación del segundo artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se enuncia el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y comienza paulatinamente a cambiar la política educativa que se tenía para las poblaciones indígenas, la cual fue bastante cuestionada por los bajos resultados académicos que en las regiones indígenas reportaban, así como por las prácticas de asimilación cultural; no obstante, en la vida del aula escolar esos cambios no resuenan en el salón de clases. Con respecto a los documentos que rigen a la educación indígena y que, de acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena, coadyuban a conducir la enseñanza desde una postura intercultural, como el Marco curricular de la Educación Inicial

Indígena y de la población migrante (SEP, 2015), los seis docentes desconocen el perfil de los Marcos curriculares. El docente de mayor experiencia afirma que no ha existido una migración sustancial entre la educación indígena y la educación intercultural.

Desde la propuesta oficial sobre la interculturalidad, uno de los propósitos es:

Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad donde se reconozca y evite la discriminación racial. (SEP, 2015, p. 31)

Para uno de los docentes, la educación intercultural fomenta el respeto y conocimiento de las culturas diversas, expresa que “es una buena forma de practicarla ya que de esta manera fomentamos el respeto de las diferentes culturas, así los alumnos también se interesan por su propia cultura y le dan un valor como las otras culturas”. (Óscar, comunicación personal, 2022)

La educación intercultural, a diferencia de la posición multicultural y pluricultural, plantea un reconocimiento de derechos, la confrontación de desigualdades y el diálogo en el establecimiento de nuevas relaciones inclusivas. De acuerdo con Walsh:

la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (2005, p.3)

La relación intercultural implica un proceso coyuntural y conflictivo, al entenderla como un proceso permanente de relación su trascendencia pretende entablar un diálogo crítico en otras instituciones más allá de la educación, como son el ámbito jurídico, social, político, etc. La interculturalidad es un concepto crítico y plantea las relaciones sociales en continua reconfiguración y diálogo. La distinción frente al concepto ‘multiculturalidad’ reside en que éste último es un concepto descriptivo, hace alusión a la forma en que se realiza la existencia entre culturas diversas, las cuales concurren en determinado



lugar sin que necesariamente se desarrolle una relación entre las mismas, como es el caso de los grupos migrantes en Estados Unidos o Canadá. La 'pluriculturalidad', término ocupado en la constitución mexicana, es igualmente un término descriptivo que refiere a la coexistencia histórica de grupos culturales diversos que participan de un mestizaje o una convivencia que, en conjunto, forma una totalidad histórica y social; sin embargo, el término 'pluricultural' no describe los conflictos o coyunturas entre culturas, ni hace alusión a relaciones asimétricas entre grupos culturales.

Catherine Walsh explica la distinción que implica el concepto interculturalidad, precisa que:

En la interculturalidad se busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el «otro» pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. (Walsh, 2005, p. 3)

Desde el concepto 'interculturalidad' la identidad juega un papel trascendental, pues, no se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Walsh, 2005, p. 4).

De entrada, el proceso intercultural cuestiona las identidades, desafía concepciones predefinidas de lo indígena, del sentido de ser mujer indígena, de la docencia indígena, de la capacidad de agencia de los individuos en las interacciones interculturales y establece el reconocimiento de las desigualdades para pensar procesos de reconfiguración, compensación o replanteamiento de las relaciones sociales. En este sentido, cuando decimos que la educación indígena adopta el término intercultural para calificar la nueva forma de desarrollar procesos educativos, nos formulamos cuestionamientos acerca del significado práctico de esa enunciación, estamos hablando de una reconfiguración de fondo de las relaciones educativas entre grupos culturales que visibiliza las

diferencias y atiende las desventajas que históricamente han tenido los grupos diversos en el aula.

En estos momentos de reconfiguración de los procesos educativos en México se esperaría contemplar las subjetivaciones de los docentes del medio indígena, comprender sus experiencias como individuos que han experimentado los procesos de discriminación. El cuestionamiento también conduce a preguntar cómo atenderá el Estado las desventajas y exclusión de las lenguas y culturas indígenas de los espacios de uso público. Una inquietud que se expone por parte de los docentes en algunas de las entrevistas recabadas es que están conscientes que es un deber de su función la enseñanza de la lengua originaria, pero desconocen si se formarán condiciones por parte de la sociedad para que las lenguas sean empleadas más allá de los espacios educativos.

CONCLUSIÓN

Cada experiencia docente ofrece un esquema especial de mirar la educación indígena, esas subjetiva-

ciones merecen un espacio en la conformación de políticas públicas que se alejen del centralismo, de respuestas homogéneas y generales. Realizar estudios sobre la docencia en regiones indígenas cumple la función de visibilizar experiencias y subjetivaciones que no se observan en la conformación y designación de políticas públicas de lo central a lo periférico.

Esta línea de análisis abre la posibilidad de seguir monitoreando el resultado de modificaciones a planes de estudio que en años recientes se han presentado: ¿qué subjetivaciones estructuran el discurso de los docentes que egresaron de las instituciones formadoras de docentes del medio indígena? ¿Qué lectura le dan los docentes a la propuesta de la educación intercultural oficial? ¿Cómo se reconfigura la didáctica en una enseñanza intercultural? ¿Existen cambios sustanciales? ¿Qué permanece y qué ha cambiado? ¿Cómo se compaginan las enunciaciones de las políticas educativas y la práctica? Esas son algunas de las preguntas para motivar discusiones y estudios posteriores.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1982). El proceso de aculturación. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ediciones de la Casa Chata.
- Berger, P., y Thomas L. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (2005). Las estructuras sociales de la economía. Ediciones Manantial.
- Brokl, L., Potucek, M., y Mansfeldova, Z. (2010). Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. New York. Población indígena y afrodescendiente, Estado de México. (25 de junio 2022). <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=15>
- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Revista mexicana de investigación educativa, 21(70), 691-717. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000300691&script=sci_abstract
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, 5 de febrero). Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 28-05-2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- De Garay, G. (coord.) (2013). Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida. Instituto Mora.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha. CREFAL <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1999-123/articulo2.pdf>
- Foucault, M. (1983). "El sujeto y el poder" en: Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Monte Hermoso Ediciones.
- Gutiérrez-Martínez, D. (2007). Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 14(44), 125-154. ISSN: 1405-1435. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200007
- Gutiérrez, L., y Rodríguez, F. (1997). El pensamiento educativo en el México posrevolucionario. Revista ANUIES. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf
- Hadad, Ma. Gisela. (2012). "Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo." VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2009/ev.2009.pdf
- INEGI. (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>
- INEGI. (2020). Población indígena y afrodescendiente, Estado de México, (Consultado: 25 de julio de 2022) <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=15>
- INEE. (2007). La educación para poblaciones en contextos vulnerables. México.
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. LiminaR, 14(1), 60-72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100005&script=sci_abstract
- Ríos, C. (2015). Sujeto, subjetividad, subjetivación y subjetivación-acción en perspectiva de estética de la existencia. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roldán, A. (2021). Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 26, núm. 92, Universidad del Zulia, Venezuela <https://www.redalyc.org/journal/279/27968017010/27968017010.pdf>
- SEP. (2015). Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena, México. Secretaría de Educación Pública.
- Valero, C., Cáceres, M., y Moreno, J. (2020). Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada partir de la caja de herramientas del Michel Foucault. Universidad y Sociedad, 12(2), 256-261.
- Walsh, C. (2005). "¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?". En: La Interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

El arte como herramienta didáctica para la lectoescritura

Análisis etapa diagnóstica del proyecto mundos ideales**



Photo by Freepik

Dra. Martha Gabriela Mendoza Camacho¹
Dr. Luis Alberto Pérez Amezcua²
Dr.Mtra. Verónica Concepción Macías Espinosa³
Dra. Rosa María Alonzo González⁴ y
José Isabel Campos Ceballos⁵

RESUMEN

El siguiente texto forma parte de un proceso de investigación-acción que tuvo como propósito crear un programa educativo de fomento a la lectoescritura a partir del arte, el cual fue aplicado a un grupo focal de niños entre los diez y once años pertenecientes a la escuela Gordiano Guzmán de Ciudad Guzmán en Jalisco, México. Se trata de un trabajo interdisciplinar en el cual investigadores de diferentes áreas se unieron para realizar una propuesta pedagógica a través de la indagación de las necesidades específicas del grupo focal, con el ánimo de proponer una intervención de fomento a la lectoescritura que considerase su desarrollo cognitivo y su contexto, a partir de la representación de sus mundos ideales por medio de la escritura y el arte. Así pues, en la primera fase de investigación se realizó un instrumento diagnóstico que dio algunos resultados para elaborar una propuesta de intervención artística. Precisamente, en este trabajo se lleva a cabo un análisis de dichos resultados, considerando un marco teórico basado en la semiótica del arte y la lingüística aplicada. Con todo, el objetivo fue encontrar elementos significativos que permitieran desarrollar un programa de lectura y una intervención artística basados en la construcción y la representación de los mundos ideales de los participantes, así como atender y fortalecer el aprendizaje lingüístico.

PALABRAS CLAVE

Lectoescritura, semiótica, lingüística aplicada, desarrollo cognitivo, investigación-acción.

ABSTRACT

This text is part of a research-action process to create an educational program to promote reading and writing from applied art to a focus group of girls and boys. It is an interdisciplinary work in which researchers from different areas of knowledge come together to carry out a pedagogical proposal for children between 10 and 11 years old belonging to the Gordiano Guzmán school in Ciudad Guzmán, Jalisco, Mexico. In search of the benefit to the community, this qualitative proposal investigates the specific needs of the focus group to carry out an intervention and to promote literacy. Cognitive development and context are taken into account for the representation of their ideal worlds through art and literature. In a first phase of the investigation, a diagnostic instrument was carried out that has given some results to continue with a proposal for artistic intervention. In this work, an analysis of these results is carried out considering a theoretical framework based on the semiotics of art and applied linguistics. The objective is to find significant elements that allow the development of a reading program and an artistic intervention based on the construction and representation of the ideal worlds expressed by the participants, as well as attending to and strengthening linguistic learning.

KEYWORDS

Literacy, semiotics, applied linguistics, cognitive development, participative action research.

^{**} Artículo de investigación inédito. Realizado como parte de la investigación desarrollada en el proyecto "Mundos Ideales: proyecto interinstitucional y multidisciplinar de fomento de lectoescritura para la inclusión social de la niñez" realizado en la Universidad de Guadalajara en colaboración entre el Centro Universitario del Sur, la maestría en Literacidad y el Instituto Transdisciplinar de Literacidad. El cual obtuvo el apoyo de los Programas Nacionales Estratégicos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México (clave 309405).

¹ Licenciada en letras españolas, maestra en estudios de literatura mexicana, maestra en creación artística, doctora en imagen, arte, cultura y sociedad.

Estancia de investigación en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: magame0@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6928-5639>

² Licenciado en letras hispánicas, maestro en estudios de literatura mexicana, doctor en humanidades.

Profesor Investigador en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: perez.amezcua@cusur.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8336-7128>

³ Licenciada en psicología, maestra en psicología con orientación en calidad de vida y salud.

Adscrita al Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Ciudad Guzmán, Jalisco México.

Correo electrónico: veronica.macias@cusur.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8643-3506>

⁴ Licenciada en comunicación social, maestra en ingeniería con especialidad en sistemas de calidad y productividad, doctora en ciencias sociales.

Estancia de investigación en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: rosmia.glez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1618-7634>

⁵ Licenciado en lingüística, maestro y doctor en ciencias humanas con especialidad en estudios de las tradiciones.

Estancia de investigación en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

Tuxpan, Jalisco, México.

Correo electrónico: profesorcamposceballos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7740-612X>

Fecha de recibo: 24/06/22 Fecha de aceptación: 12/08/22

RESUMO

Este texto faz parte de um processo de pesquisa-ação para a criação de um programa educativo de promoção da leitura e da escrita baseado em artes aplicadas para um grupo focal de meninos e meninas. É um trabalho interdisciplinar em que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento se unem para realizar uma proposta pedagógica para crianças entre 10 e 11 anos pertencentes à escola Gordiano Guzmán em Ciudad Guzmán, Jalisco, México. Em busca do benefício para a comunidade, esta proposta qualitativa investiga as necessidades específicas do grupo focal para realizar uma intervenção e promover a alfabetização. O desenvolvimento cognitivo e o contexto são levados em consideração para a representação de seus mundos ideais através da arte e da literatura. Na primeira fase da investigação, foi realizado um instrumento de diagnóstico que rendeu alguns resultados para dar continuidade a uma proposta de intervenção artística. Neste trabalho, foi realizada uma análise desses resultados a partir de um referencial teórico baseado na semiótica da arte e na linguística aplicada. O objetivo é encontrar elementos significativos que possibilitem o desenvolvimento de um programa de leitura e de uma intervenção artística a partir da construção e representação de mundos ideais expressos pelos participantes, bem como o encontro e fortalecimento da aprendizagem de línguas.

PALAVRAS CHAVE

Alfabetização, semiótica, linguística aplicada, desenvolvimento cognitivo, pesquisa-ação

Enseguida se expone un análisis semiótico de la primera fase del proyecto Mundos ideales: proyecto interinstitucional y multidisciplinar de fomento de lectoescritura para la inclusión social de la niñez —en adelante MI—, perteneciente al Programa Nacional Estratégico de Educación para la Inclusión y la Paz del gobierno mexicano. Se trató de una propuesta de investigación interdisciplinar de fomento a la lectoescritura que tuvo como objetivo incidir directamente en infantes de Jalisco como un programa pedagógico piloto, con miras de aplicarse a nivel nacional. Fue llevado adelante por un grupo de indagación donde confluyen investigadores y estudiantes de la Universidad de Guadalajara⁶. Resulta importante

resaltar, además, que MI tuvo como antecedente el proyecto Letras para volar realizado en 2016 para el Programa Universitario de Fomento a la Lectura de la Universidad de Guadalajara, en el que la artista conceptual Tiz Creel implementó un material didáctico a través del arte visual por medio del cual algunos niños y niñas expresaron sus ideas sobre un mundo mejor. De esta manera, se propuso dar continuidad a tal propuesta atendiendo a las necesidades de lectura y escritura.

La metodología de investigación fue la acción participativa; es decir, se llevó a cabo el acompañamiento de las propuestas teóricas con prácticas de campo, intervenciones o acciones que involucrasen a un grupo focal de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Además, estuvo encaminada a fomentar las prácticas letradas y la literacidad, con el fin de atender uno de los problemas educativos enmarcados por los Programas Nacionales Estratégicos apoyados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt): la promoción de la lectura y la consideración de los niños como agentes sociales con derecho a una educación de calidad. Este punto también es señalado en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, publicada en la página de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

De tal manera, el proyecto estuvo conformado por varias fases: el diagnóstico, la creación de una propuesta pedagógica, la intervención artística, la evaluación, así como la diseminación y réplica en otros estados de la república mexicana. Puntualmente, este artículo se centra en la primera fase del proyecto, la cual se realizó en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara durante la primera semana del mes de marzo de 2021. Con todo, los miembros del grupo de investigación acordaron varios puntos, entre ellos:

1. Debido a la pandemia, el taller sería voluntario. Toda la información sobre el mismo se presentó a los profesores y padres de familia de la escuela Gordiano Guzmán por medio de una videollamada. De esta manera, se inscribieron cuatro niños y cuatro niñas.
2. Además de los imanes⁷, se incorpora el dibujo libre. La mitad del grupo trabajó con imanes y la otra mitad con dibujos.

⁶ Durante el año 2020-2021 el grupo ha variado. Sin embargo, en el momento en el cual se realizó la etapa diagnóstica en la escuela Gordiano Guzmán de Ciudad Guzmán los integrantes del grupo de indagación fueron: Dr. Luis Alberto Pérez Amezcua, Dra. Mayra Moreno Barajas, Mtra. Sandra Elizabeth Cobián Pozos, Mtra. Verónica Concepción Macías Espinosa, Dr. José Isabel Campos Ceballos, Dra. Rosa María Alonso González, Dra. Martha Gabriela Mendoza Camacho, Lic. Matías Romo Rodríguez, Lic. Alan Miguel Valdivia Cornejo y estudiante de licenciatura Natalia Jazmín Sánchez Rodríguez.

⁷ Como parte del proyecto “Alas para volar”, la artista Tiz Creel diseñó imágenes que fueron impresas en papel imán, como material didáctico para que los niños y las niñas expresaran de manera visual, la propuesta de un “Mundo ideal”. Dichas imágenes representan elementos sociales y culturales como: oficios, herramientas, muebles y objetos de la naturaleza.



3. Como parte del programa de fomento a la lectoescritura se incorporó la expresión escrita por medio de un texto con el que se describió el mundo ideal de los y las estudiantes.

4. Se realizaron entrevistas etnográficas sobre información personal, lo expresado visual y textualmente, así como el uso de la tecnología.

Así pues, desde una perspectiva cualitativa se propone este análisis con el ánimo de impulsar la libre expresión, la escucha y la participación creativa, la cual favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de la observación, se analizaron los datos recabados por el grupo de indagación a través de escritos —bitácoras de trabajo y escritos realizados por los niños y las niñas—, registro fotográfico y audio —grabación de entrevistas—; asimismo, se propuso un análisis semiótico, el cual permitió observar no sólo los temas e intereses de los niños y las niñas participantes, sino también el uso que hacen del lenguaje en cada una de las expresiones en las que se realizaron las actividades. Interés, además, de manera particular el nivel semántico. En suma, esta perspectiva permitió establecer relaciones teóricas con la lingüística cognitiva y, así, abonar a la

creación de una propuesta pedagógica enfocada en la lingüística y el arte.

Con la intención de encaminar el programa pedagógico a las necesidades específicas de los participantes, interés responder a las siguientes preguntas: ¿cómo estructuran los sistemas de signos a los que se enfrentan sintáctica, semántica y pragmáticamente? ¿Cuáles son los símbolos y temas recurrentes?

EL GIRO LINGÜÍSTICO Y EL GIRO VISUAL EN ÉPOCA DE PANDEMIA

A principios del siglo XX se desarrolló una tendencia a estudiar el lenguaje desde una perspectiva positivista y lógica, desde la cual se encontraron elementos universales que guiaron los estudios sintácticos. De esta manera, aunque el conocimiento lingüístico es un tema de estudio desde los albores del pensamiento filosófico humano, los avances obtenidos a lo largo del siglo XX con respecto a sus componentes y al papel que juega para la cognición humana han generado múltiples líneas de investigación como la sociología lingüística, la neurolingüística, la psicología lingüística y la lingüística cognitiva.

Uno de los teóricos más importantes con respecto al estudio del aprendizaje lingüístico fue Lev Vygotsky, quien

no sólo confrontó la teoría de Jean Piaget y sus estudios en infantes, sino que realizó una investigación de campo, obteniendo datos importantes para conocer el funcionamiento de la mente de los niños. De hecho, una de sus reflexiones más relevantes es la evolución entre la relación del significado, la palabra y los objetos del mundo.

A propósito de lo anterior, es Jean Piaget (Vygotsky, 1995) quien propuso que la experiencia que vive el infante con respecto al lenguaje se desarrolla en varias fases, pasando de la etapa egocéntrica a la social entre los 7 y 8 años, lo cual quiere decir que antes de esa edad los niños viven en un mundo que se narran a sí: las preguntas, los descubrimientos y las formas que tiene su entorno se las explican despertando su imaginación sin entablar un verdadero diálogo con el otro. En esta fase, el infante aprende a comunicar sus necesidades, pese a que difícilmente puede generar interés por el otro, salvo en el espacio del juego. No obstante, es a la edad de 8 años en que el humano es capaz de expresar lingüísticamente sus pensamientos e ideas hacia los demás, integrando a su mente la voz interior. Por ese mismo camino, el psicólogo suizo observa que entre los 7 y 8 años se pasa a la etapa de pensamiento operacional concreto, en la cual “el niño es capaz de apreciar una situación [...] no solo desde su punto de vista sino también desde el punto de vista de una persona situada en otro lugar” (Gardner, 1998, p. 29). Asimismo, no es hasta la etapa de la adolescencia temprana, a partir de los 11 años, en donde se pasa al período de operaciones formales, en el que “la capacidad de ejecutar acciones mentales sobre símbolos [...] puede resolver ecuaciones, formular proposiciones y efectuar manipulaciones lógicas sobre conjunto de símbolos, por ejemplo, combinándolos, contrastándolos o negándolos” (Ibid., p. 29). Para el particular, los niños del grupo focal con quienes se realizó la investigación tienen entre 10 y 11 años.

Actualmente, en la educación pública en México un niño debe aprender a leer y a escribir en el primer año de primaria, es decir entre los 6 y 7 años. Así, si bien el infante todavía está desarrollando su léxico, entre los 8 y 9 años ya es capaz de construir oraciones complejas. Ahora bien, antes de la comprensión lectora y escrita el infante se acerca a la lengua por medio del sonido; de hecho, siguiendo a Paz Lebrero y Dolores Fernández (2020) cuando el cerebro humano tiene meses de desarrollo es capaz de abstraer todos los sonidos para luego darles forma con su aparato fonador y articulatorio; así pues, alrededor de los seis meses y el año de vida el niño pierde dicha capacidad y “cierra” su articulación, adaptándose a determinados tipos de sonido, lo cual no sig-

nifica que no pueda reproducir otros sonidos pero sí que será más complejo y quizá no del todo correcto. Una vez reconocidos los sonidos de la lengua, el infante aprende a designar nombres a los objetos, por imitación y respondiendo a la enseñanza de sus educadores.

Según William Stern, un infante de 2 a 3 años de edad no es capaz de otorgar un único significado a las palabras; una misma puede representar un conjunto de cosas o características, pero no una identidad (Lev Vygotsky, 1984). En el proceso de lectoescritura, el infante entre los 6 y 7 años —a veces antes— pone en práctica la identidad de los sonidos que conforman su lengua con su representación gráfica. Este proceso suele ser complicado, pero sucede de manera automática. El cerebro humano está configurado para realizar ese complejo mecanismo, para no olvidarlo y para integrarlo a su desarrollo cognitivo.

Estas perspectivas cognitivas y psicológicas representan un gran avance no sólo para el conocimiento del desarrollo mental del infante, sino también para la teoría lingüística. En el Curso de lingüística general, los discípulos de Ferdinand de Saussure dejan constancia del nacimiento de una nueva disciplina relacionada intrínsecamente con la psicología social, la cual trasciende los estudios centrados en el lenguaje articulado: la semiología. Esta propuesta teórica sólo fue el comienzo de lo que se denominó el giro lingüístico, el cual consiste en considerar la lingüística como un órgano; es decir, como un instrumento epistemológico aplicable a distintos fenómenos comunicativos, no sólo al lenguaje articulado. Por ese camino, en su libro *Fundamentos de la teoría de los signos* (2006) Charles Morris establece que el estudio semiótico se divide en tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático, mismos que conforman los estudios del lenguaje, sin contar el fonético/fonológico, pues no todos los sistemas de signos lo contienen. A esta perspectiva también se le denomina lingüística aplicada, basada en los elementos estructurales que conforman el sistema de signos del lenguaje articulado y que se extendió a los estudios antropológicos y sociales, en los cuales el concepto de símbolo arrojó mucha luz para entender desde distintas ópticas a la cultura y comprender con mayor empatía al otro.

Con todo, gracias a que se instauró la era de la informática en la segunda mitad del siglo XX, el giro lingüístico tomó nuevos rumbos y, en el ámbito de los estudios visuales, se propuso un giro visual; es decir, se dio mayor valor a la representación gráfica sobre el lenguaje articulado, argumentando que a pesar de que los humanos poseen una representación lingüística sobre la realidad, existen formas comunicativas e informativas que se rela-

cionan con otras percepciones sensoriales, entre las que se encuentran las imágenes. Baste lo anterior para observar que tal giro visual o pictorial planteó que la percepción humana es mucho más extensa y que, si bien el lenguaje es una forma de representar la realidad, no es la única. Al respecto, Mitchell apunta que dicho giro pictorial es “un redescubrimiento polilingüístico de la imagen como un complejo juego entre visualidad, los aparatos, instituciones, los discursos, los cuerpos y la figuralidad” (2005, p. 23); así pues, todo indica que la cultura visual se desarrolla a partir de la lectura de múltiples códigos. De tal manera que es a la edad de 8 años en que el individuo ya tiene una conciencia social, es decir, es capaz de descifrar y usar símbolos culturales, por lo que en la fase de evaluación diagnóstica, aunque se les orientó con información, indicaciones y se acompañó a los niños y niñas en el desarrollo de las actividades, se propició la libertad creativa, pues pudieron disponer los imanes o los dibujos libremente.

Dentro de los estudios visuales, la cultura también se expresa y se lee a partir de imágenes. La historia del arte, la cartografía y la publicidad son disciplinas basadas en la producción de imágenes y se integran en la vida cotidiana de manera recurrente (Rampley, 2005). Actualmente, la publicidad satura los espacios urbanos y las formas de comunicación abarcan el uso de emoticones, memes, stickers, fotos, videos, etcétera; hay, en suma, una gran proliferación de imágenes y para entenderlas es necesario conocer el contexto y desarrollar una determinada capacidad lingüística. Al igual que en el análisis lingüístico, en los estudios visuales se establecen relaciones de forma, significado y función de los elementos que conforman el sistema de signos en un contexto específico (Brea, 2005). De este modo, el estudio de la imagen como un sistema de comunicación permite aplicar elementos de los estudios de la lengua en sistemas gráficos y visuales, en donde se establecen las relaciones semánticas entre la lengua y la imagen⁸.

Por su parte, Mirzoeff (2005) y Mitchell (2009) señalan cómo la tecnología —teléfonos celulares, computadoras, tabletas electrónicas, videojuegos, etcétera— permite observar la realidad de otra manera, así como la cámara fotográfica y el cine permitieron ver la realidad de manera más vivencial, tal como afirma Susan Sontag en *Sobre la fotografía* (2006). Actualmente, los aparatos tecnológicos permiten ver desde muchas lentes y, aunque cada canal o medio de comunicación tenga sus propias

estructuras, la imagen reina en casi cualquier forma de comunicación actual.

Considerando lo anterior, en este análisis se tomaron en cuenta algunos elementos de la semiótica visual y la lingüística aplicada para observar los rasgos pertinentes que ayuden a identificar los temas de interés y áreas de oportunidad para diseñar una intervención artística de fomento a la lectoescritura adecuada para el grupo de indagación.

ANÁLISIS SEMIÓTICO DE LA FASE DIAGNÓSTICA DEL PROYECTO MUNDOS IDEALES

Para comenzar el análisis semiótico de la fase diagnóstica es importante apuntar que las imágenes utilizadas como imanes, en su mayoría basadas en la propuesta de la artista Tiz Creel, están sustentadas en algunos valores identificados en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible del 2030 —entre los que se encuentran la salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, acción por el clima, entre otros—, así como en el decálogo de los derechos de los niños propuesto por la UNICEF en 2004 —derecho al acceso de información, a la libre expresión, a ser consultados, a la protección, al esparcimiento, etcétera.

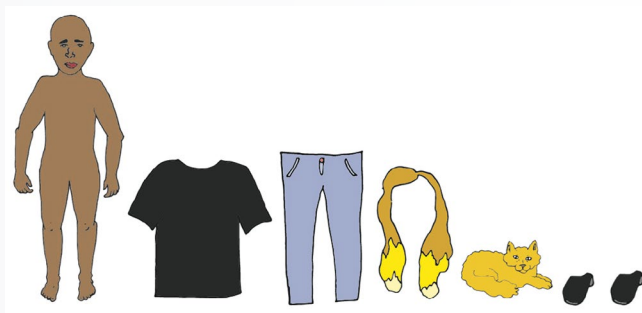
La fase de diagnóstico analizada se llevó a cabo del dos al cinco de marzo en la Escuela Primaria Gordiano Guzmán con niños de quinto grado, cuyas edades estaban entre 10 y 11 años. En total, participaron ocho infantes: cuatro mujeres y cuatro hombres. Para respetar la identidad de los y las participantes, en este trabajo nos referiremos a ellas y ellos por medio de un código que indica número de aparición, género, forma de participación —imanes o dibujos— e inicial de su(s) nombre(s) de pila: 1MIN, 2HIJN, 3MIH, 4HIL, 5MIDM, 6HDI, 7HDC y 8HDE.

Cabe destacar que fueron 302 las imágenes que diseñó la artista Tiz Creel, a las cuales se sumaron 16 más realizadas por Matías Romo Rodríguez, integrante del equipo de indagación en 2020-2021; se podría decir, por lo tanto, que conforman uno de los sistemas de signos de la investigación-acción y representan tantos objetos como símbolos globales, por lo que funcionan como una especie de alfabeto gráfico por medio del cual las niñas y los niños crean conjuntos complejos de relaciones donde exponen sus ideas. Las imágenes están divididas en rubros diversos: naturaleza, muebles, juguetes, perso-

⁸ Como hace Roland Barthes en su artículo *Retórica de la imagen* (1970), en el cual teoriza sobre las diferentes relaciones de sentido entre el texto y la imagen en un anuncio publicitario.

nas, vestuarios, animales, nubes, autos, herramientas, armas, dinero, objetos de arte, tecnología, instrumentos musicales, accesorios de vestir, partes de una casa, iconos de redes sociales y símbolos varios. Por su parte, los cuerpos humanos estuvieron dibujados de manera que el niño pudiese elegir el color de piel. Se trató de cuerpos neutros, es decir, que podían representar tanto mujeres como hombres; asimismo, su forma es cuadrada y la representación de su volumen corporal es mediana. Finalmente, se destaca que se les podía añadir el cabello, el vestido y los accesorios que mejor vinieran al caso, como en una especie de rompecabezas. Este tipo de construcción permite que el infante represente su mundo de manera diversa y con múltiples posibilidades. A continuación, se anexan algunos ejemplos de dichas ilustraciones.

FIGURA 1
EJEMPLOS DE LAS IMÁGENES REALIZADAS
POR LA ARTISTA TIZ CREEL



Fuente: Tiz Creel (2019)

Dichas herramientas gráficas se imprimieron en imanes para que el niño y la niña interactuaran con ellas en la etapa diagnóstica⁹. Esta fase de la investigación se desarrolló de la siguiente manera:

1. Se dispuso una mesa con todos los imanes en un salón del Centro Universitario del Sur perteneciente a la Universidad de Guadalajara en Ciudad Guzmán, Jalisco.
2. Se dividió a los infantes en dos grupos. Uno de ellos hizo uso de los imanes, disponiéndolos en un pizarrón blanco e ilustrando con ellos su imaginario de un mundo ideal; al otro grupo se le pidió realizar dibujos de manera libre con lápices de colores y hojas blancas. El objetivo de esta división fue observar si había cambios relevantes en la forma en la cual se

expresaron los alumnos. Un único caso usó ambas herramientas: dibujos e imanes.

3. Una vez realizada la expresión gráfica, el siguiente punto consistió en la escritura de un texto donde plasmaran ese mundo ideal.
4. Finalmente, se realizaron dos entrevistas a las y los niños con el fin de recabar información para complementar sus representaciones: una de ellas se centró en la representación de las imágenes y la otra, en los datos etnográficos de los participantes.

Las imágenes de Mundos Ideales (MI) funcionan como palabras que construyen estructuras lingüísticas visuales. El diseño es caricaturesco, pero se representa el mundo de manera objetiva. Aunque hay elementos que contienen significados negativos como la violencia —armas— y la contaminación —basura— la mayoría de las imágenes son representaciones naturalistas y realistas de objetos de la vida cotidiana y de la naturaleza. En ese sentido, los participantes tienen un número limitado de posibilidades para construir sus mundos. Interesa observar cómo relacionan las imágenes con los imanes y comparar con el grupo que usó el dibujo.

Howard Gardner expresa en *Arte, mente y cerebro* (1997) que el lenguaje es un sistema estructurado que, a pesar de ser finito, permite una flexibilidad y apertura cuando se resignifica simbólicamente, creando códigos creativos, ya que “la mente del hombre, mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, corregir y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos” (p. 25). Así pues, los símbolos creados por los participantes ayudan a entender cuáles son sus inquietudes. Semióticamente, los imanes serían vehículos signícos, siguiendo la semiótica de Charles Morris (2006) y Umberto Eco (2005); es decir, se presentan ante el niño y la niña con el objetivo de volverse signos, de llenarse de contenido para formar parte de la representación de su mundo ideal. Siguiendo el curso de esta exposición, enseguida se analiza la parte visual desde las tres ramas de la semiótica consideradas por Morris y después se hará un análisis de la escritura realizada por los y las participantes para, finalmente, entablar relaciones entre ambas formas expresivas. A continuación, se muestran las imágenes de las expresiones realizadas por las y los niños para representar su mundo ideal con los imanes, dibujos y escritos.

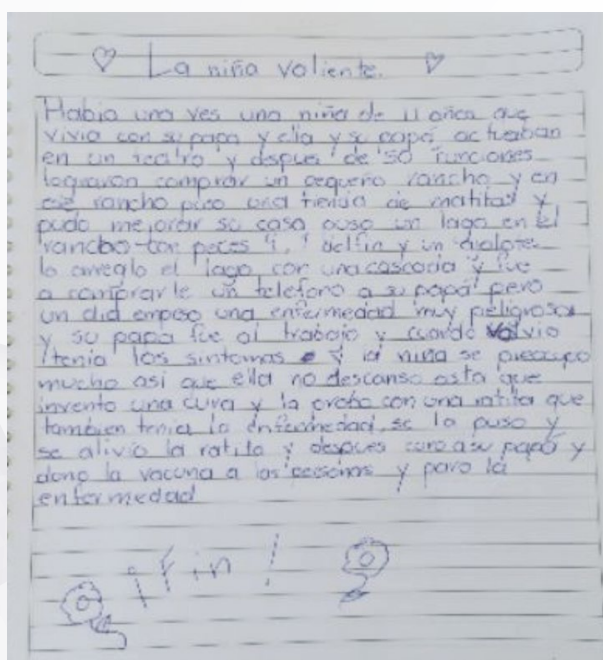
⁹ Esta etapa diagnóstica se realizó en marzo del 2020. Los encargados fueron: Dr. Luis Alberto Pérez Amezcua, Dra. Rosa María Alonzo González, Dr. José Isabel Campos Ceballos y Mtra. Verónica Concepción Macías Espinosa, quienes con sus muestras, registros y observaciones fungen como coautores del presente artículo.

FIGURA 2
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 1MIN



Fuente: Verónica Macías (2020).

FIGURA 3
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 1MIN



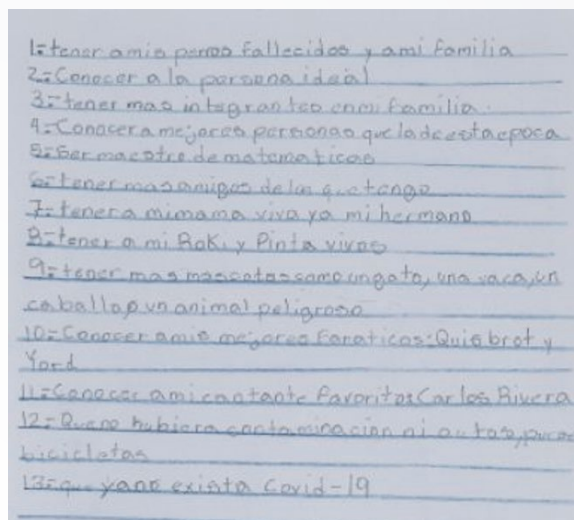
Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 4
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 2HIJN



Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 5
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 2HIJN



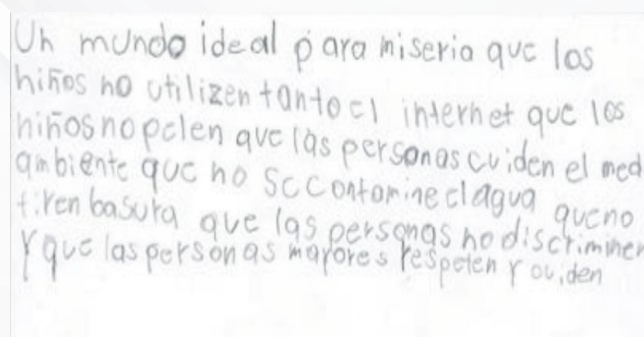
Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 6
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 3HIJN



Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 7
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 3HIJN



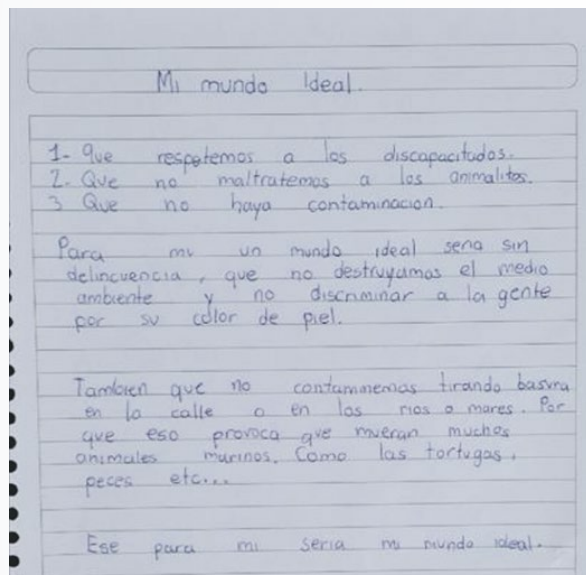
Fuente Verónica Macías (2020)

FIGURA 8
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 4HIL



Fuente Verónica Macías (2020)

FIGURA 9
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 4HIL



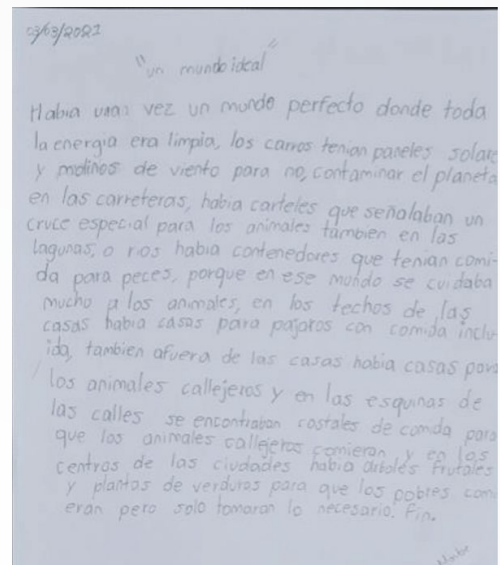
Fuente Verónica Macías (2020)

FIGURA 10
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 5MIDM



Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 11
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 5MIDM



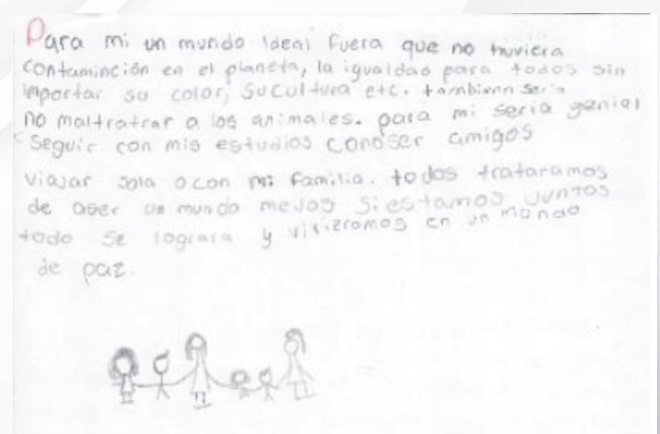
Fuente Verónica Macías (2020)

FIGURA 12
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 6MDI



Fuente Verónica Macías (2020)

FIGURA 13
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 6MDI



Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 14
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 7HDC



Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 15
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 7HDC

Había una vez un mundo dañado y maltratado.
Pero después, se pusieron de acuerdo todos
los países, se ayudaron unos a otro
Se empezó a acabar el racismo, la
violencia. Poco después había más
armonía, paz y solidaridad entre
todos. México podía entrar tranquilo
a Estados Unidos porque llano
había fronteras ni muros que pudieran
impedirle el paso a ningún extranjero.
Colombia ya no tenía problemas de
guerra y todos vivían muy felices
para siempre.

Fuente: Verónica Macías (2020)

FIGURA 16
FOTOGRAFÍA. REPRESENTACIÓN VISUAL POR 8MDE



Fuente:

FIGURA 17
FOTOGRAFÍA DEL ESCRITO DE 7HDC

MI mundo Ideal

Mi mundo Ideal sería que no hubiera corrupción,
guerras, racismo y pobreza. Me gustaría que hubiera paz
en el mundo sin amenazas, secuestros ni matar
a personas por dinero. Me gustaría que todos seamos
amigos que tengamos salud y un hogar donde dormir
que tengan comida y dinero y un buen trabajo.

Fuente: Verónica Macías (2020)

Según Noam Chomsky (1989), el lenguaje es innato, es decir, el ser humano nace con la capacidad de entender y formar estructuras lingüísticas al asociar entidades diferentes, como lo son el sonido y la representación gráfica o el sonido y las emociones. Para el lingüista estadounidense, los universales lingüísticos —elementos subyacentes en las lenguas— permiten estudiarlas de manera objetiva y facilitan su aprendizaje. En particular, la sintaxis es la disciplina que se encarga de encontrar las relaciones funcionales de la lengua. Cada elemento que la configura tiene una función específica; sin embargo, dependiendo del contexto en el cual se encuentre inserto, ella puede cambiar. Por tal razón, es importante considerar que las ramas de la lingüística están interrelacionadas, pues para entender la sintaxis habrá que vincularla a la semántica y encontrar el sentido de la proposición.

En el área de los estudios visuales se encuentran la iconografía y la iconología: la primera se encarga de coleccionar imágenes y observar la evolución de la representación gráfica, tal como sucede con el trabajo que realizan los museos y las escuelas de arte en gran medida; la segunda, por su parte, fue desarrollada por Edwin Panofsky bajo la distinción de elementos de la imagen pictórica como la forma, el color, la disposición espacial, perspectiva, pincelada, calidad de línea, entre otras. Con todo, el estudio semiótico de la imagen permite considerarla como un sistema de signos relacionados entre sí, con una función determinada en un nivel sintáctico.

ANÁLISIS SINTÁCTICO

Considerando lo expuesto, enseguida se presentan los elementos sintácticos encontrados en las imágenes realizadas por las niñas y los niños, tanto con imanes como en los dibujos libres.

La disposición espacial de los imanes y dibujos

Se pueden observar tres tipos de disposiciones espaciales: una lineal horizontal, una vertical y otra expandida. La primera puede considerarse natural respecto a la forma de escritura de la lengua castellana aunque, a diferencia de la escritura, las imágenes pueden leerse en diferentes direcciones. Por su parte, la disposición expandida permite que las imágenes puedan leerse de diversas maneras.

También se puede observar que las representaciones parecen tener un acomodo por tamaño, quizás en perspectiva de lo que se evoca. En ese sentido, los elementos más grandes como las montañas, las nubes, el sol o los árboles se disponen en la parte superior del espacio en blanco y los elementos más pequeños aparecen al frente o en la parte inferior como son animales, elementos de la naturaleza —agua, plantas— y humanos. En la Tabla 1 se puede comparar cuál disposición fue la más recurrente.

TABLA 1
DISPOSICIÓN ESPACIAL DE LAS IMÁGENES Y LOS DIBUJOS

DISPOSICIÓN ESPACIAL	IMANES (Pizarrón blanco)	DIBUJOS (Hojas de papel bond tamaño carta)
Lineal horizontal	2HIJN, 4HIL, 5MIDM	6MDI, 7HDC
Lineal vertical	3HIH	8MDE
Expandida o en grupos de imágenes	1MIN	

Fuente: Martha Mendoza (2022)

Las agrupaciones y relaciones de las imágenes

En general, se observa una tendencia a agrupar las imágenes a partir de sus relaciones semánticas. Así, aunque el dibujo permite crear cualquier tipo de imagen, es posible encontrar temas y figuras similares entre las imágenes dibujadas y las creadas con imanes, por lo cual se consideran las categorías encontradas en las creaciones de Tiz Creel como campos de sentido cuyo objetivo es representar aspectos de la realidad. Cada agrupación de imágenes se considera una proposición conformada por un léxico, esto es, por signos que representan un significante.

En este caso, cada imán y dibujo representan un lema: se asocia una palabra como marco semántico para presentar las categorías que fungen como ideas y gru-

pos de imágenes. Cabe observar que los imanes permitieron una disposición más lineal y una asociación de imágenes más compleja, mientras que los dibujos presentaron menos imágenes de objetos de la vida cotidiana.

La Tabla 2 contiene las categorías y el número de imágenes correspondientes a las mismas, utilizadas por cada niño y niña. Asimismo, se presenta el total de imágenes realizadas por la artista para observar cómo hicieron uso de esta herramienta los y las participantes.

TABLA 2
CATEGORÍAS Y NÚMERO DE IMÁGENES USADAS PARA REPRESENTARLAS

	1 MIN	2 HIJN	3 HIH	4 HIL	5 MIDM	6 HDI	7 MDC	8 HDE	TIZ
Naturaleza	41	27	16	48	10	2	17	0	56
Arte	9	0	0	3	0	0	0	0	10
Inmueble	8	5	0	0	1	0	0	0	53
Muebles	8	0	2	2	0	0	0	0	11
Personas	7	1	6	6	3	2	4	6	12
Tecnología	14	2	5	2	3	0	1	0	24
Basura	1	1	2	1	0	0	0	0	16
Libros	2	0	0	1	0	0	0	0	3
Juguetes	1	0	0	1	1	0	1	0	9
Artículos limpieza	0	1	1	3		0	0	0	3
Comida	1	0	0	0	1	0	0	0	3
Palabras	0	0	0	0	12	16	16	6	0
Total	92	37	32	67	31	20	39	12	NA

Fuente: Martha Mendoza (2022)

Sintaxis de la expresión escrita

En cuanto a la expresión escrita —texto/cuento realizado por los participantes— se analizaron la sintaxis y el léxico, es decir, los tipos de oraciones, el uso de signos de puntuación, la presentación por párrafos, el número de palabras usadas, los tipos de verbos y conjugaciones, así como el sujeto y la estructura del texto. Algunos apuntes al respecto son:

1. En su mayoría, los escritos fueron expresados en un único párrafo.
2. Se usaron muy poco los signos de puntuación.



3. Se encontraron faltas ortográficas, sobre todo con la acentuación de palabras como las terminadas en “-ía” y el adecuado uso de tilde en palabras graves, agudas y esdrújulas. También se presentó el uso de “v” en lugar de “b”, uso de “s” en lugar de “c” y la repetición de palabras.
4. Sintácticamente, en su mayoría las oraciones fueron expresadas a modo de sentencias, es decir, como indicaciones enumeradas, en particular con el uso de la negación como “no maltratar a los animales”.
5. Del mismo modo, se observaron incongruencias de número y cambio de tiempos verbales, del uso del pasado al uso del presente.
6. Los tiempos verbales más usados fueron el pasado en modo indicativo y el pluscuamperfecto en modo subjuntivo, por medio de los cuales expresaron oraciones desiderativas.

Además, dentro de los aspectos sintácticos se contempla el número de palabras usadas, así como el formato del texto. La Tabla 3 ilustra cómo lo expresaron los estudiantes.

En cuanto a la forma o al aspecto visual de los escritos, únicamente tres participantes pusieron título, dos adornaron con nubes y corazones, mientras que uno dibujó un grupo de personas al final de su cuento.

Análisis semántico

Aunque ya se han elegido algunas categorías —tal como se pone de manifiesto en la Tabla 2— para nombrar los elementos sintácticos que conforman las imágenes relacionadas y creadas por los niños y las niñas, enseguida se analizan las categorías como campos semánticos que ayuden a encontrar cuáles son los temas más importantes.

La semántica es la disciplina lingüística que establece relaciones de sentido entre un objeto y su intérprete (Morris, 1978). Se encarga pues del significado, es decir, del contenido de una expresión, el cual se construye a partir de relaciones de oposición o de asimilación —imitación— entre los signos. Se echa mano de los textos escritos y las entrevistas hechas a los niños y niñas para cotejar el sentido de las imágenes e identificar las relaciones signícas.

En este caso, ellos proponen una asociación de imágenes que funcionan como signos para representar sus mundos ideales, por lo que se evalúa el tipo de relaciones signícas y los campos semánticos expresados en las imágenes creadas. Del mismo modo, se consideran los derechos de los niños y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como referentes temáticos.

TABLA 3
ELEMENTOS SINTÁCTICOS
Y SU USO EN CADA NIÑO Y NIÑA PARTICIPANTE

	1MIM	2HIJN	3HIH	4HIL	5MIDM	6HDI	7MDC	8HDE
Núm. de palabras	152	96	49	79	132	66	75	54
Núm. de signos de puntuación	1	20	0	12	8	5	8	3
No. de párrafos	1	13	1	6	1	1	1	1
Núm. de verbos	23	13	9	10	17	10	9	8
Tiempos verbales	Pretérito, copretérito	Infinitivo	Condicional, presente	Infinitivo, presente	Infinitivo Pretérito, copretérito	Condicional, presente de subjuntivo, infinitivo	Condicional, imperativo negativo	Condicional y presente del subjuntivo
Persona verbal	3ª singular	Impersonal	3ª singular	1ª singular	3ª singular	1ª singular y 1ª plural	2ª plural, por el imperativo y 3ª plural	1ª singular y 1ª plural
Sujeto	Niña de 11 años y su papá	N/A	Niños, personas mayores	Impersonal	Un mundo perfecto	Yo	Mundo dañado, países, México Estados Unidos y Colombia	Yo

Fuente Martha Mendoza (2022)

TABLA 4
CAMPOS SEMÁNTICOS PRESENTADOS EN LAS IMÁGENES CON IMANES Y DIBUJOS

	1MIN	2HIJN	3HIH	4HIL	5MIDM	6MDI	7HDC	8MDE
Cuidado de la naturaleza	+	+	+	+	+	+	+	-
Animales	+	+	-	+	+	-	+	-
Arte	+	-	-	+	-	-	-	-
Hogar	+	+	-	-	+	-	-	-
Familia	+	-			-	-	-	+
Tecnología		+		+	+	-	+	-
Personas								
diversas	+	-	+	+	+	+	+	+
Mujeres	+	-	+	+	+	+	-	-

Fuente:Martha Mendoza (2022)

La representación de las personas resulta tener una categoría especial. De esta manera, en la mayoría de las imágenes se representó a más de una persona, varias de ellas aludiendo a un oficio: granjero, policía, mariachi, bailarina de folclor, músico, actores, soldados, políticos, familia y personas vestidas casualmente. Asimismo, algunas se encuentran acompañadas de imágenes que denotan una acción, por ejemplo: levantar la basura, tocar un instru-

mento, actuar, dar de comer a los peces, escuchar música, proteger animales, tocar guitarra, dibujar, estudiar, señalar, conversar y pasar dinero. Cabe señalar, en el caso de los imanes, que el tono de piel de las personas representadas era diferente, por lo tanto, si aparecen más de dos personas, la diferencia del color de piel puede hacer pensar que el niño o la niña hacen referencia a la inclusión o al racismo; sin embargo, no necesariamente es así.

También, a nivel de contenido, el tipo de texto que se solicitó a los participantes fue un cuento. Tres de ellos siguieron con la indicación, replicando la forma del cuento de hadas con expresiones como: “Había una vez...”, “Fin” y “Felices por siempre”. Por otro lado, dos participantes presentaron una enumeración de oraciones con puntos a seguir para tener un mundo mejor o ideal, un formato muy alejado del solicitado, pero que igual aporta elementos de significado.

Con todo, aunque la mayoría de los temas presentados visualmente se reforzaron o ilustraron con el texto escrito, hubo algunos sentidos que no fueron fáciles de leer. Por ejemplo, 1MIN en su entrevista menciona que el teatro “representa un cine”, pues ella “nunca ha ido al cine”. Esta idea no se puede leer a primera vista en su imagen. Sin embargo, la historia de una niña de once años y su padre que “actuaban en un teatro” para comprar un rancho, expresa muy bien lo representado en la imagen. Aparte de este tipo de excepciones, fue posible encontrar temas que, de manera visual, necesitan un refuerzo o explicación para entenderlos en la imagen pero que están presentes en los escritos; los más recurrentes se muestran en la Tabla 5.

TABLA 5
TEMAS PRIMARIOS PRESENTES
EN LOS ESCRITOS

	1 MIM	2 HIJN	3 HIH	4 HIL	5 MIDM	6 MDI	7 HIC	8 MDE
Inclusión	-	+	+	+	-	+	-	+
Protección	+	-	+	+	+	+	-	+
Deseos/ Necesidades personales	+	+	+	+	+	+	+	+
Igualdad	+	-	-	+	-	+	+	+
Paz	-	-	+	-	-	+	+	+
Enfermedad (Covid-19)	+	+	-	-	-	-	-	-

Fuente:Martha Mendoza (2022)

Según Piaget en La formación del símbolo en el niño, la representación en el niño comienza cuando “hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados” (p. 9). Así, este tipo de relaciones se da en la segunda etapa del desarrollo mental: la intuitiva o simbólica; no obstante, al reconocer el sistema de signos el niño sólo es capaz de reproducirlos. A los diez años, por el contrario, el niño es capaz de representar e interpretar aspectos sociales. “Al deformar la realidad”, es decir, al imaginar o crear una realidad diferente, por medio del juego y la imaginación, puede construir un razonamiento deductivo que le permite, al mismo tiempo, integrarse a un grupo social.

Con respecto al desarrollo del pensamiento por medio de la representación, Piaget se refiere a Wallon y su obra De l’acte a la pensée para dar cuenta de que este “recurre, para dar cuenta de la representación, a factores sociales como el mito, el lenguaje y las formas superiores de imitación” (p. 11). Con todo, si tomamos en cuenta estas consideraciones, los niños que participan en la fase diagnóstica son capaces de usar símbolos como mejor les convenga, bajo su voluntad propia. Asimismo, al tener una consciencia social, pueden leer e interpretar aspectos culturales.

Además, la ficción está estrechamente relacionada con la imaginación y el pensamiento simbólico, por lo que motivar al niño y a la niña a imaginar un mundo ideal posibilita que creen representaciones de acuerdo con el propio contexto que los determina, dejando ver sus necesidades y deseos reales. De este modo, pese a que no todos los niños escribieron un cuento como tal, en esta fase del proyecto lo importante fue que expresaron de manera escrita su mundo ideal; por lo tanto, no se consideraron aspectos formales del texto, sino únicamente de contenido.

Hay que considerar, de nuevo, que las imágenes/imagenes representan categorías pertenecientes a un mundo ideal, así como que el nombre del proyecto funciona como un vehículo temático, por lo cual es posible encontrar preocupaciones o intereses parecidos en todos los participantes como el cuidado a los animales, la conciencia ambiental, el bienestar social y personal, tanto como una cultura de paz, pese a lo cual hubo temas menos populares que ampliaron algunos aspectos sociales evocados, tal como da cuenta la Tabla 6.

TABLA 6
TEMAS SECUNDARIOS
PRESENTES EN LOS ESCRITOS

	TEMAS
1MIN	El bienestar económico y salud de la familia.
2HIJN	El deseo de que vivan su mamá y sus mascotas, así como la amistad.
3HIH	Que los niños se comporten y los mayores respeten.
4HIL	No discriminación.
5MIDM	Alimentación para todos por medio de árboles frutales.
6MDI	Igualdad social. Viajar.
7HDC	Un mundo sin fronteras y sin guerras.
8MDE	No a la corrupción, igualdad y mismas oportunidades para todos.

Fuente: Martha Mendoza (2022)

Aspectos pragmáticos

Finalmente, en el nivel pragmático se consideraron las entrevistas realizadas por Rosa María Alonzo, José Isabel Campos y Verónica Macías para vincular estas representaciones gráficas con el contexto de las y los niños. En dichas entrevistas, los participantes pudieron expresar verbalmente su noción sobre un mundo ideal. Así pues, la mayoría señaló que su preocupación principal era el bienestar familiar; varios de ellos comparten vivienda con otros familiares —tíos, abuelos, hermanos— además de papás y hermanos, por lo que indicaron lo difícil que a veces resultaba tomar clases en modalidad virtual, debido al estado de contingencia que se vivía en el momento en el cual se aplicó la fase diagnóstica. Del mismo modo, expresaron su preocupación por un mundo mejor en el cual no haya contaminación y se cuiden a los animales. También se mostraron preocupados por la inseguridad que existe en sus colonias. Uno de los niños, por cierto, hizo mención de que las imágenes de los imanes no le habían permitido expresar por completo sus ideas, pues al carecer de “autos de la policía” se tuvo que hacer uso del único auto que tenían a su disposición. Tal información resulta difícil de entender en un análisis visual, con lo que recurrir a las entrevistas fue vital para comprender

mejor los imaginarios, además de que permitieron que los niños pudieran compartir de manera más detallada sus contextos: familiar, social, tecnológico y educativo.

Por supuesto, hay que tomar en cuenta la logística para realizar el diagnóstico con los niños y las niñas. Debido al estado de contingencia, se llevaron a cabo todas las medidas sanitarias y se procedió a atenderlos de manera individual en un lapso de dos horas por cada uno.

HALLAZGOS

Al llegar a este punto, es posible dar cuenta de cómo a partir de la etapa diagnóstica del proyecto Mundos Ideales se puede tener información relevante para generar una intervención para fomentar la lectoescritura, que atienda las preocupaciones e intereses expresados por el grupo focal de manera gráfica y verbal. Si bien se han encontrado áreas de oportunidad partiendo de que los niños pudieron expresar sus ideas de manera libre, también fue útil el uso de los imanes para poder acotar el tema central.

En suma, a partir de las preguntas detonadoras para la realización de este análisis se pueden enunciar las siguientes observaciones:



1. En la mayoría de los casos, el texto escrito reforzó el sentido de la composición visual (1MIN, 3HIH, 4HIL, 5MIDM, 6MDI, 6HDC, 8MDE).
2. No todas las representaciones visuales podían ser interpretadas como los niños y niñas lo expresaron de manera escrita, tal cual sucedió en el caso de 1MIN, quien en su escrito aportó temporalidad y causalidad, que establecen una relación de subordinación entre los elementos o ideas presentadas, mostrando una linealidad narrativa, mientras que en la imagen la libertad interpretativa permite leerla de manera fragmentada.
3. En el caso de 2HIJN la representación visual tuvo muchas diferencias con su escrito. El texto escrito le permitió desarrollar más ideas —trece—, mientras que en su representación visual representó cinco categorías. En el texto, aparece el tema de la amistad, que no se encuentra reflejado en los imanes. Además, expresa su sueño de ser maestro de matemáticas y el deseo de que su mamá y sus mascotas sigan vivas, lo cual tampoco es posible de leer fácilmente en la imagen creada con los imanes.

CONCLUSIONES

A partir de esta primera fase de intervención artística basada en la imagen, ha sido posible encontrar categorías semánticas que permiten proponer temas para el fomento de la lectoescritura, con el objetivo de crear un programa pedagógico específico que posibilite abarcar los intereses de los niños y niñas participantes. De esta manera, si bien la imagen y la escritura fueron las disciplinas artísticas que propiciaron el acercamiento a los mundos ideales de las y los niños, a ellas se sumaron otras formas de expresión como lo son el collage, el dibujo y la música para poder establecer relaciones con las diferentes disciplinas del lenguaje: fonética/fonología, morfología, sintaxis, morfología, semántica y pragmática.

Además, se encontró que las relaciones entre los sistemas lingüísticos, así como los elementos que los configuran, ayudan a entender las relaciones signícas hilvanadas para la construcción de una idea o un símbolo. De esta manera, los imanes permitieron a los niños y niñas construir imágenes más complejas, con más elementos gráficos, a diferencia de los niños que usaron el dibujo. Sin embargo, se observa que la delimitación de las categorías con los imanes no permitió desarrollar temas más abstractos como la muerte, la familia o la amistad a través del dibujo libre.

De todas maneras, los imanes se pueden considerar íconos, es decir, un signo que con un aspecto general puede representar otra cosa. En este sentido, también son índices, pues al representar un objeto abstraído de la realidad, remite a un aspecto de ella; por ejemplo, la representación gráfica, el ícono, de una silla me remite a un espacio determinado: el comedor. Siguiendo esta lógica de relaciones, el índice, en un conjunto de signos, se convierte en un símbolo, genera una idea mayor en donde es posible leer alguna perspectiva o argumento. Así, es posible hallar los siguientes argumentos a partir de los argumentos visuales de los niños:

- Cuidado ambiental
- Importancia de la casa/familia
- Igualdad entre todas las personas, sin importar grupo social

El proyecto continuó con la siguiente fase: diseñar una propuesta pedagógica basada en el arte y la lingüística, así como seleccionar el material de lectura para la fase de intervención basado en los resultados y observaciones del análisis realizado.

En suma, tales categorías también permiten buscar las lecturas que en su contenido atiendan las necesidades específicas del grupo focal con quien se realiza la investigación, lo cual posibilita atender problemáticas particulares.

REFERENCIAS

- Barthes, R. et al. (1970).* “Retórica de la imagen” en *La semiología. Tiempo Contemporáneo*.
- Brea, J. L. (2005).* Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Akal.
- Cassany, D. (2006).* Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Chomsky, N. (1985).* El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Alianza.
- Gardner, H. (1997).* Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.
- Gardner, H. (1998).* Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997).* Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Jiménez, C. y Mancinas, R. (2008).* Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudio en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, Individuo y Sociedad*, (21), 151-164.
- Lebrero, M. P. y Fernández, M. D. (2015).* Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. Editorial Síntesis.
- Mitchell, W. J. T. (2009).* Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual. Akal.
- Mirzoeff, N. (2005).* Libertad y cultura visual en Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la época de la globalización, pp. 161-172. Akal.
- Morris, C. (1985).* Fundamentos de la teoría de los signos. Paidós.
- Piaget, J. (2021).* La formación del símbolo en el niño. FCE.
- RAE (2020).* Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. (16 de enero). https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Rampley, M. (2005).* La amenaza fantasma: ¿la cultura visual como fin de la historia del arte? en *Estudios Visuales. La epistemología de la visualización en la era de la globalización*, pp. 39-58. Akal.
- Saussure, F. (2000).* Curso de lingüística general. Akal.
- Sontag, S. (2006)* Sobre la fotografía. Alfaguara.
- Vygotsky, L. (1995).* Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.
- Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU). (2020)* The sustainable development.goals report <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Onomástica y parentesco

El caso wayuu
de la Baja Guajira¹



Photo by <https://saludconlupa.com/noticias/el-valor-de-las-plantas-y-rituales-del-pueblo-wayuu-durante-la-pandemia/>

RESUMEN

En la actualidad, las prácticas onomásticas de la comunidad wayuu de La Baja Guajira están ligadas a la bilateralidad del parentesco. Con este análisis proyecto aportar a la desmitificación de la matrilinealidad, como característica esencialista, que ha sido extendida sobre todo el conjunto de la población reconocida como wayuu. El análisis de los datos de archivo parroquial aquí presentado confirma el desplazamiento de las prácticas del nombrar en virtud de un proceso de colonización marcado por el mestizaje y la doble adscripción étnica.

PALABRAS CLAVE

Onomástica, parentesco, etnicidad, indígenas wayuu, identificación.

ABSTRACT

Nowadays, wayuu people from Low Guajira onomastic practices are linked to a bilateral relationship. Our goal in this article is to contribute to “desmitify” matrilineality as an essentialist feature that has been extended to all the people that has been recognized part of the wayuu ethnic group. Church archive data analysis showed in this text confirms the shifting of naming practices due to a colonization process coming from a “mestizaje” and double ethnic adscription.

KEYWORDS

Onomastics, kinship, ethnic group, wayuu people.

INTRODUCCIÓN

La práctica de nombrar a alguien o autonombrarse encierra más que lo que puede significar un documento civil para ser reconocido como parte del conglomerado de ciudadanos de una nación, pues es ella misma una expresión de la experiencia -del valor, del sentido y de la expectativa (Turner, 1987)-, es un hacer subjetivo e intersubjetivo que consiste en una diferenciación y una adscripción al asumir a la persona como parte de un grupo que se distingue de otros a partir de una categoría: un nombre. Quién nombra, a quién, en virtud de qué, cómo, por qué y para qué son apenas directrices para el análisis de los sentidos de la práctica, pues

ella condensa en gran proporción la mutualidad del ser (Sahlins, 2014): se comparte un nombre y por ello se comparte un espacio, se comparten alimentos y se comparten vidas.

Sobre la práctica del bautismo, resulta necesario señalar que desde la Colonia en América, el clero procedió con los bautismos como estrategia de pacificación, esto es reducción y asimilación de la población indígena que paulatinamente fue congregada en parroquias, cuyo propósito aparte de extender la evangelización era mantenerla como tributaria de la corona española (Polo, 2012). Las actas de bautismo y el resto de los documentos del Quince libro mantenían el formato que asignaba la iglesia: nombre del bautizado, datos del padre, de la madre, datos de los testigos, lugar y fecha de nacimiento, así como del lugar del ritual.

Sobre las actas bautismales es importante señalar que son documentos eclesiásticos cuyo origen se remonta al medioevo y que se institucionalizaron con el ánimo de legalizar la reclamación de derechos, marcar adscripciones de parentesco y dar cuenta de la situación fiscal, jurídica y administrativa de una persona. El apellido como marca del patronímico se legalizó en la península Ibérica y en Europa después del Concilio de Trento (1563) entre los siglos XV y XVI cuando la familia nuclear de adscripción paternofilial, en primer lugar, apareció como la unidad social integradora y base de la organización social occidental (De Hoz, 2016).

La fe bautismal se propuso para evitar los matrimonios entre consanguíneos en una época en que esta forma de alianza garantizaba a las familias conservar los derechos sobre sus propias tierras y evitar la expropiación por parte del clero (Goody, 1983). En el siglo XVI la práctica bautismal concede igual importancia a los dos apellidos (paterno y materno) y así se da lugar a la organización de la herencia bilateral al incluir solo a los parientes más cercanos. Esta práctica del reconocimiento bilateral se extiende a América.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este ejercicio investigativo es de tipo fenomenológico cualitativo. Para el desarrollo de este texto, me apoyo en técnicas de indagación de

¹ Este documento hace parte de los hallazgos de la tesis que desarrollé para obtener el grado de Doctora en Antropología por el CIESAS, con el apoyo de CONACyT en 2019.

² Docente Ocasional Tiempo Completo, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5039-0754> Correo: dary.angel@tdea.edu.co Fecha de recibo: 14/12/2021 Fecha de aceptación: 1/05/2022



Photo by <https://www.meer.com/es/28394-los-wayuu-de-la-guajira>

documentos de primera fuente en archivos parroquiales y entrevistas a quince mujeres wayuu del municipio de Barrancas, en la Baja Guajira. Las mujeres fueron seleccionadas de tres grupos generacionales diferentes: primer grupo de 15 a 30 años, el segundo de 31 a 45 y el tercer grupo de 45 en adelante. Este corte generacional se efectuó con base en las experiencias de vida compartidas de acuerdo con los procesos de poblamiento del asentamiento indígena donde residen.

Es importante señalar que los archivos consultados (durante mi estancia de campo en la Baja Guajira, entre septiembre de 2016 y septiembre de 2017) en la Parroquia San José de los Barrancos, sobre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, son escasos para la comunidad indígena wayuu, esto posiblemente porque los wayuu no acudieron a bautizarse durante estas épocas de manera masiva. Para la segunda mitad del siglo XX, se encuentra mayor cantidad de archivos de bautismos de gente wayuu, sobre todo para finales de la década de los setenta y de ahí en adelante es

abundante el registro. De este archivo parroquial se consultaron veinte libros y se seleccionaron por décadas los documentos que aquí se analizan. Esta selección se hizo con base en la legibilidad y el buen estado de los documentos, pues muchos de ellos ya están muy deteriorados y no se pueden tener en cuenta por los datos faltantes o ilegibles.

Las entrevistas a las mujeres wayuu se realizaron de manera semiestructurada y la información recabada se orientó al análisis del discurso sobre las relaciones de parentesco, problema de investigación de mi tesis doctoral. En este texto, presento solo la información relacionada con el problema de la onomástica.

HALLAZGOS

La onomástica, en las prácticas de la Baja Guajira, no se conforma a partir de una fórmula única de procedencia arijuna³ -nombre de pila (bautismal)+ apellido paterno + apellido materno- o de procedencia wayuu -nombre +

³ En wayuunaiki, la lengua indígena wayuu, arijuna es la persona que no es wayuu. En este caso, la voz se utiliza para referirse a personas mestizas y foráneas. En la escuela se escribe "alijuna", pero aquí se escribe con el grafema "r", dado que su pronunciación es la de la vibrante simple /r/.

⁴ Archivo Parroquial de San José de los Barrancos, consultado en 2017.

clan materno- como indican los estudios antropológicos que adhieren la estructura social matrilineal del grupo indígena (Gutiérrez de Pineda, 1950; Watson, 1968; Perrin, 1980; Saler, 1988). Las formas de la onomástica que

se encontraron en el archivo parroquial del municipio de Barrancas⁴ y los datos que se recogieron en entrevistas y se contrastaron con cédulas de ciudadanía y registros civiles en Barrancas son:

TABLA 1.
FORMAS DE NOMBRAR

	HIJOS	LÍNEA MATERNA	LÍNEA PATERNA	FECHA
Nombre propio o de pila +	Sin clan ni apellido (hijos naturales)	Sin datos	Sin datos	Segunda mitad del siglo XX
	“hija o hijo de indígena”	Sin datos	Sin datos	
	Sin clan ni apellido (hijos naturales)	Sin datos	Sin datos	Primera mitad del siglo XX
	“hija de (nombre de la madre) Indígena”	Sin datos	Sin datos	
	Clan + Clan (mismo clan padre y madre)	Mismo clan	Mismo clan	Segunda mitad del siglo XX
	Clan paterno + Clan materno	Clan materno + Ø ⁵	Clan materno + Ø	
		Clan materno + Clan paterno	Clan materno + Clan paterno	
		Clan paterno + Clan materno	Clan paterno + Clan materno	
		Clan materno + Ø	Clan paterno + Clan materno	
	Clan materno + Clan paterno	Clan materno + Ø	Clan materno + Ø	
		Clan materno + Clan paterno	Clan materno + Clan paterno	
	Apellido paterno + Clan materno	Clan materno + Ø	Apellido paterno + Apellido materno	
		Clan paterno + Clan materno	Apellido paterno + Clan materno	
		Clan materno + Clan paterno	Apellido paterno + Clan materno	
	Clan + apellido materno	Apellido materno + clan paterno	Clan paterno + Clan materno	
		Otro clan + Otro apellido	Otro clan + Otro apellido	
	Clan paterno + Apellido materno	Apellidos maternos	Sin datos	
	Apellidos maternos	Apellidos		
	Clan paterno + Apellido materno	Clan materno + Apellido paterno	Clan materno + Apellido paterno	Primeras dos décadas del siglo XXI
	Apellido materno + Clan materno	Apellido paterno + Clan materno	Apellido paterno + Apellido materno	
	Apellido paterno + Clan materno	Clan paterno + apellido materno	Apellido paterno + Clan materno	
		Clan paterno + apellido materno	Apellido paterno + Apellido materno	
	Apellido paterno + Apellido materno	Apellido paterno + Clan materno	Apellido paterno + Apellido materno	
	Apellidos maternos	Apellido paterno + Apellido materno	Sin datos	

Fuente: elaboración propia.

⁵ Se utiliza la convención del símbolo vacío para significar la ausencia de nombre, clan o apellido.

La tabla 1 sintetiza aspectos que demuestran que la adscripción a clanes wayuu en la Baja Guajira (puesto que el archivo parroquial de Barrancas recogió hasta entrado el siglo XX la información de municipios cercanos como Hatonuevo, Provincial, Papayal y Calabacito) ha sufrido una variación importante que tuvo que ver con la presión de la iglesia que impuso unas formas, aunque acogió otras posiblemente por tratarse de una comunidad indígena.

Si bien no aparece en la tabla, las variaciones muchas veces no tuvieron relación directa con la voluntad ni de la iglesia ni de los padres de la persona bautizada, dado que tanto en los registros notariales como en las cédulas comparadas, las mismas personas tuvieron la oportunidad de registrarse y nombrarse, al mismo tiempo de autoadscribirse o de renunciar a nombres, clanes y apellidos entre la década de los ochenta y los noventa.

Esta práctica del auto-registro se realizó en Colombia sobre todo en las zonas rurales y cada persona acudía con un testigo (algunas personas tomaban el nombre y el apellido de su testigo y así se nombraban a sí mismos o si eran trabajadores de alguna finca, tomaban el apellido de su patrón), como se ilustra a continuación:

“Entrevistadora: ¿si ustedes quisieran seguir más la ley llevarían el apellido de su mamá?”

Entrevistada: no, tenemos que llevar siempre el de mi papi a'lante, el apellido de papi va primero

Entrevistadora: ¿siempre se ha hecho así?

Entrevistada: siempre, el apellido de su papá primero

Entrevistadora: ¿antes? Porque antes llevaban el de la mamá...

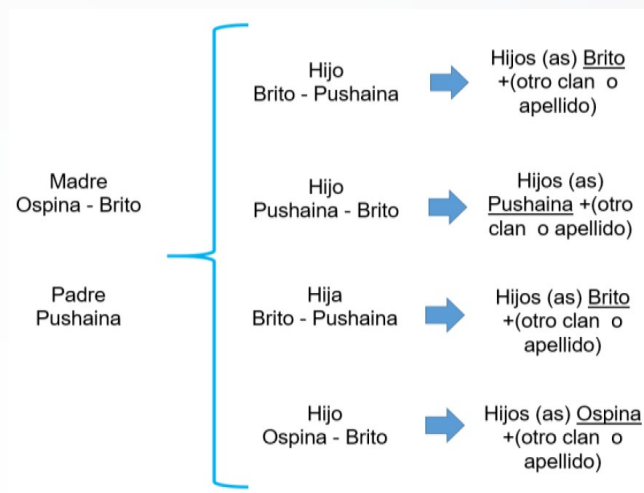
Entrevistada: y el del papá no se lo ponían, eso era otra cosa, antes, el que criaba ese le regalaba el apellido a la persona que criaba, por ejemplo yo, si me hubiera ido a vivir con Quico Gómez, Quico Gómez me tenía que dar su apellido, entonces yo no era Ad Pushaina, sino Ad Gómez, el apellido de con quien vivo, pa' quien trabajo

Entrevistadora: ¿y los niños también?

Entrevistada: también, esa era la época de antes, que si yo me iba a vivir con alguien, ese apellido de esa persona me lo daban a mí y tenía que vivir todo el tiempo con ese apellido.”

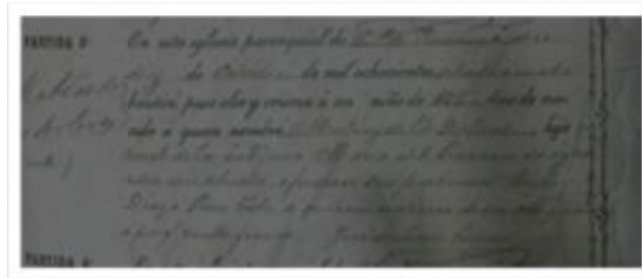
(Mujer wayuu, Barrancas, 2016)

De hecho, los hijos de una misma madre y de un mismo padre tienen adscripciones diferentes y ello redunda a su vez en las adscripciones de sus nietos. En Barrancas se encontraron genealogías como la siguiente:



Algunos documentos de fe de bautismo consultados en el archivo eclesiástico que confirman tales datos son:

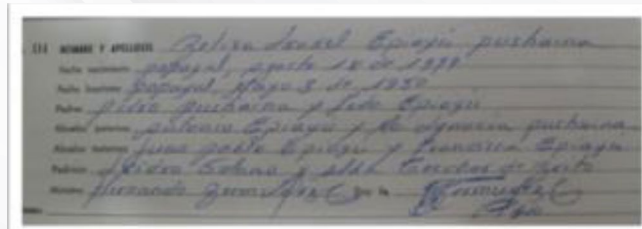
1) Matías, hijo de indígena María del Carmen, 1884



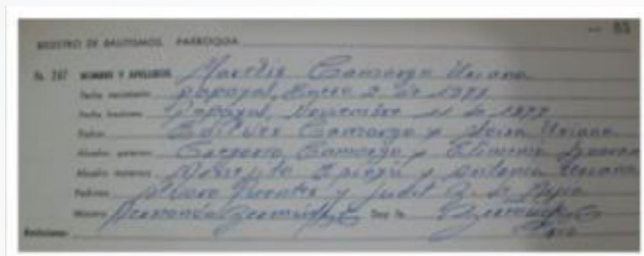
2) Guillermino, hijo de Priscila (goajira), 1924



3) Felisa Isabel Epieyú Pushaina, 1980



4) Marelis Camargo Uriana, 1977



El análisis de estos documentos permite señalar dos elementos importantes: la información del formato o la estructura del documento y la forma del sacerdote a la hora de consignar la información en el documento (lo solicitado y la variación).

Sobre el primer aspecto de la estructura del documento, en estos casos, se pueden encontrar tres tipos de formato:

- Semi-impreso que solo contiene el número de partida y el resto del espacio libre para ser diligenciado por el párroco (fe de 1884).
- Semi-impreso que contiene únicamente las líneas verticales para separar el número de partida y algunas glosas al documento (fe de 1924).
- El formato impreso con número de partida, entradas y renglones para guiar la escritura y espacio para anotaciones (fe de 1980 y 1977).

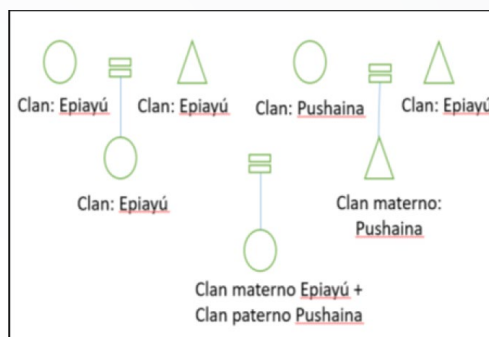
Ahora bien, sobre el segundo aspecto resulta importante resaltar que los dos primeros casos (el de 1884 y 1924) ofrecen mayor libertad al párroco de diligenciar los datos, por ello se encuentran en algunos casos las adscripciones al grupo indígena (guajiro, goajiro), la mención de que es hijo de indígena y muy importante también que es hijo natural, pues al parecer al bautismo acudía sólo la madre del niño y los padrinos del mismo. Estas primeras formas de la onomástica del no reconocimiento de la prole por parte del padre (arijuna o wayuu) pudo deberse al seguimiento de la ley wayuu en la medida en que el hijo o hija solo tenía adscripción al clan materno, no se consideraba la opción de incluir de manera obligatoria un segundo epónimo o una segunda adscripción, como sí lo es para el caso de la norma eclesiástica mestiza o arijuna.

En cuanto a los dos segundos (1977 y 1980), el formato es el mismo (nombre de la persona, fecha de nacimiento, fecha de bautismo, nombre de los padres, nombres de los abuelos paternos, nombres de los abuelos maternos, padrinos y anotaciones –seguramente para evitar las glosas de los antiguos formatos-) y la diferencia radi-

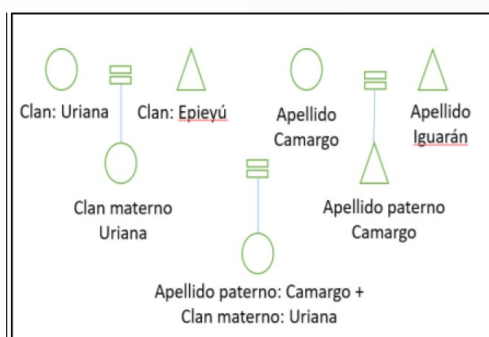
ca en las formas que se aplican para la onomástica, el de 1977 exhibe la forma: nombre de pila + apellido paterno + clan materno; mientras que el de 1980: nombre de pila + clan materno + clan paterno.

En detalle, la genealogía se presenta del siguiente modo para estos dos casos:

1980:



1977:



DISCUSIÓN

Detrás de un nombre existe una vertida fuente de información que puede dar luces de procesos, en este caso, de colonización, que derivan del contacto entre sociedades. En la obra Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia (2005 [1974]), Louis-Jean Calvet establece en las huellas del colonialismo diversos ejemplos de la impronta de dominación de unas sociedades sobre otras. Según este autor, los fenómenos correspondientes al léxico, como la etnonimia y la toponimia son los campos más explícitos para constatar dicho proceso.

El apellido o el clan no corresponden a cambios o sustituciones meramente terminológicas, pues lo que se transforma es la organización del parentesco como tal, estos elementos oscilantes constatan una tensión entre dos formas en competencia en la que termina por imponerse generalmente la forma del grupo más poderoso, así como sucede en el campo de la sustitución de lenguas previas etapas de bilingüismo y diglosia. De otra parte, afirma el mismo autor que los componentes económico y jurídico son los primeros que ejercen pre-

sión sobre las formas vernáculas de organización para la imposición de la hegemonía, en cambio el campo de las ideologías, procede a la imposición de manera más lenta. En este caso se puede advertir cómo la iglesia católica -del municipio de Barrancas- impuso la forma de nombrar de manera gradual.

En primer lugar, es menester partir de la noción que los nombres propios (de persona, en este caso) están cifrados en una lengua particular y por ello sus características formales (fonológicas y morfológicas) dan cuenta de esta integración al sistema lingüístico particular. En segundo lugar, pese a la distinción entre nombre propio y común que ha mantenido la lexicografía, el nombre propio o personal no carece de sentido, sino que excede el nivel semántico y se instala en el pragmático. El factor extralingüístico influye sobre la arbitrariedad de la unidad lexical (Lyons, 1989 [1977]).

Aunque no exista una motivación lexical para nombrar a alguien, existen elecciones (volición) de quienes en el ritual ostentan el poder para hacerlo. Los móviles en este caso deben estar pensados como expectativas posibles de integración de personas a ciertos colectivos (sean de parentesco o no, como el caso de la autoadscripción) y por ende su diferenciación y distinción de otros. En tercer lugar, en cuanto integrados a un sistema lingüístico particular, los nombres son susceptibles, así como cualquier unidad de cualquier nivel lingüístico, al cambio, esto quiere decir que el énfasis diacrónico ofrece mayores alternativas para el análisis antropológico de una de las facetas del parentesco, como el que aquí se realiza.

Ahora bien, desde el punto de vista pragmático, ¿qué sentidos tiene todo este amplio abanico de formas de nombrar? Arguyo que se trata de tres alternativas concatenadas:

- 1) la influencia impositora del Estado civil colombiano y la imposición, pero también la flexibilidad, de la iglesia al acoger la norma tradicional alternada con la norma arijuna de corte patriarcal,
- 2) el desconocimiento de la norma wayuu matrilineal que podría calificarse de “tradicional”, por parte de los wayuu de esta zona, y
- 3) estos dos asuntos devienen en una mezcla y alternancia de formas simultáneas que reflejan una tensión inter-étnica entre dos sociedades: la wayuu y la arijuna, que a su vez gira alrededor de la asimilación de una forma bilateral patriarcal que genera sentidos, valores y expectativas en torno a las relaciones de género y a las inter-étnicas con privilegio de las formas de la sociedad arijuna.

En este punto resulta importante mencionar que los párrocos muestran flexibilidad hasta mediados del siglo XX, pues se incluye la posibilidad de nombrar al bautizado utilizando en primer término el clan o apellido de la madre, esta flexibilidad fue transitoria puesto que desde 1985 se encuentra una imposición abarcadora de la forma eclesiástica arijuna en los libros del archivo. Esto quiere decir que la norma arijuna sustituyó a la norma wayuu como efecto de un proceso de colonización no sólo lingüística, sino de parentesco, pues esto afecta no solo la referencia de persona, sino la condición legal y jurídica de los indígenas como efecto de una igualación civil (como sucede por ejemplo en el caso de la herencia).

En este punto resulta necesario aclarar que algunos documentos eclesiásticos funcionaron de manera oficial o se requirieron para tramitar los oficiales, así sucedió con las actas de bautismo para tramitar los registros civiles de nacimiento después de los tiempos prescritos para el efecto. (Minjusticia, Artículo 50 del Decreto 1260 de 1970). La iglesia, en este caso, y en otros como el ámbito educativo, tuvo un papel mediador entre la ciudadanía y el Estado; con la Constitución de 1991, varios de los acuerdos entre estas dos instituciones fueron abolidos previamente establecidos y sancionados en los Concordatos.

Alan Gardiner (1957 [1940]) asegura que los nombres propios tienen una función identificadora y distintiva, en el caso de los apellidos (surnames), el asunto radica en la referencia colectiva y no solo la individual, pues un apellido (“a common proper name”) refiere a algún elemento común compartido (antecesores, pertenencia a algún lugar, etc.). De acuerdo con la postura de J. S. Mill, señala:

“They [proper names] are not mere marks, but more, that is to say, significant marks; and connotation is what constitutes their significance” (Gardiner, 1957 [1940], p.31) (Estos [los nombres propios] no son solo marcas, son más; es decir, son marcas significativas, y la connotación es la que constituye su significancia [traducción propia]).

La connotación, como refiere el autor puede ser el punto débil, y blanco de la crítica sobre la significancia del nombre de Mill, pues ello implica elementos como la memoria y la identidad que son de alguna manera ajenas a la referencia de persona; sin embargo, considero que al hablar de marcas de orden connotativo se está aludiendo a la huella que, social y culturalmente, términos como estos puede llegar a referir y que por lo tanto son los que permiten dar el salto a lo pragmático con

miras a entender el sentido de las prácticas de la onomástica personal.

La tensión manifiesta en los haceres de la adscripción clanil y de la adopción de apellidos arijuna devela que la norma arijuna ha desplazado a la wayuu, por medio de la imposición eclesiástica y civil, y que ello se desprende de los sentidos subyacentes al hecho de nombrar. La cuestión aquí es que detrás de esta práctica de la onomástica se esconde un proceso de mestizaje (Boccara, 2002) que debe ser entendido de dos formas, una de base biológica, y otra de índole cultural, esta última más importante y significativa para esta exposición.

Por ello, acudir a la explicación de la mezcla de sangres que da lugar a fenotipos específicos es importante (en La Baja Granjita se valora sobremanera el color de la piel más clara o menos negra, pues los “desteñidos” se acercan al fenotipo arijuna o venezolano, ambos apreciados positivamente), pero el mestizaje cultural sienta las bases de toda esta tensión del contacto y hasta de conflicto y confrontación de las dos sociedades. Hablo aquí entonces de lo que significa ser ‘indígena’ o ‘indio’, ‘mestizo’ o ‘arijuna’ en este contexto particular, pues tanto para hombres como para mujeres que buscan conformar

familias conyugales y tener descendencia, la adscripción étnica no es un asunto menor. Las mujeres wayuu de la región buscan un hombre que demuestre conyugalidad y parentalidad responsables de base económica, pero ante los índices de desempleo y desocupación de la población masculina, son los arijuna –y cachacos– quienes gozan de empleos formales e informales, aquellos que trabajan en la mina, en los sectores de transporte y de comercio, y en la administración local y municipal.

A pesar de que se niegue explícitamente la diferencia entre un marido wayuu o arijuna, las prácticas de alianza demuestran que hay más valoración del arijuna (aunque concebidos como mujeriegos y borrachos), pues en las parrandas las mujeres generan más contacto con estos hombres, así como en las fiestas o bailes, salidas al río y hasta en las relaciones de vecindad, que con los wayuu (a quienes conciben también como mujeriegos y borrachos). El móvil de la alianza con un hombre arijuna sobre todo, apunta a esta expectativa de un hombre-marido-padre responsable en virtud de su potencial posibilidad de acceso a las fuentes de empleo y de recursos.

El mestizaje cultural deja entrever también la alternancia de prácticas como el uso de la manta para ciertas



Photo by <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-asi-vive-tribu-indigena-wayuu-corazon-guajira-colombia-venezuela-20170305090420.html>

ocasiones o la ropa arijuna para otras (las mantas no se usan en las discotecas, por ejemplo), la concepción del tejido más en términos productivos y comerciales que como una conexión de saberes tradicionales que dan cohesión al grupo indígena, el abandono paulatino generacional de la lengua indígena que da paso a un proceso de desplazamiento lingüístico que impone el español como la lengua materna de las nuevas generaciones y como lengua franca para la primera, la poca o nula disposición (más allá de las posibilidades de regadío y abastecimiento de agua) del mantenimiento de chivos y ovejos, que antaño proveían el prestigio a las familias y clanes wayuu, el abandono paulatino del ritual del encierro que simbolizaba la exaltación de la figura femenina con base en la fecundidad, y por último el rechazo a la forma de compromiso (no hablo de la dimensión de la práctica de compensación matrimonial de cobro y pago como perpetuadora de las prácticas de la sumisión y dominación femenina) en la alianza matrimonial, como respaldo del valor de la mujer wayuu para evitar su maltrato y garantizar su supervivencia y la de su prole.

La adscripción a un clan o la adopción de un apellido no es un asunto de interés solo lexicográfico, pues esta convergencia de formas entraña una valoración de lo arijuna por encima de lo indígena, una expectativa de ganar elementos arijunas y un deseo de no renunciar totalmente a su conexión con lo indígena porque también es garantía de ciertos beneficios que no son solo de orden simbólico como el respaldo en las formas de la ley wayuu, como los cobros y ofensas o su conexión con el territorio a partir de la tenencia de la tierra y de la pertenencia a la misma por medio de los cementerios claniles. Los móviles también y sobre todo son materiales: garantías y privilegios para obtener cupos educativos, a subsidios del Estado, a la doble nacionalidad, a planes de salud, a subsidios económicos de emprendimiento de negocios, a subsidios para compra y mejoras de vivienda y por último a posibilidades también de obtener un empleo en la mina o en alguna otra entidad privada o estatal.

La adscripción inter-étnica se puede entender como una estrategia de sobrevivencia que pone a estas mujeres y a sus hijos entre dos alternativas de vida que no se excluyen, sino que se complementan, parecería ser que una niega a la otra, pero no, pues se puede apelar por las identificaciones tanto indígenas como mestizas dependiendo de los contingencias de la vida cotidiana. En la experiencia (sentidos, valores y expectativas) se articulan las tensiones de este grupo humano para interactuar con el medio natural-

ecológico y el socio-histórico. Como señala Guillaume Boccara (2002, p.122):

“el mestizaje, la multiplicidad étnica cultural, adquiere una doble plusvalía: confiere a los interesados un cierto prestigio [...], pero también unos asideros esenciales para dinamizar la redefinición cultural [...], proporcionándole un acceso directo a valiosos aportes exógenos que integran en su arsenal identitario”.

Esto resulta congruente con la negociación en el campo de los complejos ideológicos, puesto que “existen grupos en los que la gente puede combinar, y lo hace, distintos estilos de vida y modos de pensar y aprende a negociar las contradicciones” (Wolf, 2001 [1998], p.32).

Por último, cabe señalar las implicaciones de la membresía marcada con las formas de la onomástica con las prácticas de entierro y la conexión con el territorio, puesto que la onomástica no es solo una cuestión de nombres, el sentido de llevar tal o cual clan o apellido constituye un elemento importante para la construcción de los rasgos de la etnicidad wayuu (valor), así como la trascendencia de la persona tras su deceso (expectativa). Las prácticas de la onomástica se refuerzan con la relación del grupo social con el territorio. El nombre propio heredado marca la membresía al colectivo y la adscripción al territorio.

En relación con el cementerio existe una articulación entre los clanes y sus miembros, es una expresión tácita que indica el lugar de donde son, pues allí serán enterrados. El cementerio se vincula a la estructura temporal de la experiencia por cuanto los valores del mismo devienen de las personas que se encuentran allí y a su conexión con las personas vivas con las que comparte el epónimo, esto es, que son familia o que son del mismo clan. En la expectativa de vivir allí y de ser enterrado allí, por lo tanto, los sentidos vienen dados por la mutualidad del ser como vivencia de las relaciones de parentesco: participar y compartir el lugar con los que se considera parientes y del mismo clan.

Resulta evidente, en este punto, una continuidad de las formas de entierro y uso del cementerio para marcar adscripciones al clan, bien sea paterno o materno. El hecho de que la persona tenga un clan al cual adscribirse indica una membresía no solo al grupo con el que comparte el epónimo, sino la pertenencia al grupo indígena wayuu, pues tiene derecho de entierro a un cementerio indígena. La funcionalidad del cementerio no

es simplemente albergar el cuerpo colectivo de un clan tras su muerte, sino una permanencia y trascendencia en el tiempo y en el espacio por medio de la pertenencia al territorio.

Algunas de las etnografías de la segunda mitad del siglo XIX (Goulet 1978; Perrin 1980 [1976]; Gutiérrez de Pineda 1950; Rivera 1986, 1990; Guerra, 1990) generalizaron la caracterización matrilineal marcada por el epónimo materno (clan) al grupo indígena wayuu; sin embargo, como los datos analizados aquí indican, esta práctica no fue ni es la única forma de la onomástica wayuu ni de membresía al grupo indígena, dado que la práctica de corte bilateral de orden patriarcal ha sido la predominante en esta región hasta la actualidad, con un variado surtido de oscilaciones entre las normas wayuu y arijuna para el efecto. Hecho que abre caminos para comprender que las culturas no son monolíticas ni estáticas y que por lo tanto no es conveniente generalizar prácticas que terminan constituyendo rasgos identitarios o diferenciadores que no corresponden con lo que las mismas personas viven. Es menester concebir el carácter socio-histórico de las comunidades humanas en los estudios de base empírica que sostengan las interpretaciones hechas por parte de las ciencias sociales y humanas.

CONCLUSIONES

Las formas del colonialismo encuentran en las prácticas culturales, como las del nombrar, espacios fructíferos para su permanencia y devenir, tal es el caso de lo que se ha presentado en este texto; puesto que las formas de la organización social y política actuales de los indígenas wayuu no dan cuenta de una práctica matrilineal predominante, como se han encargado de extender las ciencias sociales y humanas desde la mitad del siglo XX. La academia, por lo tanto, ha abonado al esencialismo y exotización del pueblo indígena wayuu al extender rasgos de parentesco como el de la matrilinealidad, que para el caso de la Baja Guajira no corresponden con lo establecido desde las prácticas de la onomástica y vivencia del parentesco.

En consecuencia, se requiere que desde la academia entremos al debate y discusión de los elementos con los que se han caracterizado a los pueblos indígenas y repensar cómo nos acercamos al estudio analítico sin ejercer violencias epistémicas que tributan a la invención del Otro (Krotz, 2015), a su esencialización y por esta vía a su discriminación.

REFERENCIAS

- Boccaro, G. (2002). "Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas", en Guillaume Boccaro (ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas* (siglos XVI-XX). Abya Yala.
- Calvet, L. J. (2005 [1974]). *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- De Hoz, J. (2016). *La identidad personal en el tránsito de la edad media a la moderna en la corona de Castilla: la génesis de los apellidos* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Estudios a Distancia.
- Gardiner, A. (1957 [1940]). *The Theory of Proper Names*. Oxford University Press.
- Goody, J. (1983). *The Development of the Family Marriage in Europe*. Cambridge University Press.
- Goulet, J. G. (1978). *El parentesco guajiro de los apūshi y de los oupa'yu*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1950). *Organización social en La Guajira*. Estudio etnográfico, en Revista del Instituto Etnográfico Nacional. Vol III. Prensas del Ministerio de Educación Nacional.
- Guerra, W. (1990). "Apalaanchi: una visión de la pesca entre los wayuu" en Gerardo Ardila (comp.), *La Guajira, de la memoria al porvenir. Una visión antropológica*. Universidad Nacional de Colombia, pp.163-189.
- Krotz, E. (2015). *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1989 [1977]) *Semántica*. Teide.
- Mill, J. S. (1973 [1843]). *A System of Logic Ratiocinative and Inductive. Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation*. University of Toronto Press.
- Minjusticia. (1970). Decreto 1260 de 1970, Por el cual se expide el Estatuto del Registro del Estado Civil de las Personas. Diario oficial. Año CVII, número 33118. 5 de agosto de 1970. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1254136>
- Perrin, M. (1980 [1976]). *El camino de los indios muertos. Mitos y símbolos guajiros*. Monte Ávila Editores.
- Polo, J. (2012). *Indígenas, poderes y mediaciones en La Guajira en la transición de la Colonia a la República (1750-1850)*, Ediciones de la Universidad de los Andes.
- Rivera, A. (1986). *Material Life and Social Metaphor: Change and Local Models among the Wayuu Indians of Colombia and Venezuela*. (Tesis de Doctorado en Filosofía). Universidad de Minnesota.
- , (1990). "La metáfora de la carne; sobre los wayuu en la península de La Guajira", *Revista del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH)*. Vol. 28 años, 1990-1991, pp. 89-136.
- Sahlins, M. (2013). *What Kinship Is-And What It's Not*. The University of Chicago Press.
- Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications.
- Wolf, E. (1987 [1982]). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica.

Who is the bilingual Science teacher: Literature review



Photo by Freepik

KEYWORDS

Bilingualism, Identities, Identity, Science teacher, Bilingual Science Teacher.

ABSTRACT

In this review, we seek to identify how the identity of bilingual Science teachers has been conceptualized, theoretically and methodologically. For the analysis we looked for articles in the Francis & Taylor and Scopus databases, selecting 50 articles from different parts of the world which were based on the construction of a search phrase that houses the categories of interest. The found trends were: 1) The invisibility of the science teacher as an individual in bilingualism processes, 2) bilingualism policies and practices that shape the identities of science teachers, and 3) getting, usually, the language teachers in charge of teaching science in bilingual processes. We conclude by noticing that research exploring the identity of the bilingual science teacher is scarce making it necessary to problematize this issue, as well as investigate it in depth, keeping in mind that bilingualism has been normalized around the world and has been understood using English as a Medium of Instruction (EMI) and a Content and Language Integrated Learning (CLIL).

RESUMEN

*En este profiling se busca saber cómo se ha trabajado metodológica y teóricamente la identidad de los profesores de ciencias bilingües. Para el análisis se buscaron artículos en las bases de datos Francis & Taylor y Scopus, seleccionando 50 artículos de diferentes partes del mundo basados en la construcción de una frase de búsqueda que alberga las categorías de interés. Las tendencias encontradas fueron: 1. La invisibilización del profesor de ciencias como individuo en los procesos de bilingüismo, 2. Las políticas y las prácticas de bilingüismo moldean las identidades de los profesores de ciencias, 3. usualmente el profesor de lengua se encarga de la enseñanza de las ciencias en procesos bilingües. Como conclusión se tiene que los trabajos acerca de la identidad del profesor de ciencias bilingüe son escasos; es necesario problematizar este campo dado que se ha normalizado partiendo del hecho de que el bilingüismo en el mundo ha sido entendido desde el uso de *English as Medium of Instruction (EMI) (Inglés como medio de instrucción) y *Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras -AICLE-)*

INTRODUCTION

Recently, in Colombia, there has been a powerful trend in private schools to teach Science in English. This is controversial because in the Colombian territory 90% of the population speaks Spanish, and there are other individuals whose indigenous/native languages are spoken as well. The increasing demand of bilingual teachers has overwhelmed programs that train professionals to teach bilingually. This review seeks to examine how bilingual Science teaching has been explored, in order to find research trends that can serve as input to future doctoral research about the identities of bilingual Science teachers.

We did the bibliographic review with a research phrase that encompasses the categories related to the “Bilingual Science teacher identity”. This same phrase was inserted in the Scopus and Taylor & Francis databases. A total of 500 articles were obtained, of which 50 were selected to carry out the work. It is important to clarify that when searching for few articles that address research on the identity of the bilingual Science teacher, it was necessary to acknowledge the importance of knowing how such identity has been conceptualized and approached; the Science teacher identity has been taken as an emerging category and it has been revised under its relation to the use of English as a medium of instruction.

Within this work, we address the category of Bilingualism in Science, therefore, we analyzed how bilingualism is carried out in different countries and how Science teachers are marginalized within the process. Likewise, we advance towards another category where we discuss how Science teachers have been considered, of course, identity here is not explicitly addressed. Finally, we are led to a review of how the identity of science teachers has been worked along the way.

Within this paper we have explored the following trends: the Science teachers do not identify themselves into bilingual teaching, even though the identities of Science teachers are closely linked to bilingualism policies and language teachers are usually the ones used to teach

¹ Doctoral Student at Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Emphasis ELT Education. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis ELT Education, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Email: csfigueroas@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9375-3172> Fecha de recibo: 26/04/2022 Fecha de aceptación: 31/08/2022

Science through CLIL or EMI; In one hand, we might conclude that these trends result from the reading and analysis of the 50 articles and in a second hand, that the relevance of identity studies within bilingualism policies is strongly discussed.

PROFILING IN BILINGUAL SCIENCE TEACHERS' IDENTITIES

In this paper, we carried out a profiling (Porter, Kongthon and Lu, 2002) to examine trends and learn from the authors who have worked on the concept of “bilingual Science teacher identity” worldwide. Our interest stems from the fact that in Colombia, schools are increasingly requiring Science to be taught in a “bilingual” way. Our primary objective enclosed three aims: to understand the scope of theory and research pertaining to “bilingual Science teacher identity,” to identify how this issue has been problematized in recent times, and finally, to understand the reason why the studies have been carried out in this field. To comprehend the previous, we start from inquiring the following:

- 1) How has the concept of identity been approached in studies related to bilingualism in Science?
- 2) Which have been the methodological approaches

in the studies related to the identity of the bilingual Science teacher?

- 3) Which have been the main findings in the studies related to the identity of the bilingual Science teacher?

In order to carry out this work, we decided to use a set of keywords and phrases, that would allow us to cover the search categories related to our interest, such as: Bilingualism in Science, use of English as a Medium of Instruction (EMI) and, Bilingual Science teacher identity. These categories are closely related to one another deriving from them the following search phrase: “TITLE-ABS-KEY ((Bilingual Science teacher identity) OR (English as medium of instruction In science) OR (Bilingualism in science class) OR (CLIL in Science) AND (LIMIT-TO (OA, “all”)))”. We read in titles, abstracts and Keywords. With this phrase, we made the search in two databases: Scopus and Taylor & Francis. These databases gather works of different journals worldwide, which has allowed us to have a broad overview regarding the selection of articles.

In our first search, we did not manage to identify academic works that explicitly address bilingualism and Science teaching, driving us to re aim our search for academic works related to Science teacher identity



in order to understand how the identity of the Science teacher has been studied in a broader spectrum, that allowed us to analyze how this category intersects with the teaching of Science. From English, therefore, the research phrase changed to “TITLE-ABS-KEY ((Bilingual science teacher identity) OR (English as medium of instruction In science) OR (Bilingualism in science class) OR (CLIL in Science) OR AND (Science Teacher Identity)) (LIMIT-TO (OA, “all”)) that, taking into account the category of Science teacher identity. After passing the search phrase in these databases, we found 248 articles in Taylor & Francis and 252 in Scopus, of which 50 articles were selected taking into account that the categories of the phrase were crossed through the titles, abstracts, and keywords.

Within this work, we consider it important to understand how the identity of the Science teacher has been explored in different parts of the world, since it allows us to understand which are the scenarios similar to Colombia (scenarios in which there is a use of a foreign language for science teaching). The next step was to look for investigations examining the Science teacher as an individual, including the characteristics of their identity in studies that look at bilingualism in Science, and to analyze how the identity of Science teachers has been studied.

THE SCIENCE TEACHER: THE BIG ABSENTEE IN THE BILINGUAL SCIENCE CLASS

Many studies cover the subject of bilingualism in Science teaching, evaluating the success of bilingual methodological processes, however, they have made the Science teacher invisible as an active individual within the in and out class development. Regarding this category, we found the articles that examine the subject of bilingualism in Science, but that take for granted the identity of the bilingual Science teacher, or do not problematize the issue at all. The interest in this type of study lies in understanding how the Science teacher is involved in teaching-learning practices from the use of a foreign language, and glimpses how their identity is configured in the practices of invisibility. Therefore, the trend in these studies is in the way they “address the teaching of Science from bilingualism, an invisibility of the teacher as an individual within the process is evidenced.” The reviewed articles give an account of how the processes of bilingualism in Science are carried out in different countries, nonetheless, their methodologies are aimed at understanding the process without taking people into account.

Cheng (2020), for instance, shows that in Hong Kong, English as a Medium of Instruction (EMI) is used through Content and Language Integrated Learning (CLIL). The

author reviews public policies and justifies the use of EMI. Garzón-Díaz (2021) similarly, shows concern for understanding how students’ appropriate science content in English, without reviewing how teachers prepare themselves to face this challenge, like Cheng (2020), he reviews public policies on bilingualism to support their arguments in its favor. The article is similar to Garzón-Díaz (2021) given that the approach is linked to the result of the bilingualism process in the students. Likewise, Hughes, and Madrid (2020) with their work *The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts*, seek to understand how the processes of bilingualism affect or not the Science learning in different Spanish contexts, the mention that the use of CLIL does not impair Science learning. In these articles, the main concern is the use of CLIL, and EMI in monolingual contexts and their success in terms of Science learning, but they do not wonder about the training, beliefs, or other elements of the Science teachers identity who, in fact, carry out the processes. This is one of the reasons why it is important for us to bear in mind the main concerns of these works, establishing then, that individuals are not the protagonists within the studies but should be.

Ismail et al. (2011) seek to understand how the process of bilingualism is carried out in Malaysia in higher education, they do not delve into the identity of Science teachers nor about their perceptions in the process. Connected to this, it is relevant to mention Izquierdo et al. (2016) who in their work *SciencePro Project: Towards Excellence in Bilingual Teaching evaluate the importance of the SciencePro project in Spain*, which consists on teaching Science through the use of the English language, at the university level, recognize the importance of evaluating these projects to make them visible in Science teaching training programs, but do not inquire deeply enough into the Science teacher identity. Likewise, Kiraz (2010) shows how the bilingualism project is implemented in the schools of Cyprus, assessing the level of success of students towards the natural sciences, but leaves out a fundamental actor in the teaching of Science in English: the Science teacher.

Now, we have analyzed works regarding bilingualism focused on students and their appropriations either of Science or language, in the work of Rahman (2010) *Examining the role of language on students achievement: a study on the use of second language As a medium of instruction in teaching Science subject in Malaysia*, it is possible to understand that access to Science in English also depends on the socio-economic level of students, suggesting that students whose parents have a higher income have greater confidence in learning Science and the use of English unlike students whose parents have

fewer economic resources; the author explains that this has a strong relationship in how English plays or not play an important role in the daily lives of the students. This work has a strong relationship with the paper of Liu (2019) *Exploring bilingual learners' desires in English-medium studies: evidence from a Thai private bilingual school*, who exposes how the identities of the students are immersed by the culture of the countries that speak English. Although the author proposes to implement critical multilingualism to prevent the hegemony of the white native English, giving space to an identity of Asia and the Pacific, these works allow us to understand how students' identities are developed regarding the use of EMI, then again, we reiterate that they do not show concerns about the training of Science teachers, or how they have become bilingual teachers.

Although these articles do not mention the identity of the bilingual Science teacher, or the identity of the Science teacher, they allow us to understand what the research trend has been in terms of bilingualism, it should be noted that articles of this nature were the majority within the results in the databases. In the following sections, we will study how the teacher has been taken into account as an individual in bilingual education and then analyze how the identity of the Science teacher has been studied, and which relationships it may have with the use of English in Science classes.

SCRUTINIZING THE IDENTITY OF THE BILINGUAL SCIENCE TEACHER

In this section, we focused on the reviewed articles that have to do with bilingualism, and that focus on the Science teacher including their perceptions, opinions, training and/or struggles. The review dug into how Science is considered within bilingualism research. The category includes 19 studies of the 50 selected articles, from which the trends evidenced that “the Science teacher does not identify him/herself with bilingual teaching” “the identities of the teachers of Science are closely linked to bilingualism policies” and “the language teacher is usually used to teach Science through CLIL or EMI”.

Barragan and Moreno (2014), in their work *El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado* argue that Physics teachers must have skills in a second language, they propose bilingualism not only from individuals, but also from objects (books, magazines, etc.) that are written in another language. The work is developed with students of the *Universidad Pedagógica de Colombia* of the Bachelor of Physics, there is a discussion

on training in bilingualism not aimed to teaching, but as an element of teacher training, where the management of this ability allows teachers to be trained internationally. It is interesting that the reflections are not made in pedagogical terms but in terms of training and appropriation of the concept, unlike Aiello et al. (2017) in *Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate*, who carried out a study on how to prepare teachers to work with CLIL in Italy, the article focuses on the challenges faced by that teachers who intend to teach with CLIL. Within the paper, the authors show how the CLIL process is carried out in some European countries, where knowledge of the target language is required, they do not mention that it is English nor the knowledge in the area to be taught, they do not mention if there are requirements in the development of skills, training or knowledge in pedagogy and education; researchers have postulated that the success of CLIL courses depends on the linguistic competence of their teachers; for Hudson (2009) in his research *Learning to Teach Science Using English As The Medium of Instruction ?* a CLIL teacher must learn the contents in English or in the target language, this provides them with appropriations and elements at the time of teaching the contents from bilingualism; in addition, Escobar (2013) in *Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development*, finds that the developed constructs in the field of Applied Linguistics allow Science teachers to generate best practices in teaching content in multilingual contexts. Martin and Herrero (2018) with their paper *Evaluación formativa de la lengua de los profesores de Science: un estudio de caso*, also propose that the bilingual Science teacher should have a constant reflection of his/her doing since this allows him/her to appropriate the way of teaching and learning. The study ensures that the speed with which CLIL has been implemented has exceeded the rate of teacher training, which is why the identity of bilingual Science teachers has had to be formed during the development of the process, this generates practices where the same teachers are the ones who have to find the tools to be able to teach Science through a foreign language.

Within this category lies the following trend: the identities of Science teachers are closely linked to bilingualism policies that discuss the way Science teachers have been forced to teach their content in English without having a relevant preparation or training in the foreign language. Here, it is necessary to highlight the paper called *Revisiting English as medium of instruction in rural African classrooms* by Early and Norton (2014) where the authors studied how in a province of Uganda people work with English as a medium of instruction. The research analyzes the precarious conditions in the schools of the province,



how teachers navigate in these conditions, and it takes into account Science teachers and their perspectives on the use of English. The Biology teacher argues that there is no visual aid or equipment to carry out teaching, finding that a crucial problem in the application of English as a medium of Instruction. This is related to the fact that different languages are spoken in the country and many teachers do not speak English. It is important to note that the policy of EMI has shaped the teachers' practices in the classroom, granting low marks if the students do not write the answers in proper English usage, even if the answer in terms of Science is correct. In addition, teachers are punished if they speak their native languages when explaining specific concepts, they are even recognized as incompetent. In the same way Lodge (2020) in *What's in a name? The power of the English language in secondary school science education* addresses the relationship between two languages: Jamaican Standard English (JSE) and Jamaican Creole (JC). In general, JSE is positioned as superior to JC, Science teachers, therefore, consider JC as a "bastardized" language. In conclusion, it is emphasized that the teaching of Science through English has instrumentalized scientific knowledge in favor of achieving improved linguistic skills in the English language. We see in these two studies how the bilingual Science teacher and his/her doing is closely linked to bilingualism policies and the cultural consequences that this brings.

Likewise, Karabassova (2020) in his work *Is top-down CLIL justified? A grounded theory exploration of secondary school Science teachers' experiences* shows us some experiences that Science teachers had when implementing a bilingual project using the CLIL methodology. It works around the teachers' efforts to understand how to teach Science from a bilingual methodology. One of the problems they have to face is that they do not handle the English language appropriately, which is why they are forced to turn to students who have a higher level of English; Mahan (2020) in her study *The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL)* observes CLIL teachers of natural sciences and social sciences and, recognizes that teachers make efforts to make the topics understood but, having no experience in teaching languages, they do not resort to strategies to improve this scope in students, identifying the importance of the use of visual aids in the bilingual Science class is also recognized. On the other hand, Klu and Demana (2020) in *The Impact of Using Code Alternation in Teaching Life Science to English First Additional Language learners in South African schools* recognizes that teachers and students have a very low level of English, despite having a wide diversity of languages, the subjects are always given in English as the medium of instruction. Teachers, not having command of English, go to code switching to be able to explain the Science content in an adequate way.

In *Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual program in Andalusia*, Mendez and Pavon (2012) explore the level of collaboration between teachers of language and content teachers in a monolingual context, they recognize that Science teachers are not trained to visualize the benefits of teaching from the use of CLIL; this work has a strong relationship with the work of Campillo-Ferrer (2020) (*CLIL teachers' views on cognitive development in primary education*) who shows how CLIL teachers do not develop complex cognitive processes in their students other than the repetition of vocabulary, which makes the process of bilingualism totally precarious; likewise there is a tendency to hold the teacher responsible for the cognitive processes of the students but their identity is not questioned. Similarly, Morton (2012) in his work entitled *Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching* criticizes that the use of transmission methodologies generates problems for *Classroom Talk*, since it inhibits communication in the bilingual program, however, the author clarifies that more research should be done in this regard. Once again, in these studies, it is possible to understand how Science teachers carry out EMI or CLIL methodology but their Science training does not include linguistic aspects of the English Learning Teaching (ELT) field.

Some scholarships unpack the struggles of Science teachers to carry out bilingualism processes at school. Within this discussion we found Fernández-Barrera's (2019) in *Doing CLIL in the Science Classroom: a Critical Sociolinguistic Ethnography in La Mancha Secondary Schools*, where we see how CLIL methodology is developed in La Mancha, Spain. He refers to the struggles that teachers have when adapting their subjects contents to a new language, for Science teachers it is a challenge to have to deal with the linguistic element and the Science content at the same time, pointing out an instrumentalization of English by reducing it only to the memorization of vocabulary; likewise Block and Moncada-Comas (2019) in their work *English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers*, shows us how teachers place themselves against the use of English as a Medium of Instruction, it shows that teachers do not feel identified as language teachers, which is why they do not dare to correct mistakes made by their students, teachers explicitly state that they have no grounds to correct their students in the use of the English, in this study the three teachers are allocated as Science teachers more than English teachers. Since they understand that they do not have the linguistic

elements to achieve improvement in their students in terms of the use of English, the teachers have disciplinary identities and these are closely linked to their tastes and preferences, which is why they do not feel identified with the field of ELT. In this regard, Alonso-Belmonte and Fernández-Agüero (2020) with their work *Teachers' narratives of resistance to Madrid's bilingual program: An exploratory study in secondary education*, carried out a study in schools in Madrid about the perceptions that Science teachers have about bilingualism policy in their country, in general, they show resistance to the program because they consider it an element of marketing and a race between schools in Madrid. Teachers recognize that they are not doing true bilingualism, since bilingualism carries characteristics of more complex communication, some of them state that they know colleagues who do not speak the language and yet, are in the process of bilingualism.

In some studies, we see how Science teachers are displaced by language teachers or foreign teachers as seen in Evnitskaya and Morton (2011) who develop a review in their work entitled *Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice* in the use of CLIL in two different contexts within Spain (Barcelona-Madrid). The article proposes the communication processes within CLIL classrooms as communities of practice where there is a negotiation of meaning and identity, the study displaced as better teachers to the native English language ones and proposes better preparation in CLIL for non-native teachers. Similarly, Fernández-Sanjurjo et al (2019), in their study *Analyzing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programs: empirical evidence from Spain*, evaluate how CLIL practices are effective, or not, in Science classes in primary school. Regarding the identity of bilingual Science teachers, they only ensure that teachers who teach Science through CLIL are usually language teachers, likewise it ensures that Science teachers do not receive an adequate preparation for the use of the CLIL methodology, additionally, Graham et al. (2021) in their work *A critique of Taiwan's bilingual education policy through a ROAD-MAPPING of teacher experiences*, criticize the hiring of foreign teachers who are unaware of the context and, despite that, teach content in English, proposing a local vision to make Taiwan a truly bilingual territory, where the two languages could be balanced.

In these papers we see a constant struggle of teachers to grab their identity as Science teachers, while negotiating with the identity of bilingualism, it is interesting to see how the practices and policies of bilingualism exert a

certain violence against Science teachers.

IDENTITY OF THE SCIENCE TEACHER

Although in the selected works the concept of identity is implicitly worked, we decided to look for papers that address the Science Teacher Identity category, with the aim of delving into the search for trends on the use of the concept and methodologies related to it.

In such exploration, we found a rather striking work by Avraamidou (2014) entitled *Studying science teacher identity: Current insights and future research directions*. The author seeks to understand how the identity of Science teachers has been studied around the world, it makes a theorization around the ways in which the authors have approached the concept of identity, where this can be seen as a social construction or a told story. The author finds that identity has been studied to understand learning in Science, in the way the training of Science teachers occurs, likewise, it shows that in many studies only the subject is taken into account and not the context. Now, the author finds that there are studies that anchor identity with disciplinary knowledge on the subject. It makes an interesting reflection of identity seen from postmodernity, where the subject is identified and analyzed from positions of power. Avramidou is one of the most cited authors in terms of Science teacher identity. In her study entitled *Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences?* (2019), one of her most important findings was to take the concept of identity as life experiences, concludes with the following characteristics of identity:

(a) *Science teacher identity is multidimensional and it extends beyond cognitive domains of becoming to include affective dimensions;*

(b) *Science teacher identity is relational, linked and shaped by various other constructs or sub-identities;*

(c) *Place and time, defined as a space with meaning created by experiences, and the Science teacher's identity are inextricably bound to one another.*

On the other hand, some authors have dealt with understanding the identity from the professional development of Science teachers, authors such as Molander and Hamza (2018) with their work *Transformation of Professional Identities From Scientist to Teacher in a Short-Track Science Teacher Education Program* who discuss the concept of teachers' professional identity, in their study, they

find that many stages in the training and professional experience of in-training teachers are in some way similar; following the same line are Chung-Parsons and Bailey (2019) in *The hierarchical (not fluid) nature of preservice secondary science teachers' perceptions of their science teacher identity*, who explore three identities of primary Science teachers taking into account two concepts: Science teachers' identity and Science Identity, it is proposed to see teachers in the central axis of scientific literacy and the concern of the government to encourage students to pursue Science careers. The authors find a complex relationship between science identity and identity as a Science teacher, where the Science identity is part of the "core" of the individual one, while the latter is socially recognized, so there is a daily use of Science for the participants while teaching and learning practices which are only put into play in school. Similarly, Forbes and Davis (2008) in their study *The Development of Pre-service Elementary Teachers' Curricular Role Identity for Science Teaching*, study how pre-service teachers use curricular tools for teaching Science, and propose that the characteristics of identity guide teachers practice at the time of teaching.

Additionally, we explore articles where the identity of Science teachers depends extremely on the context, as the work of Drewes (2020) *Personal, professional, political: an exploration of science teacher identity development for teaching climate change*. Where he explores the identity of teachers of Science as climate change educators, then, recognizes 4 constructions of identity: Passionate Environmentalist, Student Interest Engager, Content First Educator, and Civic and Epistemic Skills Promoter. Most frequently teachers exhibited combinations of identities and often created a unique amalgam of multiple dimensions of identities in action, hand in hand with El-Deghaidy et al (2015) in *A framework for designing effective professional development: Science teachers' perspectives in a context of reform*, who explores the ways in which Science teachers promote their professional development, contrary to Villena-Agreda (2020) in his study *Negotiating and Defining "Self" as Science Teachers: A Narrative-Case Study among Non-Science Education Major Teachers*, who worked with a multiple case study, on the identity of Science teachers who are not specialists in the subject matter, teachers are forced to teach Science, there is evidence of negotiated and recognized identities, which means that despite the fact that the Individuals who are not science specialists have negotiated their identity in institutions as Science teachers.

In his study *Science Teachers' Indigenous Knowledge Identities*, Mhakure (2014) proposes the inclusion of *indigenous knowledge* in Science classes, this inclusion is proposed in terms of interaction with the concepts of traditional natural sciences, for him, the role of teachers' identity plays an important role since the authors acknowledge that Science teachers do not have the training to work on this interaction within their classes. Some teachers consider that *indigenous knowledge* is backward and they do not feel identified with it, the reason why they do not understand the relationship with traditional knowledge. Teachers show a dynamism in their identity with regards to *indigenous knowledge* after carrying out activities in communities of practice, after this exercise, the teachers see the ancestral knowledge valuable. Another work that seeks to recognize differential identities and their relationship with knowledge is that of Sjöström (2018), in his work *Science teacher identity and eco-transformation of science education: comparing Western modernism with Confucianism and reflexive Bildung*, he analyzes the tension between the values of the Confucianism and the traditional teaching of Science, proposing in the center of this tension, the Science teacher and his identity, he speaks of the concept of Eco-identity that proposes a holistic look between nature and the human, eliminating the

instrumentalization of traditional knowledge; similarly, Huang and Anila (2018) in *Science education reform in Confucian learning cultures: teachers' perspectives on policy and practice in Taiwan* seek to understand the perspectives of Science teachers in Taiwan, conducting some interviews with Science teachers. The results show that the Confucian tradition has a great impact on the identity of Science teachers, the study emphasizes the struggles of Science teachers and how identity is built.

LIMITATIONS

This paper review is limited by several factors. We consider that like all review articles, the scope of the proposed analysis is limited by the objective that is linked to the interest in knowing how the identity of the bilingual Science teacher has been studied. Revised documents could provide more elements to understand how bilingual education in Science is given, how bilingual education policies have been structured, how bilingualism works in different contexts, among others, nonetheless, these are not our objectives, we are interested in the individual and its identity. Another limitation has to do with the chosen databases, these databases collect articles from very important journals in education, but they may have omitted the results of



related research, conferences and / or publications of more discreet journals, which could also contribute in an important way.

CONCLUSION

In this review, we found research trends linked to the concept of identity and its relationship with the bilingual Science teacher. These trends allow us to establish that the studies regarding the identity of the Science teacher are new and it is a very fertile field to explore. In many countries, English is used as a medium of instruction but it is done in order to reinforce the learning of English, which is why Science teachers are displaced by their peer English teachers, the identity problem arises in between the relationship of Science teaching and foreign language teaching.

It seems that there are few countries in the world that have university programs for the training of bilingual teachers. This results in bilingual Science teachers having to learn and grow during their professional career. Although many countries organize EMI training, it is clear that many Science teachers feel instrumentalized, they perceive their classes no longer as Science classes instead, they become language classes. This brings problems in terms of identity since teachers must look for tools to be able to develop the pedagogical processes. Now, it is a surprise to find that in many jobs, Science teachers do not feel identified with bilingual Science teaching, either because they find it instrumentalized, because they do not have the linguistic tools to carry out the subject instruction or because they consider that it gives priority to the teaching of the language over the teaching of the content in which only a level of proficiency in English is required to carry out the teaching-learning process from bilingualism.

Another great conclusion is closely linked to the training of Science teachers and their training. Some authors assure that the implementation of CLIL or EMI in Science has exceeded the speed at which the teacher training processes are changing, having a problem, since, from the universities, there has been no epistemological discussion about the relevance, or lack of it, of Science teaching through a foreign language, neither the relationship between language and content, and much less there has not been pedagogical explorations of bilingualism in Science. This makes the Science teachers who carry out the process, or often language teachers, or even native speakers who are neither Science teachers nor language teachers. In these processes, it is necessary

the dialogue between the conceptual bodies of Science didactics and the field of ELT, since the discussion could be enriched from there.

In this review we found three major trends. One of them is related to the invisibility of the subject that is closely connected to studies that speak of bilingualism in Science, but that do not address characteristics of individuals, these studies aim to evaluate the processes of bilingualism in Science, but they do not allow to read the teacher or his identity. Another trend is linked to bilingualism policies that in one way or another, shape the identities of teachers, since they indicate what characteristics they must have in order to teach from EMI or CLIL; regardless of the fact that there are no bilingual training programs in the countries where these projects are being developed. In the case of Science teacher identity studies, the concept has been worked from different perspectives, with the narrated identities being the most used, but the methodologies speak of the case study and the narratives.

Another conclusion is that bilingualism is being considered in different parts of the world through CLIL and EMI, with English at the center of conversations/ studies regarding bilingualism. In many of the papers presented, bilingualism is explored as a phenomenon within countries in which policies are evaluated, but there is a tendency to make Science teachers invisible/ overlooked. In most studies, it is reviewed whether the bilingualism processes are successful in terms of learning for students, but they do not address the Science teacher as a category of study.

Regarding our main concern, the Science teacher identity, we conclude that there are many studies that cover this category with very interesting findings such as the relationship between Science identity and Science Teacher identity, where the first is closely linked to knowledge and specific practices of Science, while the second is put into play in the teaching-learning process. Likewise, the findings in terms of how to cover the study of identity from life stories allow us to understand from a much broader perspective how science teachers construct their identity.

Finally, we consider that the studies of the Bilingual Science Teachers are necessary, understanding that the processes of bilingualism in Science are already being carried out, we consider that it is a very fertile field that allows us enriching the discussion in terms of teaching-learning of Science and English as a foreign language.

BIBLIOGRAPHY

- Aiello, J., Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2017). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1041873>
- Ali, N. L. (2013). A changing paradigm in language planning: English-medium instruction policy at the tertiary level in Malaysia. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 73–92. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.775543>
- Alonso-belmonte, I., & Fernández-agüero, M. (2021). Teachers' narratives of resistance to Madrid's bilingual programme: An exploratory study in secondary education. *Linguistics and Education*, 63, 100925. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100925>
- Avraamidou, L. (2019). Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 33–59. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9855-8>
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145–179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>
- Barragán, J. E., & Moreno, L. A. (2014). El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado. *Nodos y Nudos*, 4(36). <https://doi.org/10.17227/01224328.3112>
- Block, D., & Moncada-Comas, B. (2019). English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1689917>
- Cheng, A. (2020). Medium of instruction in Hong Kong secondary schools: integrating L1 in English-medium classrooms. *Asian Englishes*, 1–7. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1780779>
- Chung-Parsons, R., & Bailey, J. M. (2019). The hierarchical (not fluid) nature of preservice secondary science teachers' perceptions of their science teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 78, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.007>
- Drewes, A. (2020). Personal, professional, political: an exploration of science teacher identity development for teaching climate change. *Environmental Education Research*, 26(4), 611–612. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1737647>
- Early, M., & Norton, B. (2014). Revisiting English as medium of instruction in rural African classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 674–691. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.908890>
- El-Deghaidy, H., Mansour, N., Aldahmash, A., & Alshamrani, S. (2015). A framework for designing effective professional development: Science teachers' perspectives in a context of reform. *Eurasian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1579–1601. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1424a>
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: Teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334–353. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>
- Evnitskaya, N., & Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice. *Language and Education*, 25(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.547199>
- Fernández-Barrera, A. (2019). Doing CLIL in the science classroom: A critical sociolinguistic ethnography in La Mancha secondary schools. *Foro de Educacion*, 17(27), 37–63. <https://doi.org/10.14516/fde.712>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias Blanco, J. M. (2019). Analyzing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661–674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2008). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Education*, 92(5), 909–940. <https://doi.org/10.1002/sce.20265>
- Garzón-Díaz, E. (2021). From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 242–259. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1456512>
- Gee, J. P. (1998). Chapter 3 Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In *University of Wisconsin-Madison* (pp. 99–125).
- Graham, K. M., Pan, W. Y., & Eslami, Z. R. (2021). A critique of Taiwan's bilingual education policy through a ROAD-MAPPING of teacher experiences. *Current Issues in Language Planning*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1884434>
- Huang, Y. S., & Asghar, A. (2018). Science education reform in Confucian learning cultures: teachers' perspectives on policy and practice in Taiwan. *Cultural Studies of Science Education*, 13(1), 101–131. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9762-4>
- Hudson, P. (2009). Learning to teach science using English as the medium of instruction. *Eurasian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(2), 165–170. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75268>
- Hughes, S. P., & Madrid, D. (2020). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *Language Learning Journal*, 48(1), 48–59. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483>
- Ismail et al (2011). Students' inclination towards English language as medium of instruction in the Teaching of Science and Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 353–360. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.050>
- Izquierdo, N. B., Trigueros, F. J. S., Quindós, M. T. C., & Trigueros, A. I. A. (2016). SciencePro project: Towards excellence in bilingual teaching. *Estudios Sobre Educacion*, 31, 159–175. <https://doi.org/10.15581/004.31.159-175>

- Karabassova, L. (2020). Is top-down CLIL justified? A grounded theory exploration of secondary school Science teachers' experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1775781>
- Kiraz, A., Güneşli, A., Baysen, E., Gündüz, Ş., & Baysen, F. (2010). Effect of science and technology learning with foreign languages on the attitude and success of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4130–4136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.652>
- Lin, A. M. Y., & Wu, Y. (2015). 'May I speak Cantonese?' – Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988113>
- Liu, Y. (2019). Exploring bilingual learners' desires in English-medium studies: evidence from a Thai private bilingual school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1631750>
- Lodge, W. G. (2020). 'What's in a name? The power of the English language in secondary school science education.' *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 287–301. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09941-y>
- Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *Language Learning Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Maluleke, M. J., Klu, E. K., & Demana, V. N. (2020). The impact of using code alternation in teaching life science to English first additional language learners in South African schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(6), 175–183. <https://doi.org/10.36941/AJIS-2020-0122>
- Martín, M., & Herrero, M. (2018). Evaluación Formativa de la Lengua de los Profesores de Science: un Estudio de Caso. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 279–296. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00279.pdf>
- Méndez García, M. del C., & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Mhakure, D., & Mushaikwa, N. (2014). Science teachers' indigenous knowledge identities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1554–1563. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1554>
- Miralles-martínez, P., Sánchez-ibáñez, R., & Campillo, J. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6(97), 1–7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Molander, B. O., & Hamza, K. (2018). Transformation of Professional Identities From Scientist to Teacher in a Short-Track Science Teacher Education Program. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 504–526. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1473749>
- Morton, T. (2012). Classroom talk , conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.006>
- Porter, A., Kongthon, A., & Lu, J. (2002). Research profiling : Improving the literature review. 53(3), 351–370.
- Rahman, S., Mazlan, M., Kummin, S., Yasin, R. M., & Meerah, T. S. M. (2010). Examining the role of language on students' achievement: A study on the use of a second language as a medium of instruction in teaching science subjects in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1261–1265. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.317>
- Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: a comparative perspective. *Language Learning Journal*, 48(1), 115–119. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1696879>
- Rushton, E. A. C., & Reiss, M. J. (2020). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 1–63. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Shanahan, M. C. (2009). Identity in science learning: Exploring the attention given to agency and structure in studies of identity. *Studies in Science Education*, 45(1), 43. <https://doi.org/10.1080/03057260802681847>
- Sjöström, J. (2018). Science teacher identity and eco-transformation of science education: comparing Western modernism with Confucianism and reflexive Bildung. *Cultural Studies of Science Education*, 13(1), 147–161. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9802-0>
- Turner, M., & Fielding, R. (2020). CLIL Teacher training and teachers' choices: exploring planned language use in the Australian context. *Language, Culture and Curriculum*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1792920>
- Villena-Agreda, M. I. (2020). Negotiating and defining self as science teachers: A narrative-case study among non-science education major teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 10(5), 13–23. <https://doi.org/10.36941/JESR-2020-0083>

Trabajo Social durante la Pandemia generada por la COVID-19. Influencia y Herramientas Significativas*



Photo by Freepik

Trabajo Social durante la Pandemia generada por la COVID-19. Influencia y Herramientas Significativas*

Social Work during the COVID-19 Pandemic. Influence and Meaningful Tools.

Trabalho Social durante a Pandemia gerada pela COVID-19. Influência e Ferramentas Significativas.

*Dedicado a la memoria de todos y todas
aquellas profesionales en Trabajo Social que
durante la pandemia entregaron su vida
por acompañar a otros seres humanos*

Haider Esteban Bautista Joaqui¹
Junior Adrián Franco Riaño²
Leidy Johana Mendivelso Vargas³

RESUMEN

Este artículo presenta experiencias profesionales de Trabajo Social en Colombia durante la pandemia generada por la COVID 19, especialmente en lo referente al uso de herramientas significativas. Así pues, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través de entrevistas a diferentes profesionales del territorio nacional, de donde se pudo concluir que la pandemia sí tuvo influencia en los campos de acción: se presentó una oportunidad de posicionamiento profesional, se implementaron estrategias digitales a las cuales no todos tienen acceso y trajo consigo una serie de nuevos retos para la profesión.

PALABRAS CLAVE

Experiencias, Trabajo Social, Pandemia, Covid-19.

RESUMO

Este artigo apresenta experiências profissionais de Trabalho Social na Colômbia durante a pandemia

gerada pela COVID 19, especialmente no que se refere ao uso de ferramentas significativas. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas com diferentes profissionais do território nacional, de onde foi possível concluir que a pandemia teve sim influência nos campos de ação: apresentou uma oportunidade de posicionamento profissional, foram implementadas estratégias digitais às quais nem todos têm acesso e trouxe consigo uma série de novos desafios para a profissão.

PALAVRAS CHAVE

Experiências, Trabalho Social, Pandemia, Covid-19.

ABSTRACT

This article presents professional experiences of Social Work in Colombia during the COVID-19 pandemic, especially regarding the use of meaningful tools. Thus, the research was developed from a qualitative approach, through interviews with different professionals from the national territory, from where it was possible to conclude that the pandemic did have influence in the fields of action: it presented an opportunity for professional positioning, digital strategies were implemented that not everyone has access to, and it brought a series of new challenges for the profession.

KEYWORDS

Experiences, Social Work, Pandemic, Covid-19, tools.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, el Trabajo Social ha sufrido una serie de transformaciones epistemológicas, filosóficas y axiológicas, iniciando con unos procesos netamente asistenciales y caritativos de visitadoras y ligado, por ende, directamente a los servicios de salud, dando paso a unos procesos de intervención social más complejos y estructurados. En el contexto latinoamericano, el Trabajo Social se puede dividir en tres grandes periodos que van marcando fuertes hitos entre uno y el otro. El primero de

*Artículo inédito de investigación científica

¹ Trabajador Social y Especialista en Familia y Vínculos Intergeneracionales de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Miembro del Grupo de Investigación Ciclo Vital Familia y Desarrollo Humano de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. hbautista@jdc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4336-0594>

² Trabajador Social de la Universidad Nacional, Especialista en Gestión Pública de la Escuela Superior de Administración Pública; Especialista en Gestión del Desarrollo en Planeación Territorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Especialista en Paz y Desarrollo Territorial de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior; candidato a Maestría en Derechos Humanos y Gestión para la Transición del Posconflicto de la Escuela Superior de Administración Pública. Miembro del Grupo de Investigación Ciclo Vital Familia y Desarrollo Humano de Fundación Universitaria Juan de Castellanos. jafanco@jdc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8512-1375>

³ Trabajadora Social y Especialista en Familia y Vínculos Intergeneracionales de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. lmendivelso@jdc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3845-5265> Fecha de recibo: 26/09/2022. Fecha de aceptación: 10/02/2023

ellos es la *Pre reconceptualización* (1936-1970) que, a su vez, se divide en subperiodos: filosófico, transición y el científico, con los que se buscó la consolidación teórica y metodológica de la profesión para el fortalecimiento de sus procesos de intervención (Malagón, 2012). Para ese mismo momento, en Colombia se creaba la primera Escuela de Servicio Social en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario ubicada en Bogotá, bajo la iniciativa de María Carulla, quien se convertiría en un personaje histórico para la profesión (Martínez, 2000).

Continuando con la clasificación de Malagón (2012), el segundo periodo fue la *Reconceptualización* (1970-1990), lapso en donde se evidenció la influencia de la corriente marxista y emancipadora en las Ciencias Sociales, incluyendo al Trabajo Social en cuanto a la fuerte crítica que se hizo sobre los procesos asistenciales, pues las acciones desarrolladas previamente respondían al modelo capitalista, así como al interés y beneficio de quienes tienen el poder en cualquiera de sus manifestaciones.

Por último, se menciona el periodo de la *Posreconceptualización* (1990-?), caracterizado por un trasgar epistemológico de la profesión que aterriza la idea de desligarse ligeramente del sentido crítico

y revolucionario, con el ánimo de no terminar con todo lo que se había construido; es así como se retoman nuevamente elementos propios del servicio social y se juntan para crear procesos de intervención integradores, que permitan la apertura de campos de acción y sobre todo el proceso investigativo del cual carecía la profesión.

En Colombia, mediante la Ley 53 del Congreso de la República (1977) se reglamentó el ejercicio profesional de trabajadores y trabajadoras sociales, respondiendo al proceso de *posreconceptualización*, lo cual ofreció la libertad de contar con los servicios profesionales tanto para el sector público como el privado, aclarando que para poder ejercer todo graduado debe estar debidamente inscrito ante el Consejo Nacional de Trabajo Social (CONTS), el cual emite un certificado que así lo acredita.

Asimismo, es importante mencionar la concepción que se tiene de Trabajo Social. Por ejemplo, según Rozas (2002) se trata de una profesión que promueve el cambio social, así como la solución de problemas entre las dinámicas propias de las relaciones humanas, mediante procesos de fortalecimiento y liberación de las personas en búsqueda del bienestar social. Por su



parte, la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) afirma que

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (2014, p. 1).

De esta manera, los campos de acción tradicionales y emergentes de Trabajo Social se han venido fortaleciendo desde la comprensión de la importancia de diversos sectores por el fomento del tejido social, incluso haciendo frente a las consecuencias propias del modelo y sistema económico tales como el aumento a la brecha de desigualdad, el aumento de la pobreza, el uso indiscriminado de recursos no renovables y la sobreexplotación laboral que genera unas condiciones precarias para sus trabajadores.

Ahora bien, hacia diciembre de 2019 ocurre en el mundo un fenómeno que puede generar cambio y transformación temporal a largo plazo frente a la intervención social: la pandemia generada por la Covid-19, la cual se propagó ampliamente dejando miles de víctimas mortales (Domínguez y Amador, 2021). Frente a esta situación, los gobiernos nacionales, regionales y locales, bajo instrucciones y recomendaciones de instituciones como la Organización Mundial de la Salud, han tomado decisiones y medidas para la prevención del contagio como aislamiento total por periodos, distanciamiento social y metodologías virtuales para trabajo y estudio.

En lo que respecta al área del Trabajo Social, para Carballeda (2020) por ejemplo, la COVID-19 es una enfermedad social que produce la necesidad de propiciar una convocatoria, una apelación, una demanda, la cual implica estar con el otro y, en ese sentido, una necesidad permanente y un reconocimiento del otro como un ser legítimo, una construcción ontológica desde y para la comunidad (Boff, 2012), obligando a preguntarse por los efectos de la globalización en las comunidades sociales y humanas y, en este caso, en la comunidad de Trabajo Social.

Entre tantas incidencias que tuvo la pandemia en la sociedad, se puso especialmente a prueba la capacidad, las diferentes habilidades y las estrategias de afrontamiento que desde la individualidad o colectividad se tienen para hacer frente a dichas adversidades. Allí, Trabajo Social juega un papel importante siendo el área de familia uno de los componentes más fuertes y trabajados desde la especificidad, pues con la pandemia las familias tuvieron transformaciones en sus dinámicas que, por sus demandas, difuminan las esferas que antes eran más claras entre las respuestas provenientes de sectores públicos o privados, por cuanto requieren ser analizadas en el transcurso de su existencia y la posteridad desde unos contextos amplios, incluyendo los sociales (Salinas, et al., 2021).

Lo anterior generó que las prácticas y ejercicios profesionales de Trabajo Social cotidianas, basadas en la presencialidad y contacto directo en los diversos y múltiples territorios, así como con sus particulares contextos, se tuvieran que adecuar a comunicación a distancia con las comunidades, familias y sujetos sociales, lo que llevó en muchos casos a repensar los procedimientos establecidos para los procesos de intervención que se desarrollaban anteriormente con normalidad (Zabala, 2020). Asimismo, Murallas (2021) afirma que pensar el Trabajo Social postpandemia es un requerimiento inaplazable para resignificar la profesión bajo los nuevos contextos. En así que todo ello llevó a la necesidad de conocer diferentes experiencias de Trabajo Social durante la pandemia generada por la COVID-19, así como la influencia de la enfermedad y las herramientas significativas que fueron usadas para su afrontamiento.

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por recolectar, a través de las técnicas e instrumentos apropiados, información que sea útil dentro del contexto de la investigación y los aportes que los participantes pueden generar (Sandoval, 2002). Asimismo, se ejecutó con un nivel descriptivo, el cual permitió un acercamiento a la realidad desde la comprensión de todos los elementos del contexto de los participantes tales como los sujetos sociales, la subjetividad, espacio, tiempo, reflexiones y aprendizajes (Rojas, 2015). En suma, todo ello apunta directamente al conocimiento de las experiencias de intervención en tiempos de pandemia, incluyendo factores particulares de cada profesional, así como de su contexto.

De esta manera, y con base en la revisión de antecedentes, se creó la siguiente tabla de categorías de análisis,

con el ánimo de dar respuestas al objetivo de la investigación y aportar significativamente en la organización de los resultados. Dichas categorías fueron planteadas para dar un panorama amplio, pero concreto, sobre su caracterización social, puesto que las subcategorías pueden influir en el ejercicio profesional. De igual forma, se tuvo en cuenta la caracterización profesional, que denota la profundización de conocimientos con estudios de posgrado u otros pregrados complementarios al campo de acción en el que los participantes desarrollan su rol como profesionales en Trabajo Social. Por último, es importante resaltar la categoría de Trabajo Social y Pandemia, ya que a partir de ella se desarrollaron las diversas subcategorías que dieron respuesta directa a la investigación.

TABLA 1.
TABLA DE CATEGORÍAS

Categoría	Sub categoría
Caracterización social	Sexo
	Edad
	Ciudad
Caracterización profesional	Continuidad en la formación académica
	Campo de intervención
Trabajo Social y pandemia	Afectación de la pandemia a la oferta laboral
	Influencia de la pandemia en el ejercicio profesional
	Estrategias y herramientas para el ejercicio de sus funciones en pandemia
	Agudización de problemáticas en los grupos de interés
	Retos para Trabajo Social durante y post pandemia.

Fuente. Elaboración propia.

Se creó un formulario en línea como instrumento de recolección de la información y fue divulgado con profesionales de Trabajo Social a nivel nacional, quienes ejercen en distintos campos de intervención, se usó el muestreo por conveniencia y bola de nieve, logrando

obtener un total de 27 profesionales en Trabajo Social que participaron y aportaron desde su experiencia, la información requerida para los resultados. Si bien se presentan datos numéricos que pueden sugerir una investigación mixta, es el enfoque cualitativo el que permite el análisis, comprensión y cumplimiento del objetivo de la investigación.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Enseguida se presentan los resultados y la discusión de acuerdo a las categorías descritas: *caracterización social*, *caracterización profesional* y *Trabajo Social y Pandemia*.

Caracterización social

En términos generales, frente a la caracterización social se encontró que del total de quienes participaron de la investigación 24 son mujeres, equivalente al 88.9%, mientras que tres hombres, lo que corresponde a una 11.1%. De esta manera, se evidenció una tendencia en la profesión: las mujeres son las mayores involucradas; es decir, el Trabajo Social fue, es, y seguirá siendo preferentemente estudiada y ejercida por mujeres, tal como indican Aspeé y González (2018), aunque en los últimos años se ha incrementado la vinculación de hombres a la profesión. Con todo, tal tendencia se encuentra ligada a unos procesos históricos provenientes de la Revolución Industrial, en donde se fortalecieron pensamientos, creencias y culturas patriarcales en las que los hombres estaban asociados a los roles de liderazgo, mientras que las mujeres eran vinculadas estrictamente al cuidado de los otros, del hogar y de responsabilidades caritativas (Federici, 2012), todas ellas siendo actividades muy similares a los ejes principales de la asistencia social⁴.

Frente a las edades de quienes participaron, se encuentra como límite inferior 23 años, con un total de cinco personas que representan un 18.5%; y como límite superior 52 años de edad, lo que significa el 3.7%.

Ahora bien, para las edades entre 27 y 28 años hay cuatro participantes en cada rango, representando un 14.8% cada uno, seguido de tres profesionales con 24 años que equivalen a un 18,5%. Por su parte, las edades de 25 y 39 años cuentan cada una con dos participantes que respecta un 7.4%; y, finalmente, de

⁴ La asistencia social evolucionó con los años y procesos de reconceptualización a lo que hoy es el Trabajo Social, estando sostenido en el presente en una perspectiva más amplia de intervención y transformación de la sociedad.



a una persona con 26, 32, 33, 34, 41, 42 y 48 años de edad, representando cada una el 3.7% del total de quienes participaron.

Con respecto a las ciudades y/o municipios de ejercicio laboral de quienes participaron en la investigación, se encuentra un total de 14 unidades territoriales que hacen parte de siete departamentos del país, encontrando algunas ciudades capitales como Tunja, Bogotá, Medellín y Bucaramanga, así como otros municipios a lo largo y ancho del territorio nacional. Esta información de la caracterización social, especialmente la edad y la diversidad de ubicación del ejercicio profesional aporta significativamente a tener una visión amplia de los resultados, teniendo varias experiencias territoriales sobre el ejercicio profesional en tiempos de pandemia.

Caracterización profesional

Continuidad en la formación académica

Con respecto a la continuidad de la formación académica, nueve participantes que representan el 33.3% no han realizado algún posgrado u otro pregrado, mientras que una persona que equivale al 3.7% realizó estudios en el área jurídica. Por su parte, 17 profesionales han desarrollado estudios de posgrado, especialmente especializaciones en áreas como familia, gestión ambiental y primera infancia, en tanto que las maestrías están encaminadas a derechos humanos, intervención social, familia, educación y desarrollo humano.

Con todo, pese a estar inmersos en un sistema que ha demostrado beneficiar al que posee capital económico, y que a su vez se transforma en un ejercicio de poder y dominio, una respuesta ha sido la competitividad de oferta, gracias a la cual toma fuerza también el capital humano, siendo el punto de partida para el crecimiento y la equidad con base en principios de alto nivel de calidad que se proyecten como resultados y estrategias sostenibles en el tiempo (Jaramillo, 2009). Es así como en la actualidad se apuesta por un fortalecimiento del capital humano que permita afianzar y potenciar sus conocimientos en algunos campos sociales y particulares específicos.

Campo de intervención

Frente a los campos de intervención del trabajo, al cual se encontraban vinculados en tiempos de pandemia quienes participaron de la investigación, se hallan plasmados en la tabla 2.

TABLA 2
CAMPOS DE INTERVENCIÓN

Campo de intervención	N° de respuestas
Salud	4
Educación	3
Desarrollo rural y comunitario	3
Gerontología	1
Familia	8
Infancia	2
Sistema de responsabilidad penal	1
Sector humanitario y DDHH	2
Medio ambiente	2
Obras civiles y urbanismo	1

Fuente. Elaboración propia.

Tal como se muestra, se evidenció la diversidad de campos de intervención, siendo el campo de familia el más representativo. Más allá de los campos de acción, el hecho de dinamizar e interactuar históricamente desde el Trabajo Social con cada uno de los sujetos sociales con quienes se abordan las distintas temáticas, es necesario situarse bajo la perspectiva de la pandemia que irrumpió abruptamente esas dinámicas presenciales en términos individuales, familiares, grupales y comunitarios.

Partiendo de los fundamentos teóricos académicos y experienciales, se realizaron diversos acercamientos de forma presencial, por lo que fue evidenciable que no es sencillo transitar de estos espacios a uno que poco se había utilizado desde el Trabajo Social, como lo es la virtualidad, ya que esta no solo delimita que se impida la presencia física, sino también en ocasiones las alteraciones e influencia que puede tener en la disponibilidad de recursos para conectarse, o bien la disposición al encontrarse enfrentados ante nuevos escenarios como el confinamiento, así como el aumento de factores de riesgo como desempleo o dificultad en la obtención de recursos económicos para la sustento de cada hogar y familia (Boschenetti et al., 2020).

Por otra parte, la pandemia también se puede comprender desde los procesos de globalización, los cuales logran poner en evidencia una serie de problemas que se venían incrementando no solo en Colombia sino en Latinoamérica y otras partes del mundo, tales como la desprotección a la ciudadanía a raíz del neoliberalismo

y las condiciones precarias en la prestación de servicios esenciales como la salud. Bajo este mismo contexto, Guzmán (2021) propone que bajo coyunturas como la generada por la pandemia se debe revalorizar el papel real del Estado, no como un ente totalitario y netamente autónomo, sino como un Estado que realmente garantice la atención a la ciudadanía a través de las políticas públicas, valiosa herramienta para el bienestar colectivo en donde profesionales como los de las ciencias sociales, incluyendo a Trabajo Social, son fundamentales en cualquiera de sus etapas de agendamiento, formulación, implementación y evaluación.

Trabajo social y pandemia

Afectación de la pandemia a la oferta laboral

Ante la pregunta *¿cree usted que la pandemia afectó la oferta laboral para Trabajo Social?* un 59.3% respondieron que lo hizo negativamente, un 33.3% manifiestan que fue positivo y el 7.4% afirman que desde su experiencia no hubo afectación. Si bien existen respuestas para las tres alternativas, se evidencia un mayor porcentaje en la opción negativa con justificaciones del tipo “perdí el trabajo y la oferta laboral bajó” (Participante 5, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021).; asimismo, hubo respuestas similares que manifiestan que muchos programas y proyectos quedaron pausados o incluso cancelados por las medidas de confinamiento, lo cual se constituye como un nuevo reto para la profesión y para cada individuo que atraviesa por situaciones de crisis, generando posibilidades de apoyo entre unos a otros, no solo desde las dimensiones biológicas que demanda la pandemia sino también desde componentes psicosociales que se han priorizado por algunos sectores y ha tomado fuerza en las postpandemia (Maldonado, 2020).

Este escenario permite, sin duda, procesos reflexivos sobre el ejercicio profesional e invita a preguntarse por la calidad y las garantías laborales de quienes ejercen la profesión, lo cual implicó en muchos casos la suspensión del empleo y la reducción del tiempo de trabajo (Ruesga y Viña, 2021).

Por otra parte, otros y otras participantes manifestaron afectaciones positivas, con afirmaciones como “debido a la pandemia se hizo necesario más personal social en hospitales o clínicas en la intervención con familiares de personas hospitalizadas y/o que murieron a causa de esta enfermedad” (Participante 23. Comunicación personal, 7 de septiembre del 2021); asimismo comparten que la pandemia “aumentó las ofertas labora-

les, especialmente para el sector salud” (Participante 12, comunicación personal 6 de septiembre del 2021).

Estas afirmaciones que enfocan su atención en la apertura de oportunidades laborales, especialmente en el sector salud, se encuentran ligadas a lo postulado por Rolando y otros, quienes mencionan que las intervenciones sociales desde el sector salud tuvieron dos grandes transformaciones: la primera, encaminada a los cambios de la presencialidad a la virtualidad y la alta demanda de profesionales del sector salud; la segunda, social, orientada por la intención de intervenir los niveles de salud física y mental, así como el acompañamiento a víctimas de la pandemia (2021).

Con todo, si bien los diferentes entes gubernamentales y no gubernamentales se enfrentan a grandes retos durante y después de una crisis como la generada por la pandemia, es una oportunidad de resurgir con nuevas ideas y el reconocimiento a quien lo amerita, en este caso quienes son profesionales en Trabajo Social (Bautista, et al., 2020).

Influencia de la pandemia en el ejercicio profesional

Ahora bien, en lo referente al análisis e interpretación de los resultados se realizó la pregunta *¿cree usted que la pandemia y las distintas restricciones como aislamiento y distanciamiento social influyeron en el ejercicio profesional de Trabajo Social?*, frente a la que un total del 96.3% de participantes respondieron afirmativamente, mientras que solo un 3.7% que mencionaron que no hubo influencia en el ejercicio profesional.

Frente a esto autores como Carballada (2020) o Montenegro y Montenegro (2020) afirman que los retos e influencia de la pandemia en los procesos de intervención desde el Trabajo Social exigen de la praxis la búsqueda de nuevos horizontes epistémicos y técnicos, si el fin es comprender y dinamizar la nueva realidad bajo las diversas medidas restrictivas.

Ahora bien, en relación con la justificación en las respuestas ofrecidas por quienes participaron se encuentra que quien desde su experiencia no experimentó influencia en su ejercicio profesional manifestando que “actualmente existen herramientas virtuales las cuales sirven para innovar procesos de intervención” (Participante 3, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021), contrasta con el otro gran porcentaje de participantes, quienes por el contrario perciben las nuevas formas de relacionarse de forma diferente, manifestando por ejemplo que “los encuentros presenciales tuvieron que

disminuir y el acceso a la tecnología es limitado para algunas personas” u otras posturas que responden a las bases propias de atención e intervención como “ahora todo es virtual y trabajo social es más de comunicación directa” (Participante 6, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021).

Otros aportes importantes, que a su vez recogen el sentir de quienes afirmaron experimentar incidencias en su ejercicio profesional, rescatan todo el trabajo que se desarrolla con poblaciones y grupos de interés que, o no tienen acceso a medios y herramientas tecnológicas, o a las medidas que limitaban la presencialidad, mencionando que “las nuevas restricciones hicieron que el accionar fuera modificado, no existía contacto directo con las poblaciones” (Participante 7, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021); otras respuestas reflejaron el aumento de trabajo en situaciones en las que por ejemplo “no era posible realizar actividades comunitarias, con un número alto de personas” (Participante 8, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021), influyendo en el aumento de encuentros o incluso en la dificultad o imposibilidad de cumplimiento de metas e indicadores. Asimismo, sucedió con el cierre de microempresas o negocios propios, pues “tuve que cerrar mi consultorio por falta de recursos económicos” (Participante 17, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021).

Estrategias y herramientas para el ejercicio de sus funciones en pandemia

Si bien la mayor dificultad encontrada en el ejercicio profesional en tiempos de confinamiento fue precisamente las limitantes existentes para los encuentros presenciales, la ejecución de visitas, estrategias y técnicas sociales que requieren una cercanía física, con base en los resultados obtenidos se evidenció que el teletrabajo y el uso de la tecnología estuvo presente en la transformación de dichas dinámicas laborales, ya que se concibe también como trabajo remoto o trabajo en casa, pese a que comparten la existencia de un dificultad para el contacto físico entre los involucrados para el ejercicio y cumplimiento de ciertas funciones (Crawford et al., 2011).

Sorpresivamente, las redes sociales y diferentes plataformas digitales no están en primer lugar como herramientas para el desarrollo y ejercicio profesional en tiempos de pandemia, pues si bien facilita la comunicación en un país como Colombia no todos cuentan con acceso a estos aparatos o a una conexión a internet que les permita hacer uso de los mismos, pues para antes de la pandemia se contaba tan solo con cerca de 21,7

millones de personas con acceso a este servicio, aunque progresivamente haya ido aumentando⁵.

En ese orden de ideas, los resultados de la investigación demostraron que las llamadas telefónicas se convierten en la principal herramienta de conexión, siendo útil para diferentes procesos sociales como recepción, atención, seguimientos, evaluaciones, entre tantas funciones que se desempeñan en los diferentes campos en los que se encuentran no solo quienes participaron de ella, sino en quienes la ejercen alrededor del mundo. Todo esto puso en evidencia la practicidad de las llamadas telefónicas, partiendo de que, si bien la mayoría de personas cuentan con acceso a un teléfono celular, no todos tienen el servicio de internet o un teléfono específicamente inteligente, mencionando también el desconocimiento frente al uso de algunas aplicaciones de comunicación.

En segundo lugar, dentro las herramientas más usadas para el acercamiento con los diferentes grupos de interés se encuentran las plataformas de videollamadas como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre otras, las cuales alcanzaron cifras de aumento de descarga entre 40 y 140 veces más a meses previos a la pandemia (Rodríguez, 2020). Por cierto, la tercera herramienta más usada por quienes participaron del proyecto fueron las redes sociales, especialmente WhatsApp, ya que con sus múltiples funciones permite acceder a múltiples opciones como los mensajes de texto, audios y uso de emoticones y stickers que también juegan un papel muy importante en estos canales de comunicación. Con todo, allí también hubo mención de herramientas como la radio comunitaria y consulta en domicilio, ante todo en casos prioritarios en donde la normatividad lo permitía.

Agudización de problemáticas en los grupos de interés

Se hace necesario también rescatar las experiencias de quienes participaron de la investigación frente a la pregunta ¿cree usted que dentro de su campo de acción e intervención la pandemia agudizó las problemáticas en sus grupos de interés?, ante lo que el 77.8% —equivalente a 21 participantes— refieren que sí hubo agudización, frente a un 22.2% —lo cual respecta a 6 participantes— que manifestaron que no hubo agudización en los problemas en sus distintos grupos de interés. Justamente, es necesario precisar que los campos de acción social

fueron diversos, pero la predominante aquí gracias a la muestra obtenida es el de familia.

En la justificación de las respuestas ofrecidas para este estudio es importante rescatar en primera medida los aportes frente a la no agudización de los problemas, como por ejemplo: “no, ya que trabajo con pacientes agudos o crónicos los cuales la pandemia ayudó a los familiares a estar más en casa y por ende más pendientes de ellos” (Participante 6, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021); asimismo, afirmaciones con respecto a que no agudizó las situaciones problema pero que “es mejor realizar las intervenciones de manera presencial, se pueden identificar muchas cosas, el diagnóstico puede ser más acertado por tanto la intervención presencial va a generar un mayor impacto” (Participante 28, comunicación personal, 7 de septiembre del 2021), los cuales son casos atípicos o no muy comunes que, por el contrario, permiten aumentar la atención a grupos poblacionales que en situaciones de normalidad no serían prioridad para sus familiares.

Con respecto a la otra opción de respuesta, fueron bastantes las justificaciones en la incidencia y agudización de los problemas, como “los casos de abuso sexual y violencia intrafamiliar se incrementaron exponencialmente” (Participante 1, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021), o “aumentó la problemática de violencia intrafamiliar aún más la violencia hacia los niños, niñas, adolescentes y mujeres teniendo en cuenta la gran cantidad de tiempo que deben permanecer en la casa en compañía de sus presuntos agresores” (Participante 9, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021), las cuales son algunas de las respuestas encontradas con respecto a temas familiares y de violencias.

Frente a esto, es importante reconocer que el Trabajo Social no puede desligarse desde la comprensión para su actuar en la existencia de las desigualdades de género y la violencia que ello implica (Bautista y Castillo, 2020). Ampliando el panorama y la diferencia de contextos, también es importante mencionar lo referido por un participante, quien menciona que “los grupos armados ilegales aprovecharon la pandemia para incrementar sus acciones violentas” (Participante 11, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021), quienes a través de la imposición de los fundamentos morales para su actuar buscan la apropiación y normalización de su filosofía a

⁵ Hacia el 2020 alcanzó una cifra cercana a los 950 mil nuevos hogares con conectividad a internet (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, 2021).

través de la violencia (Castillo, et al., 2022). Ahora bien, en entornos de salud “porque los pacientes fallecían con más frecuencia” (Participante 15, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021) y, finalmente, “las personas no estaban acostumbradas a convivir 24/7 y las situaciones sin resolver estaban enmascaradas” (Participante 16, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021).

Estos resultados permiten corroborar datos entregados por el Observatorio Colombiano de las Mujeres, quien reportó un aumento del 142% en llamadas telefónicas en la línea de atención de violencia (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2021). Adicionalmente, invita a la reflexión frente a las víctimas, no solo de violencia física sino de otra índole, pues también otras fuentes internacionales de gran impacto como la Organización de las Naciones Unidas (2021), en compañía de otras como la OMS, refieren que la atención en salud física y psicosocial debe ser prioridad en el confinamiento, pues el hogar —haciendo referencia a la vivienda como estructura física y las dinámicas familiares que se dan dentro de ella— no siempre es un lugar seguro, especialmente para personas en condiciones de vulnerabilidad o indefensión. Asimismo, la importancia para las Ciencias

Sociales y Humanas en la posibilidad de comprender dichos procesos de adaptación y aportar significativamente a ellos (Almeida et al., 2021).

Retos para Trabajo Social durante y post pandemia

Finalmente, es preciso señalar que desde la experiencia del ejercicio profesional se pueden obtener grandes aportes, aprendizajes y oportunidades de mejora, por lo cual se preguntó a quienes participaron de la investigación acerca de los retos que enfrentaron durante la pandemia, así como respecto a los venideros postpandemia. Para ello, se agruparon las respuestas por similitud en las siguientes subcategorías: confianza y motivación a participación de los grupos de interés, reconocimiento de las realidades sociales y, por último, capacitación y uso de las estrategias remotas.

De esta manera, en lo referente a la confianza y la motivación de los diferentes grupos de interés se encuentran aportes significativos como que “el principal reto es la capacidad de innovar, de solucionar y de estimular a la sociedad a participar a la distancia” (Participante 6, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021), pues si bien esto puede cambiar en la postpandemia, hay estrategias digitales que llegaron para posicionarse y ser



una gran herramienta de atención. Otra repuesta importante refiere a “mantener a la comunidad interesada en el apoyo que de brinda la profesión” (Participante 26, comunicación personal, 7 de septiembre del 2021), así como “lograr seguir abriendo espacios de intervención desde la profesión” (Participante 9, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021) que, si bien se ha posicionado en las últimas décadas, puede seguirse afianzando frente a la importancia de la profesión desde la especificidad y el trabajo interdisciplinar para la atención psicosocial.

Ahora bien, dando paso a la subcategoría del reconocimiento de las realidades sociales frente a los retos para la profesión, se menciona la necesidad de “poder detectar la verdadera realidad de los sujetos sociales” (Participante 3, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021), puesto que la presencialidad se vio limitada y se tuvo que realizar dicho acercamiento a través de otras estrategias; es así como también se invita a “elaborar protocolos de atención a comunidades y familias de áreas dispersas” (Participante 11, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021), pensando precisamente en las diferentes realidades y los recursos con los que cuentan o no ciertos grupos poblacionales que requieren atención psicosocial. Asimismo, otra de las respuestas promueve ser conscientes y sensibles frente a las posibles transformaciones individuales, familiares y sociales a través de “un acercamiento con las personas, ya que los cambios de vida fueron drásticos (Participante 5, comunicación personal, 3 de septiembre del 2021)”.

Por último, la subcategoría que responde a los aportes encaminados a la capacitación y uso de las estrategias remotas, las cuales van desde retos estructurales como “desarrollar estrategias remotas para la atención y la intervención comunitaria, así como la generación de proyectos nuevos y estar involucrados en los procesos de planeación y gestión” (Participante 8, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021), frente a lo que es posible reconocer las estrategias remotas y digitales como herramientas importantes para la atención y acercamiento a las comunidades, así como la incidencia macro para mejorar y garantizar el acceso a los aparatos electrónicos necesarios y, finalmente, el reconocimiento de la oportunidad de mejora con respecto a capacitación bidireccional en el “manejo de redes —sociales y de apoyo— y de tecnología —reuniones virtuales— para mejorar la calidad de atención e intervención” que se complementa de forma adecuada con la capacitación en “plataformas digitales, mayores niveles de tolerancia, enrique-

cimiento del vocabulario” (Participante 10, comunicación personal, 6 de septiembre del 2021).

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación acá presentados han permitido reflexionar frente al impacto que tuvo la pandemia, sus consecuencias y medidas de prevención de contagio en las diferentes esferas sociales. Ahora bien, enfatizando en el ámbito laboral para el Trabajo Social se evidenció que existen patrones de incidencia negativa en los distintos campos de acción, pese a lo cual también se reconoce una gran oportunidad para el posicionamiento y la consolidación profesional en campos como el de la salud, que si bien es un área interdisciplinar, en cuanto al Trabajo Social demostró la importancia y la necesidad de hacer parte de dichos equipos para la atención integral de los diversos grupos poblacionales y sujetos sociales, comprendiendo el bienestar no sólo como un componente físico sino también psicosocial.

Asimismo, fue posible evidenciar la necesidad de fortalecer acciones hacia los sujetos —familias, comunidades y grupos vulnerables— que la cuarentena aisló y excluyó aún más de las dinámicas sociales, pero a su vez hizo visibles las acciones propias de la disciplina, en el sentido en el que el Trabajo Social realiza acompañamiento psicosocial y comunitario en los contextos y campos de intervención social, lo que se podría pensar y constituir como un nuevo escenario de *reconceptualización* disciplinar que lleve a revisar las bases ontológicas y metodológicas del ser y el hacer profesional, no solo en épocas de crisis y aislamiento, sino en lo que implica reconstruir tejidos sociales.

Con todo, las múltiples estrategias y medidas tomadas por los gobiernos locales, departamentales y nacionales incidieron en el ejercicio profesional para el Trabajo Social, especialmente limitando los encuentros presenciales, lo que llevó a repensar los canales de comunicación e interacción dando paso a la implementación de diferentes herramientas digitales, como llamadas telefónicas, plataformas de videoconferencias y uso de redes sociales. Estas, no obstante, su utilidad, resultan poco viables para un contexto como el de Colombia desde enfoques de universalidad y equidad, pues existen limitantes como la nulidad de señal en algunos sectores apartados, la carencia de acceso a internet o, incluso, a algún dispositivo inteligente que les permita el acceso a las aplicaciones; asimismo, el gran desconocimiento en el uso de tales herramientas complejizó la comunicación e interacción y, por ende, el acercamiento profesional.

Quienes hoy ejercen el Trabajo Social lo hacen desde una mirada de los Derechos Humanos, lo cual lleva a retomar con profundo respeto todos los momentos y ejercicios históricos de *reconceptualización* que se han suscitado anteriormente, los cuales han estado caracterizados por su promoción, defensa y respeto; sin embargo, en un escenario de pandemia, aislamiento social, cuarentena, pérdida de amigos y familiares, es donde toma vigencia la construcción de miradas disciplinares y profesionales desde esta perspectiva, buscando unos mínimos dignos de vida individual y colectiva.

Se puede considerar que la pandemia generada por la COVID 19 planteó un desafío profesional desde el campo de la intervención y el acompañamiento sociofamiliar, teniendo en cuenta la necesidad de redefinir métodos, instrumentos, herramientas y técnicas de encuentros a través del uso de las tecnologías de la información, lo cual se considera como un proceso que seguirá en las sociedades de la postpandemia. En todo caso, los retos para la profesión desde una perspectiva reconceptualizada y posreconceptualizada dejan en segundo plano a las acciones asistenciales y caritativas, en ocasiones carentes de apoyos tangi-

bles o materiales, lo cual motiva la participación de los sujetos o grupos de interés que buscan la inmediatez, pues si bien muchos apoyos fueron entregados en especie, existieron otras estrategias psicosociales que no tenían la participación esperada, siendo entendible por aspectos como el riesgo y el miedo al contagio, así como la recuperación propia, de un familiar o, incluso, en torno a los procesos de duelo que muchas personas atravesaron y que retaban las habilidades del profesional para el cumplimiento de metas y objetivos con las comunidades.

Finalmente, la pandemia generó muchas emociones y sentimientos encontrados de tristeza, miedo, soledad, desesperación, pero a su vez demostró que son los profesionales en Trabajo Social, así como los partícipes de equipos psicosociales, los llamados a construir y promover caminos de esperanza, equidad y justicia social a través de procesos participativos, reconociendo las diversas realidades y contextos sociales, pero siempre buscando estrategias de comunicación y acercamiento físico, con el ánimo de propiciar una integralidad dentro de las posibilidades y los recursos actuales en el momento de las atenciones.



REFERENCIAS

- Almeida, P., Castillo, J. y Meneses, N. (2021). Proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado desde sur del Cesar. *Estudios de Paz y Conflictos* 4(6), 131-152. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/123/60>
- Aspeé, J. y González, J. (2018). Mujeres y hombres del Trabajo Social en Chile. *Revista Katálisis*. 21 (2). <https://www.scielo.br/j/rk/a/VhNC7wpBk3MqBWFc7m bXxXJ/?lang=es>
- Bautista, H., Franco, J. y Mendivelso, L. (2020). Redes de apoyo a familias en Tunja durante la pandemia: una respuesta ante la crisis generada por la COVID-19. *Búsqueda* 7(25). <https://repositorio.cecacar.edu.co/handle/cecacar/3006>
- Bautista, H. y Castillo, J. (2020). Trabajadora/e/s Sociales como sujetos políticos, una apuesta desde la reconceptualización latinoamericana. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar* 9(1), 49-59. <https://doi.org/10.6018/azarbe.441971>
- Boff, L. (2002). ¿Cuál globalización? *Alternativas Sur* (1). <https://journals.openedition.org/polis/7047>
- Carballeda, A. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19. *Revista Margen, Dossier especial "La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia"*. <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/64/files/sites/64/2020/07/carballeda2020.pdf>
- Castillo, J., Almeida, C. y Meneses, N. (2021). Desde el sur del Cesar a la capital de Santander: La experiencia del desplazamiento forzado. *Estudios de Paz y Conflictos* 5(9), 61-88. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/163/131>
- Congreso de la República. (1977). Ley 53 de 1977. <https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2018/02/LEY-53-DE-1977.pdf>
- Crawford, J., MacCalman, L. y Jackson, C. (2011). The health and well-being of remote and mobile workers. *Occupational Medicine*, 61(6), 385-394. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqr071>
- Domínguez, L. y Amador, C. (2021). El origen de COVID-19: lo que se sabe, lo que se supone y (muy poquito) sobre las teorías de complot. *Educación Química* 31(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2020000200003&script=sci_arttext
- Federación Internacional de Trabajo Social. (2014). Definición Global de Trabajo Social aprobada en la Asamblea General de la FITS. Melbourne, Australia. <https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>
- Federici, S. (2012). Revolución en punto cero. *Traficantes de sueños*. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>
- Guzmán, F. (2021). Pandemia, coyuntura y Trabajo Social: Debates urgentes. *Cátedra Paralela* 18(21), 19-33. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21535/Art%C3%ADculo%20especial.pdf?sequence=3>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2021). Violencia Intrafamiliar durante la pandemia por COVID-19. <https://www.medicinalegal.gov.co/blog/-/blogs/violencia-intrafamiliar-durante-la-pandemia-por-covid-19>
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 5(13), 131-155. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269008.pdf>
- Malagón, E. (2012). *Fundamentos de Trabajo Social*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado, R. (2020). La intervención Social en tiempos de Pandemia. *Reflexiones desde el Trabajo Social*. *Revista Margen, Dossier especial "La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia"*. <https://www.margen.org/pandemia/maldonado.html>
- Martínez, M. (2000). El legado de María Carulla. *Revista de Trabajo Social* (2), 170-182. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32835/32855>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2021). Colombia avanza en su meta de estar conectada en un 70% en 2022: DANE. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/182108:Colombia-avanza-en-su-meta-de-estar-conectada-en-un-70-en-2022-DANE>
- Montenegro, E. y Montenegro, M. (2020). Re-pensando el campo de intervención del trabajo social junto a las víctimas de violencia de género, durante la pandemia de covid-19. *Difusiones* 18(18), 59-67. <http://ediciones.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/difusiones/article/view/66>
- Murallas, Y. (2021). Covid-19 y Trabajo Social: Desafíos de cara a nuevas realidades. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 27. https://conetsco.org/wp-content/uploads/2021/11/Articulo_3.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). Víctimas de la violencia doméstica atrapadas durante la pandemia. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/>

un-supporting-trapped-domestic-violence-victims-during-covid-19-pandemic

Rodríguez, C. (2021). El auge de la videollamada como respuesta al aislamiento social. TELOS Fundación Telefónica. <https://telos.fundaciontelefonica.com/la-cofa/el-auge-de-la-videollamada-como-respuesta-al-aislamiento-social/>

Rojas, M. (2015). Tipos de investigación científica: una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. REDVET. Revista electrónica de Veterinaria 16 (2). 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>

Rolando, D., Wanger, K., Moyano, J. y Di Cianni, L. (2021). "Sistematización de una experiencia de Salud mental comunitaria en contexto de pandemia." Hospital de Día. HIG Penna. Bahía Blanca. Revista

Margen, Dossier especial "La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia. <https://www.margen.org/pandemia/hospenna.html>

Rozas, M. (2002). Una perspectiva Teórica-Metodológica de la Intervención en Trabajo Social. Espacio Editorial. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_ts_mat_bibliografico/PRACTICAS%20INSTITUCIONALES%20I/Margarita%20Rozas%20CapIV.pdf

Ruesga, S. y Viña, A. (2021). Desempleo y ERTes: un dilema para España ante la pandemia de COVID-19. Revista Economía UNAM 18 (52), 87-106. <http://revistaeconomia.unam.mx/index.php/ecu/article/view/600>

Salinas, N., Orozco, J. y Mejía, J. (2021). Las ciencias sociales en épocas de crisis: escenarios, perspectivas y

exigencias en tiempos de pandemia. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9781/Las%20ccias%20sociales%20en%20epocas%20de%20crisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. AFRO Editores e impresores Ltda. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>

Zabala, L. (2020). Trabajo Social, distanciamiento físico y tramas comunitarias. Revista Margen, Dossier especial "La intervención en lo Social en Tiempos de Pandemia. <https://www.margen.org/pandemia/zabala.html>

ARISTA

CRÍTICA

Revista Interdisciplinar

