

Revista historia de la educación latinoamericana

ISSN 0122-7238 - Vol. 26 No. 42, enero - junio 2024 - Tunja - Colombia

Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación CADE – UPTC – RUDECOLOMBIA
Grupos de Investigación HISULA – ILAC
Tunja, Colombia



Revista Historia de la Educación Latinoamericana indexada categoría B

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y adscrita académicamente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

RHELA, a partir de su creación en 1998, es el órgano de expresión de SHELA, la UPTC, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Doctorado en Ciencias de la Educación, la Escuela de Ciencias Sociales y de los grupos de Investigación HISULA - ILAC de la UPTC. Con una periodicidad semestral, está destinada a un público especializado en Historia de la Educación, a la comunidad académica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos y profesionales vinculados con el ámbito de las Ciencias Sociales, Humanas y Educación, por lo que, publica artículos originales resultados de investigación (**artículos de investigación**, Documento que presenta de manera estructurada, clara y veraz resultados de un proyecto de investigación culminado, mediante la aplicación de un método científico. La estructura generalmente utilizada contiene los siguientes apartes: título, resumen, palabras clave, introducción, método o metodología, resultados o discusión, conclusiones y referencias bibliográficas) (**artículos de reflexión**, los cuales son resultados de investigaciones terminadas, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, y **artículos de revisión**, los cuales son resultado de investigaciones terminadas donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas; se caracterizan por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica con calidad sustancial de referencia a investigaciones, (incluye 52 referencias). Los números son monográficos, con una sección de artículos de otras investigaciones, publica artículos en español, portugués, inglés y francés. Edición electrónica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

Las ideas expuestas en cada artículo son responsabilidad exclusiva del autor, la SHELA y la UPTC, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad de los escritos. El material de esta Revista, publicado en papel y versión electrónica son propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana puede ser reproducido parcialmente, siempre y cuando se mencione y cite como fuente el artículo, su autor y la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26 no. 42, enero - junio, 2024

The Journal History of Latin American Education is a bi-annual publication edited by the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) and the Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Society for the History of Latin American Education) (SHELA).

RHELA (The Journal History of Latin American Education 1998) operates as disseminator of UPTC, SHELA, the Faculty of Education Sciences, the PhD Programme in Educational Sciences, the School of Social Sciences, and the Research groups HISULA-ILAC, since 1998 when it was created. This bi-annual journal is intended for a specialized public in History of Education, for the academic community of historians, sociologists, educators, political scientists, and for professionals working in the field of Social, Human, and Education Sciences. Consequently, this journal publishes original articles, product of research findings (**Reflection articles**, resulting from completed research works from an analytical, interpretative, or critical perspective of the author on a specific subject by using original sources. **Review articles**, resulting from completed research works where published or unpublished research findings are analyzed, systematized, and integrated. In this type of article, the author carries out a careful bibliographical review with substantial quality of reference. (It includes 52 references.) Issues are published in a monographic edition along with a section of other research articles. Articles can be published in Spanish, Portuguese, English and French. Electronic edition: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana. The ideas expressed in the articles are the sole responsibility of the author; SHELA and UPTC are not responsible in any way for the authenticity of the texts. The material of this journal-print and online versions-belong to SHELA and UPTC. It may be partially reproduced, as long as the article is cited as a source and credit is given to the author and to the Journal History of Latin American Education. vol. 26 no. 42, January - June, 2024.

A Revista História da Educação Latino-Americana -RHELA- é uma publicação semestral da Sociedade de História da Educação Latino-Americana (SHELA), adscrita academicamente à Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC).

RHELA, desde a sua criação em 1998, é o órgão de expressão da UPTC, SHELA, da Faculdade de Ciências da Educação, da Escola de Ciências Sociais e dos grupos de pesquisa HISULA-ILAC da UPTC. Com uma

periodicidade semestral, está destinada a um público especializado em História da Educação, à comunidade acadêmica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos e profissionais vinculados ao âmbito das Ciências Sociais, Humanas e Educação, publicando, desta forma, artigos originais resultados de pesquisa (artigos de pesquisa, documento que apresenta de maneira estruturada, clara e verdadeira os resultados originais de um projeto de pesquisa concluído, por meio da aplicação de um método científico. A estrutura geralmente usada contém as seguintes seções: título, resumo, palavras-chave, introdução, método ou metodologia, resultados ou discussão, conclusões e referências bibliográficas) (**artigos de reflexão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais, e **artigos de revisão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, nos quais se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisa publicadas ou não publicadas; se caracterizam por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica com qualidade substancial de referência a pesquisas, inclui 52 referências). Os números são monográficos, publica artigos em espanhol, português, inglês e francês. Edição eletrônica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

As ideias expostas em cada artigo são responsabilidade exclusiva do autor. A SHELA e a UPTC não se responsabilizam, em caso algum, pela autenticidade dos escritos. O material desta Revista, publicado em papel e versão eletrônica, são propriedade da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, Sociedade de História da Educação Latino-Americana, e pode ser reproduzido parcialmente, sempre e quando se mencionar e citar como fonte o artigo, seu autor e a *Revista História da Educação Latino-Americana*, vol. 26 no. 42, janeiro - junho, 2024



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248

Vol. 26 No. 42 enero - junio 2024 - Tunja

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

Este número es financiado por:

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Doctorado en Ciencias de la Educación, CADE-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA (clasificación A en Colciencias, código Colciencias COL0011868) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA.

Adquisición y Canje:

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Avenida Central del Norte. Edificio Administrativo, segundo piso, correo electrónico: rhela@uptc.edu.co. Telefax: (057) 608 7448215.
Fax: (057) 608 7448215.

Página Web: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/issue/view/567

Periodicidad:	Semestral
Revisión Editorial:	Diana Soto Arango, Sol Mercedes Castro Barbosa, María Eugenia Flores Treviño.
Traducción de resúmenes al inglés:	María Camila Buitrago. Grupo de investigación HISULA
Traducción de resúmenes al portugués:	Leandro de Proença Lopes, grupo de investigación HISULA
Composición de textos:	Sandra Liliana Bernal Villate, grupo de Investigación HISULA
Corrección de estilo:	Adán Alberto Ramírez, Claudia Amarillo.
Diseño Portada:	Antonio Elías de Pedro Robles
Fotografía de Portada y separadores:	Lésmer Montecino Soto, Fotografía tomada https://www.facebook.com/ucatolica/photos/a.288530479958/10150978510749959/?type=3&locale=es_LA
Sello Editorial:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Diagramación:	Búhos Editores Ltda.
Aspecto Físico:	Tamaño 17x24, papel propalibros de 70 gramos a una tinta, carátula en propalcote de 240 gramos.
Coordinadora de texto físico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Manejo Electrónico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Estado Legal Sociedad:	No. 145-250 de junio de 1995
Revista ISSN:	0122-7238
Revista ISSN (versión online):	2256-5248
Indexada:	No. 01227238. Indexada en Categoría B – PUBLINDEX – MINCIENCIAS



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Atribucion-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana hace parte de los siguientes sistemas de indexación, bases de datos – agregadores – páginas web:

Portales Web

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican
<http://ilacdianasoto.wix.com/revistarhela#!noticias/c1mlu>
<http://www.shela-hedu.org>
<http://biblioteca.claco.edu.ar/banners/>
<http://www.bne.es/>
<http://www.grupodeinvestigacionhisula.com>
<http://www.grupodeinvestigacionilac.com>
<http://www.bibliotecanacional.gov.co/> (Biblioteca Nacional, Colombia)
http://www.lablaa.org/listado_revistas.htm (Biblioteca Luis Ángel Arango, Colombia)
<http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/enlaces.htm>

INDIZACIONES – Índices de ciencia métrica



Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas Colombianas, Colciencias, desde el 2004, actualmente categoría B.



SciELO Colombia – 2014. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0122-7238&lng=es&nr-m=iso



Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx>



Biblat – Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación <https://biblat.unam.mx/es/>



Capex- Portal de Periódicos/Qualis – desde 2016 – Categoría A3. <https://www.sucupira.capes.gov.br>

BASES DE DATOS - COMITÉ DE SELECCIÓN - AGREGADORES



Fuente Académica Premier – EBSCO, 2009. <http://search.ebscohost.com>

Left Index (The) – 2014. <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>

Fuente Académica Plus 2014 . <http://search.ebscohost.com>

Education Source - 2015 <https://www.ebscohost.com/academic/education-source>



Eric Plus - 2015. <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=483949>

DIRECTORIOS



<http://miar.ub.edu/issn/0122-7238>



Ulrichs Periodical – 2014. <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>



Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. www.latindex.unam.mx



Dialnet -Fundación Dialnet – 2007. http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=10778



CENGAGE Learning – 2014. <http://infotrac.galegroup.com/itweb/lfmeed> (Informe Académico, Académico Onefile)



CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. <http://clase.unam.mx/>



REDIB – 2015: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista1780-revista-historia-educacion-latinoamericana



Actualidad Iberoamericana – 2014. <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>



LaTAM PLUS – 2014. <http://www.latam-studies.com/>



DOAJ – 2009. <http://www.doaj.org/>



IISUE - www.iisue.unam.mx/iresie/



IRESIE – Banco de datos sobre educación <http://iresie.unam.mx/>



REBIUN – Red de bibliotecas universitarias: <http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/X16883/ID1072319373?ACC=161>

Editora

Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) RUDECOLOMBIA
Grupo de investigación HISULA - ILAC - UPTC
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>
diana.soto@uptc.edu.co

Editora Asistente

Sandra Liliana Bernal Villate
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA - UPTC
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>
rhela@uptc.edu.co

Editoras asociadas del número

Sol Mercedes Castro Barbosa
Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

María Eugenia Flores Treviño
Doctora en Humanidades y Artes
CONAHCYT/FFYL/UANL, México
<https://orcid.org/0000-0001-7664-6674/>

Comité Científico / Editorial

Saúl Bermejo Paredes
Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú)
<https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Renan Antônio da Silva
Centro Universitario del Sur de Minas (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>

Marc Depaepe
Centre for the History of Intercultural Relations (Bélgica)

Fuensanta Hernández
Universidad de Murcia (España)
<https://orcid.org/0000-0003-2339-8149>

Eloy López Meneses
Universidad Pablo de Olavide (España)
<https://orcid.org/0000-0003-0741-5367>

Miguel Ángel Puig Samper
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)
<https://orcid.org/0000-0002-6609-819X>

Ilich Silva Peña
Universidad de Los Lagos (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Marcos Villela Pereira
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Chun Yen Chang
Science Education Center/ National Taiwan Normal University (Tawian)
<https://orcid.org/0000-0003-2373-2004>

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Editores científicos

Doris Bittencourt Almeida Pontificia

Universidade Católica de Rio Grande del Sur (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-4817-0717> Área: ciencias sociales, humanidades

Nancy Chacón Arteaga

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de la Habana (Cuba) <https://orcid.org/0000-0003-2228-5505> Área: Ética aplicada a la educación moral, ciudadanía, pedagogía y didáctica.

Justo Cuño Bonito

Universidad Pablo de Olavide (España) <https://orcid.org/0000-0003-3035-3336> Área: ciencias sociales, humanidades, historia de Colombia

Enrique Javier Diez Gutiérrez

Universidad de León (España) <https://orcid.org/0000-0003-3322-1099> Área: didáctica y organización escolar

András Lénárt

Universidad de Szeged (Hungria) <https://orcid.org/0000-0002-6028-5410> Área: estudios hispánicos, historia, cine

Domingo Lilón

Universidad de Pécs (Hungria) <https://orcid.org/0000-0003-3716-7771> Área: historia, sociología, literatura comparada, humanidades

Denise Quaresma da Silva

Universidade Feevale y Unilasalle (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3697-8284> Área: género, educación sexual, educación, psicoanálisis, inclusión

Bertha Ramos Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0003-4468-1402> Área: lingüística aplicada, educación, interculturalidad

Reinaldo Rojas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) <https://orcid.org/0000-0002-9749-3299> Área: educación, historia, política, cultura, economía

Consuelo Flecha

Universidad de Sevilla (España) <https://orcid.org/0000-0002-1580-0428> Área: teoría e historia de la educación

Renate Marsiske

Universidad Nacional Autónoma de México (México) Área: humanidades, ciencias de la educación, historia, sociología, idiomas y literatura

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires (Argentina) <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> Área: cultura política y educación

Roger Pita Pico

Academia Colombiana de Historia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0001-9937-0228> Área: historia de Colombia, ciencias políticas

Felipe Ziotti Narita

Universidad del Estado de São Paulo (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3139-1919> Área: educación,

Comité asesor interno

Maria de Lourdes Alvarado

Universidad Nacional Autónoma de México Área: Educación, educación femenina, historia de la universidad, historia de la educación y la cultura.

José Enrique Cortez Sic

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0001-6944-3035>
Área: Formación docente, educación bilingüe intercultural, materiales educativos, didáctica y pedagogía intercultural.

José Rubens Lima-Jardilino

Universidade Federal de Ouro Preto, <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>,
Área: Formación docente, historia de la educación, escuelas normales.

Oscar Hugo López

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>
Área: Escuelas Normales y formación docente.

Elmer Robles Ortiz

Universidad Privada Antenor Orrego (Perú) <https://orcid.org/0000-0001-9737-9472>
Área: Educación, Universidad, Historia.

Armando Martínez Moya

Universidad de Guadalajara, México <https://orcid.org/0000-0002-9044-3504>
Área: humanidades, ciencias de la educación, historia



CONTENIDO, CONTENT, CONTEÚDO

Editorial, Editorial, Editorial

María Eugenia Flores Treviño, Sol Mercedes Castro Barbosa. *Discurso, Investigación y Educación / Discourse, Research and Education / Discurso, investigação e ensino*..... 9

Artículos, Articles, Artigos 11

Julieta Haidar. *El campo del análisis del discurso desde la complejidad y la transdisciplinariedad / The Field of Discourse Analysis from Complexity and Transdisciplinarity / O campo da análise do discurso na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade*..... 13

Martha Shiro. *Estudiar el desarrollo discursivo: un enfoque socio-psico-discursivo / Studying Discursive Development: A Socio-Psycho-Discursive Approach / Estudar o desenvolvimento discursivo: uma abordagem sócio-psico-discursiva*..... 35

María Eugenia Flores Treviño. *La sociopragmática: una herramienta epistemológica para el análisis crítico del discurso/ Sociopragmatics: An Epistemological Tool for Critical Discourse Analysis / A sociopragmática: uma ferramenta epistemológica para a análise crítica do discurso*..... 47

Elvira Narvaja de Arnoux. *La memoria de la tradición retórica: En torno a la reformulación en Análisis del Discurso / The Memory of Rhetorical Tradition: Exploring Reformulation in Discourse Analysis / A memória da tradição retórica: acerca da reformulação na Análise do Discurso*..... 71

Adriana Bolívar. *Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso latinoamericano / A Linguistic, interactional, and critical method in the analysis of Latin American discourse / Um método linguístico, interaccional e crítico na análise do discurso latino-americano*..... 93

Pedro José Vargas Manrique, Sol Mercedes Castro Barbosa. *Claves para el análisis crítico del discurso histórico / Keys to the critical analysis of historical discourse / Chaves para a análise crítica do discurso histórico*..... 111

Eva Salgado Andrade. *Potencial y desafíos del análisis de discurso en la investigación, formación y docencia interdisciplinarias / Potential and Challenges of Discourse Analysis in Interdisciplinary Research, Education, and Teaching / Potencialidades e desafios da análise do discurso na investigação, formação e ensino interdisciplinares*..... 127

Janeth Mondragón Hernández. *Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH / Student Discourse Competence in Academic Argumentative Text Production: The Case of the Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH / A competência discursiva dos alunos na produção escrita de textos argumentativos académicos: o caso da Universidade Nacional Autónoma das Honduras (UNAH)*..... 147

Óscar Pulido Cortés, Óscar Espinel Bernal. <i>Foucault y el capital humano como estrategia hegemónica. Reflexiones para una crítica de la dimensión educativo-formativa del neoliberalismo / Foucault and Human Capital as a Hegemonic Strategy: Reflections for a Critique of the Educational-Formative Dimension of Neoliberalism / Foucault e o capital humano como estratégia hegemónica. Reflexões para uma crítica da dimensão educativo-formativa do neoliberalismo.</i>	179
Álvaro Acevedo Tarazona, Carlos Villamizar Palacios. <i>Origen de la escuela lancasteriana en Colombia: historiografía y propósito de implementación en la Constitución de Cúcuta de 1821 / Origin of the Lancasterian School in Colombia: Historiography and Purpose of Implementation in the Constitution of Cucuta in 1821 / Origem da escola lancasteriana na Colômbia: historiografia e objetivo de implementação na Constituição de Cúcuta de 1821</i>	197
Marco Tulio Cárdenas Forero. <i>Enseñanzas y resistencias; la historia de Segunda Paz Copete Murillo, una maestra afro / Teachings and Social Resistance: The story of Segunda Paz Copete Murillo, an Afro Teacher / Ensinaamentos e resistência. A história de Segunda Paz Copete Murillo, uma professora afro-colombiana.</i>	219
Documentos, Documents, Documentos	243
Reseñas de libros y revistas, Reviews of books and journals, Resenhas de livros e revistas	255
Reseñas de eventos, Reviews of events, Resenhas de eventos	265

Carta a los Lectores /as

Discurso, Investigación y Educación

Discurso, Investigación y Educación es el título del número 42, volumen 26, de la revista *Historia de la Educación Latinoamericana*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que en esta ocasión presenta algunos trabajos de un grupo de investigadores de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) –cuyas temáticas son representativas de las tendencias educativas en los estudios del discurso, las cuales fueron convocadas por la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia, en octubre de 2023– y además incluye otros textos sobre educación. Asimismo, esta edición rinde homenaje de la Comunidad ALED a uno de los analistas del discurso más prominentes de Chile, el profesor Lésmer Montecino Soto, fallecido en 2017.

El volumen 26 de la revista es, por ende, un referente importante de consulta para los interesados en iniciar, afianzar o actualizar la fundamentación conceptual y la implementación de metodologías respecto de los estudios del discurso desde perspectivas inter, multidisciplinares o de modelos operativos transdisciplinarios que, en términos teórico-metodológicos, son necesarios para establecer con claridad los ejes teóricos y las rutas analíticas que se van a utilizar.

Para la organización del contenido tuvimos en cuenta, en primer lugar, la presentación de enfoques transdisciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios que ofrecen los estudios del discurso de Haidar, Shiro, Flores, Bolívar y Narvaja, quienes los han planteado e implementado con base en sus experiencias de investigación como docentes formadoras de talento, habilidades investigativas, expositivas, argumentativas y, desde luego, propositivas. Estas analistas del discurso son profesionales destacadas en diversas áreas y niveles de formación en los campos de la investigación y la educación. Sus aportes investigativos constituyen planteamientos y propuestas originales e innovadoras que abarcan lo teórico y metodológico en el vasto campo del análisis del discurso. En segundo lugar, una jerarquización que va de lo macro a lo micro de los enfoques analíticos del discurso, es decir, de los modelos más amplios y de mayores grados de abstracción a los modelos que se basan en objetos de investigación más particulares, como lo plantean Vargas y Castro, y Salgado. En tercer lugar, la ubicación de los artículos sobre educación que no enuncian en el título el análisis del discurso, como en los trabajos de Pulido y Espinel, Acevedo y Villamizar, y Cárdenas. Y, en cuarto lugar, un estudio de caso: la experiencia educativa particular de la profesora Mondragón.

En síntesis, son diez artículos de investigadores de diversas regiones latinoamericanas: Argentina, México, Honduras, Venezuela y Colombia.

María Eugenia Flores Treviño
Sol Mercedes Castro
Editoras invitadas México, Colombia, enero 2024







El campo del análisis del discurso desde la complejidad y la transdisciplinariedad

Julietta Haidar¹ ✉

Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
<https://orcid.org/0000-0002-5786-4382>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17515>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Haidar, Julieta: "El campo del análisis del discurso desde la complejidad y la transdisciplinariedad" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: los objetivos de este artículo se ubican en lo epistemológico, en lo teórico-metodológico, para plantear la construcción de categorías desde dos epistemologías críticas de vanguardia y otras que ponemos en diálogo con estas.

Originalidad/aporte: para abordar cualquier investigación en el siglo XXI, nos parece muy importante exponer las reflexiones

1 Profesora investigadora, titular en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, posgrado en Antropología Social México. Coordina la Línea de Investigación Transdisciplinaria: Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura, así como el Cuerpo Académico y el Seminario Permanente de Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura. Una de las primeras iniciadoras de los estudios de Iuri Lotman, en Semiótica de la Cultura en México, desde principios de la década de 1980, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha construido el modelo transdisciplinario de análisis del discurso y semiótica de la cultura, desde la epistemología de la complejidad y de la transdisciplinariedad, desde finales de la de los 80, en la División de Posgrado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. jurucuyu@gmail.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Julieta Haidar, Antiguo camino a la sierra 15, casa 1, San Andrés Totoltepec Alcaldía Tlalpan Código postal 14.400 Ciudad de México, México jurucuyu@gmail.com



en torno a las epistemologías críticas de vanguardia que ofrecen herramientas heurísticas fundamentales para cualquier análisis. Además, al proyectar las premisas epistemológicas, presentamos algunos modelos teórico-metodológicos contruidos tomando en cuenta la complejidad y la transdisciplinariedad, en los cuales se destacan los pilares fundamentales para cualquier proyección analítica.

Método/Estrategias de recolección de información: en el artículo se utilizan ejes teóricos, rutas analíticas que abordan en profundidad la producción semiótico-discursiva de cualquier tipo, incluso las ubicadas en el ciberespacio, en el cual las pautas y reglas de producción obedecen a otras dimensiones. Las reflexiones que vamos a exponer se generan en el último cuarto del siglo XX y logran su mayor alcance y sistematización en el siglo XXI, ligadas a la cibercultura, ciberespacio, cibertiempo, que nos arrojan a los caminos intrincados de la inteligencia artificial.

Conclusión: en este trabajo exponemos varias propuestas analíticas y retomamos la ética, punto muy importante para las reflexiones de todos los investigadores. En este sentido, queda para todos, el desafío de pensar el desarrollo de los conocimientos con base en la ética, que es una tarea de reflexión crítica y autocrítica para lo académico, pero principalmente para la vida, a fin de hacer posible el surgimiento de una nueva humanidad, con sujetos complejos llenos de sabiduría para superar la crisis civilizatoria en que nos encontramos.

Palabras clave: *epistemologías; análisis del discurso; modelos complejos transdisciplinarios; categorías complejas transdisciplinarias; cibercultura; ciberespacio; cibertiempo.*

14

The Field of Discourse Analysis from Complexity and Transdisciplinarity

Abstract:

Objective: This article focuses on epistemological and theoretical-methodological objectives, drawing from two cutting-edge critical epistemologies and engaging in a dialogue with others.

Originality/Contribution: In the 21st century, it is crucial to expand the scope of reflections on critical epistemologies that provide fundamental heuristic tools for any analysis. Furthermore, this article presents theoretical-methodological models constructed from complexity and transdisciplinarity, emphasizing the fundamental pillars for analytical projections. Lastly, the objective is to propose the construction of categories from these new epistemological perspectives.

Method and Information Collection Strategies: The structure and development of the article establish theoretical axes and analytical routes that deeply address semiotic-discursive production of any kind, including those

situated in cyberspace, where production patterns and rules adhere to different dimensions. In conclusion, the reflections presented here originated in the last quarter of the 20th century and reached their greatest scope and systematization in the 21st century, intertwined with cyberculture, cyberspace, and cyber time, leading us down the intricate paths of Artificial Intelligence.

Conclusion: This work yields several analytical proposals, emphasizing a crucial point for researchers' reflections: ethics. In this regard, the challenge for all is to consider the development of knowledge from an ethical standpoint, which requires critical self-reflection for academia and, most importantly, for life itself. It aims to enable the emergence of a new humanity, with complex subjects filled with wisdom to overcome the civilizational crisis we currently face.

Keywords: *Epistemologies; Discourse Analysis complex transdisciplinary models; complex transdisciplinary categories; cyberculture; cyberspace; cyber time.*

O campo da análise do discurso na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade

Resumo

Objetivo: os objetivos deste artigo são de ordem epistemológica, teórica e metodológica, no sentido de propor a construção de categorias a partir de duas epistemologias críticas de vanguarda e de outras que com elas colocamos em diálogo.

Originalidade/suporte: para abordar qualquer investigação no século XXI, parece-nos muito importante expor as reflexões sobre as epistemologias críticas das vanguardas, que oferecem ferramentas heurísticas fundamentais para qualquer análise. Além disso, ao projetar as premissas epistemológicas, apresentamos alguns modelos teórico-metodológicos construídos tendo em conta a complexidade e a transdisciplinaridade, nos quais se destacam os pilares fundamentais para qualquer projeção analítica.

Método/ Estratégias/ coleta de dados: o artigo recorre a eixos teóricos, percursos analíticos que abordam em profundidade a produção semiótico-discursiva de qualquer tipo, incluindo as situadas no ciberespaço, em que os padrões e regras de produção obedecem a outras dimensões. As reflexões que vamos expor são geradas no último quartel do século XX e atingem o seu maior alcance e sistematização no século XXI, ligadas à cibercultura, ao ciberespaço, ao cibertempo, que nos lançam nos intrincados caminhos da inteligência artificial.

Conclusão: neste trabalho apresentamos várias propostas analíticas e retomamos a ética, um ponto muito importante para as reflexões de todos os pesquisadores. Nesse sentido, fica o desafio para todos nós de pensarmos no desenvolvimento de um conhecimento pautado na ética, que é uma tarefa de



reflexão crítica e autocrítica para a academia, mas principalmente para a vida, a fim de possibilitar o surgimento de uma nova humanidade, com sujeitos complexos e cheios de sabedoria para superar a crise civilizatória em que nos encontramos.

Palavras-chave: *Epistemologias; Análise do Discurso; Modelos Transdisciplinares Complexos; Categorías transdisciplinares complexas; Cibercultura/ciberespaço/cibertempo.*

Introducción

De acuerdo con los objetivos expuestos, en la primera parte del trabajo presentamos las seis epistemologías críticas de vanguardia, porque nos parece fundamental abrir los escenarios en los diversos campos cognitivos desde estas perspectivas epistemológicas en diálogo. En este sentido, integramos las siguientes epistemologías: las ancestrales, la de la complejidad, la de la transdisciplinariedad, la de la decolonialidad, la epistemología del sur y la epistemología materialista revisitada, que en el primer apartado sintetizamos con algunas premisas. Estas epistemologías revelan espacios críticos muy fecundos para el campo de análisis del discurso, que articulamos con lo semiótico, ya que las producciones actuales, y principalmente en lo digital, articulan de modo orgánico y recursivo lo verbal con lo no verbal. Con estas posiciones, los caminos antecedentes se amplían, producen encrucijadas para construir horizontes polisémicos del sentido en las distintas clases de comunicación diversificadas por lo digital. A nuestro juicio, el campo del análisis del discurso necesita integrar estas perspectivas epistemológicas para superar los enfoques estructuralistas y funcionalistas, y lograr construir modelos y categorías desde la complejidad y la transdisciplinariedad.

En el segundo apartado desarrollamos y explicamos la construcción de *modelos operativos transdisciplinarios* que, en términos teórico-metodológicos, son necesarios para establecer con claridad los ejes teóricos y las rutas analíticas que se van a utilizar. En efecto, por estas posiciones epistemológicas que implican necesariamente la convergencia de varios campos cognitivos, como vamos a exponer, se impone la construcción de modelos visuales para explicar los desarrollos analíticos, la lógica compleja de los ejes, de las rutas, como pilares de cualquier investigación. En el campo de análisis del discurso, para poder abordar y profundizar el análisis tan complejo de los sentidos polisémicos no solo de la palabra, sino de lo visual, y en estos momentos de lo posvisual con la producción digital, con las semiosis del 3D, 4D, es necesario utilizar estos modelos complejos, en los cuales la convergencia de los campos cognitivos entra en un diálogo de gran valor heurístico, como lo vamos a explicitar.

En el tercer apartado exponemos como se construyen las categorías transdisciplinarias complejas en el campo de análisis del discurso, ligado recursivamente con lo semiótico. En estas construcciones teórico-metodológicas hay que recurrir a varios campos cognitivos de acuerdo con la construcción del objeto de estudio, y estos brindan múltiples problematizaciones y premisas. Para el investigador, se presenta por lo tanto el desafío de cómo seleccionar las



premisas para la construcción de las categorías transdisciplinarias complejas. Estas categorías que están entre y más allá de las disciplinas², generan otros alcances cognitivos que permiten profundizar en las producciones de los sentidos de las prácticas semiótico-discursivas, categoría transdisciplinaria que para nosotros es un pilar fundamental.

En este artículo, los caminos y trayectorias que se abren son fascinantes y también desafiantes. Los analistas del discurso, de las semiosis, deben enfrentarse a estas nuevas perspectivas que exigen varias pautas de formación, de búsqueda, de herramientas para lograr integrar todo lo que vamos a plantear, y ubicarse en las fronteras analíticas del futuro, que ya es presente con el mundo digital que nos absorbe y nos inunda.

1. Epistemologías críticas de vanguardia

Estas epistemologías presentan las siguientes características generales, que permiten un diálogo muy productivo entre ellas y que las enriquecen de manera significativa:

- Asumen la necesidad de reconocer todos los procesos cognitivos que se desarrollan en todas las culturas, los de Occidente y los de Oriente.
- Se sitúan en la vanguardia porque aceptan varios tipos de conocimientos: no solo el racional, sino también el emocional, el mítico, el mágico, el intuitivo, el práctico, el artístico, entre otros.
- Proponen escenarios distintos, relacionados con un pensamiento crítico en donde se defiende la igualdad de todos los seres humanos, de todas las culturas, y plantean abrir caminos para superar todo tipo de dominación, de injusticia.
- Ponen la dimensión ética como fundamental para lograr superar los obstáculos y las contradicciones de la humanidad, de las civilizaciones actuales.
- Abren caminos de convergencia, de diálogo, entre múltiples dimensiones de la complejidad humana.

Desde estas premisas convergentes, pasamos a exponer de manera muy sintética algunos postulados de cada epistemología crítica para explicitar los pilares de la arquitectura que cada una desarrolla³.

Epistemologías ancestrales⁴

- *Continuum* naturaleza-cultura.
- *Continuum* espacio-tiempo.
- Relación macrocósmica/microcósmica con la vida.

2 Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad: manifiesto* (Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real, 1996).

3 Julieta Haidar, "Caleidoscopio epistemológico para abordar culturas hegemónicas y contrahegemónicas", en *Cosmosemióticas de la resistencia y decolonialidad*, 28-48 (México: ENAH, Editorial Analéctica, 2023).

4 Elaboración propia.



- La lógica de lo concreto recursiva con la lógica de lo abstracto.
- La lógica contradictoria del *yin* <-> *yang*.
- Procesos cognitivos recursivos de la emoción <-> razón.
- Presencia de lo mágico, lo mítico, lo sagrado.
- Importancia de lo colectivo sobre lo individual.
- *Ubuntu*, *Sumak kawsay* y otros conceptos en diversas culturas ancestrales de Asia, África, América Latina, opuestos al Antropoceno destructor.

*Epistemología de la complejidad*⁵

- La incertidumbre, lo impredecible, lo imprevisible (contrario a las certezas de la ciencia clásica).
- Lo dialógico, lo recursivo, lo hologramático: principios fundamentales.
- La entropía y la neguentropía: recursividad DESORDEN <> ORDEN <> INTERACCIÓN <> ORGANIZACIÓN.
- El bucle tetralógico: unidad analítica nuclear relacionada con la espiral cósmica, con las espirales en lo micro y en lo macro.
- Los sistemas complejos que son abiertos, recursivos, retroactivos, relacionados con la autoecoorganización viviente.
- La lógica de lo contradictorio fundamental: en todos los fenómenos está lo antagónico y lo complementario al mismo tiempo (principio presente también en el taoísmo).
- El sujeto complejo, transdimensional, contradictorio en movimientos recursivos, horizontales, verticales, diagonales (*Homo complexus*).

*Epistemología de la transdisciplinariedad*⁶

- Niveles de la realidad del objeto: las dimensiones global, regional, nacional, local, lo macro, lo micro.
- Niveles de realidad del sujeto: las distintas formas de percepción que se configuran en la subjetividad, en la transdimensionalidad del sujeto.
- La relación sujeto <> objeto: recursiva, todo lo subjetivo es objetivo y viceversa.
- El sujeto y el objeto transdisciplinarios, ligados a la transdimensionalidad, la transrealidad, la transubjetividad.

5 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (París: Unesco, 1999). Edgar Morin, *El conocimiento del conocimiento* (Madrid: Cátedra, 1999). Edgar Morin, *La naturaleza de la naturaleza* (Madrid: Cátedra, 2001). Edgar Morin, *La humanidad de la humanidad: la identidad humana* (Madrid: Cátedra, 2003).

6 Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad: manifiesto* (Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real, 1996). Basarab Nicolescu, "Transdisciplinariedad: pasado, presente, futuro", primera y segunda parte, *Visión Docente, Conciencia*, 5 n.º 31 (2006).

- El tercero incluido y el tercero oculto: presentes en el paso de los niveles de realidad del objeto y los niveles de percepción del sujeto.
- La transculturalidad como un proceso articulado orgánicamente con la transdisciplinariedad, donde desempeñan un papel medular los niveles de realidad, los procesos dialógicos.

*Epistemología de la decolonialidad/Epistemología del sur*⁷

- Visibilizar los procesos cognitivos que están excluidos por la hegemonía occidental, que produjo varios epistemicidios.
- La decolonialidad del ser, del saber, del hacer, del poder, que conlleva implicaciones y procesos muy complejos y transdisciplinarios, de resistencia, de reexistencia.
- Las dos defienden el reconocimiento de los procesos cognitivos desde otras trincheras, desde las fronteras excluidas por la hegemonía, y la inclusión del sur simbólico, de todo lo ancestral milenario.
- Las dos proponen la recuperación, la conservación, la lucha por la memoria de la cultura, por la memoria histórica ancestral, y por otros tipos de memoria que resisten a pesar de los milenios y siglos de dominación en el mundo.
- Criticar en profundidad el despojo y recuperar todas las prácticas y los elementos usurpados.

19

*Epistemología materialista revisitada*⁸

- Análisis de los procesos de globalización de todos los tipos.
- Estudios de las etapas actuales del neoliberalismo como las formas más destructivas del capitalismo.
- Análisis de los movimientos sociales de resistencia, de reexistencia, articulado a la lucha de clases.
- Introducción de las problemáticas del género, los movimientos feministas.
- Reflexión analítica de la complejidad de los sistemas-mundo, de la globalización.
- Integración a los macroprocesos económico-político-histórico-culturales de los procesos micros de estas mismas dimensiones.

7 Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007). Boaventura de Souza Santos, *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (Buenos Aires: Clacso, 2018).

8 Elaboración propia.

2. Modelos operativos transdisciplinarios

En las investigaciones semiótico-discursivas que hemos realizado durante más de 35 años, pasando de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad y a la complejidad, hemos construido varios *modelos operativos transdisciplinarios*, de los cuales, en este artículo vamos a exponer solo dos, por problemas de espacio.

El primero es el del *macrocampo de las ciencias del lenguaje*, en el cual presentamos los movimientos de las disciplinas a las interdisciplinas para llegar a la transdisciplinariedad, en donde ubicamos el *análisis del discurso* y la *semiótica de la cultura*.

Figura 1. Macrocampo ciencias del lenguaje



En este modelo operativo se destacan los dos campos disciplinarios fundantes en las ciencias del lenguaje, la lingüística y la semiótica, en los cuales los movimientos cualitativos son el paso del signo al texto/discurso, y también el paso de la palabra a lo visual, posvisual, lo invisible, sin dejar de mencionar los desarrollos de la producción semiótico-digital tan importante en los escenarios contemporáneos. En la década de los sesenta, ya con un buen desarrollo disciplinario, las limitaciones empiezan a surgir. En los procesos cognitivos aparece la interdisciplinariedad, que genera múltiples polémicas que no podemos exponer en este trabajo, y los desarrollos de esta perspectiva epistemológica se materializan en dos momentos: el primer grado, cuando se relacionan dos disciplinas, y el segundo grado, cuando se relacionan más de dos disciplinas, o son más complejas las relaciones.

En la trayectoria final aparecen en lo transdisciplinario los únicos dos campos que logran romper las fronteras disciplinarias y superar lo interdisciplinario, y establecen una relación recursiva, compleja y transdisciplinaria, que son el *análisis del discurso* <-> y la *semiótica de la cultura*. En estos dos campos, ligados recursivamente, se han desarrollado varios modelos operativos que articulan y relacionan desde las premisas de la complejidad y de la transdisciplinariedad, varios campos cognitivos que proporcionan problemáticas, categorías en un formato dialogante, como vamos a explicitar en otros momentos de este trabajo.

El segundo modelo operativo transdisciplinario fue construido en la tesis de doctorado titulada *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*⁹, que exponemos a continuación.

Figura 2. Modelo operativo transdisciplinario



Fuente: Haidar¹⁰

9 Julieta Haidar, *Debate CEU-Rectoría: torbellino pasional de los argumentos* (Ciudad de México: UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2006).

10 *Ibid.*

En este modelo se han generado cinco columnas, de las cuales se despliegan modelos derivados desde la perspectiva de la complejidad y de la transdisciplinariedad, con lo cual es necesario articular varios campos cognitivos, como hemos señalado, y varias tendencias.

Igualmente, en este modelo se procuran sintetizar los principales ejes teóricos, rutas analíticas y movimientos más importantes que configuran el campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura. En esta exposición se privilegia, en principio, la articulación entre estos dos campos cognitivos porque existe una complementariedad teórico-metodológica importante entre los dos, que se deriva de la producción y la reproducción de los sentidos desde la palabra, lo verbal, hasta cualquier tipo de semiosis no verbal.

De las innumerables tendencias del campo de análisis del discurso, se seleccionó como el pilar fundamental la escuela francesa de análisis del discurso, porque es la más pertinente para abordar los problemas relacionados no solo con el poder y la ideología, sino con las otras materialidades semiótico-discursivas, y porque además plantea una teoría objetiva del sujeto. Aunque la espina dorsal de la exposición se sitúe en esta tendencia, al asumir una posición teórico-metodológica desde la transdisciplinariedad se integran todos los elementos valiosos de otras tendencias, como son la lingüística textual, los análisis argumentativos, las teorías de la narración y las del sujeto, etcétera. Los puntos nodales de los dos campos condensadores, el análisis del discurso y la semiótica de la cultura, son los siguientes:

- Constitución y desarrollo del campo de análisis del discurso y de la semiótica de la cultura.
- Los tipos de discurso: criterios de clasificación.
- Definición de las unidades analíticas de discurso, de texto y práctica semiótico-discursiva, con lo cual integramos los aportes del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura.
- Las condiciones de producción (CP), circulación (CC) y recepción (CR) semiótico-discursivas.
- Las materialidades semiótico-discursivas
- Los funcionamientos semiótico-discursivos.
- Los sujetos semiótico-discursivos.

Es importante enfatizar que, aunque el modelo se oriente más a lo discursivo, constituye una herramienta teórico-metodológica importante para el análisis de cualquier producción semiótico-discursiva. Cabe aclarar que en este trabajo destacamos los desarrollos del campo del análisis del discurso, por la temática, pero siempre teniendo como estructura profunda el diálogo recursivo con la semiótica de la cultura.

Categorías transdisciplinarias complejas

En los apartados anteriores expusimos la dimensión epistemológica, seguida por la presentación de modelos transdisciplinarios. En este último apartado nos detenemos en la construcción de las *categorías transdisciplinarias complejas*, para lo cual establecemos la siguiente trayectoria: a) de cada campo cognitivo, seleccionar las principales tendencias; b) de cada tendencia, escoger los autores más significativos; c) de cada autor, elegir las obras más importantes; d) en cada obra, seleccionar las premisas y las categorías más significativas para el proyecto y que se articulen con el objeto de estudio. De este modo, la construcción de

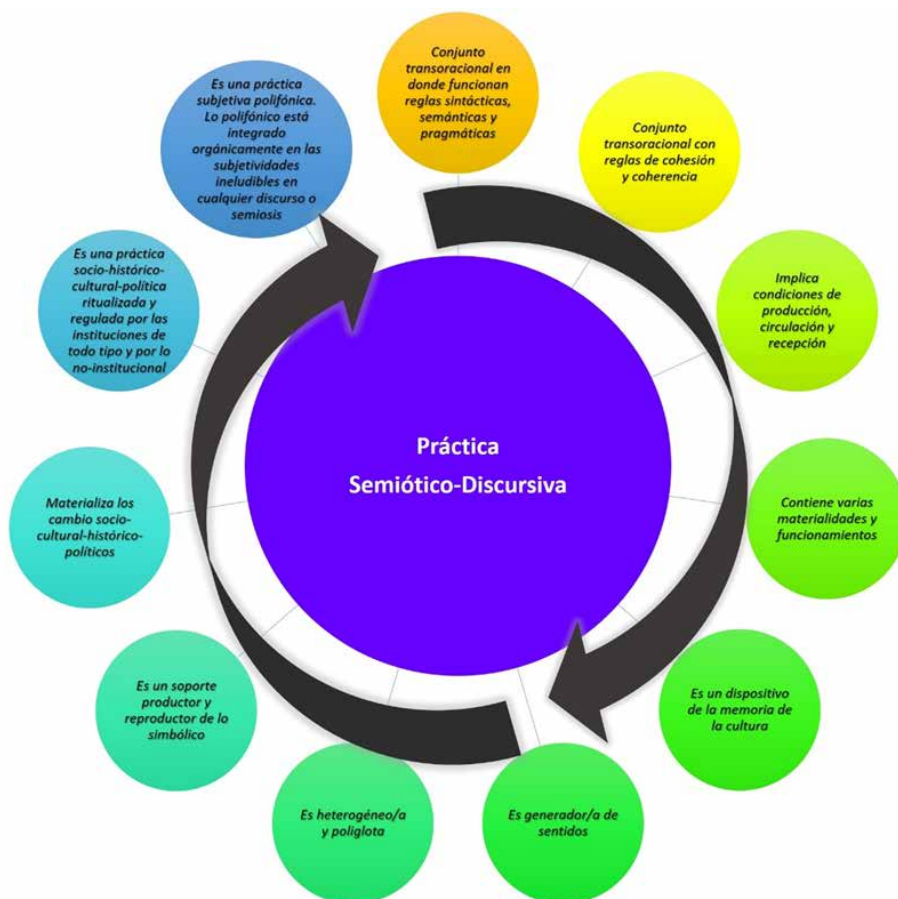
estas categorías transdisciplinarias está atravesada de modo transversal por diversos campos cognitivos, en convergencia.

Práctica semiótico-discursiva

La primera categoría transdisciplinaria compleja es la de *práctica semiótico-discursiva*, unidad analítica que utilizamos en los campos de análisis del discurso y semiótica de la cultura, que incluye las de discurso y texto. Las premisas de varias tendencias se presentan en un *continuum* categorial, en donde se incluyen propuestas de la lingüística, de la lingüística textual, del análisis del discurso, de la semiótica de la cultura, como se enumera abajo:

- 1) Es un conjunto transracional con reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.
- 2) Es un conjunto transracional con reglas de coherencia y cohesión.
- 3) Está siempre articulada con las condiciones de producción, circulación y recepción.
- 4) Es una práctica en donde emergen múltiples materialidades y funcionamientos complejos.
- 5) Es una práctica sociohistórico-cultural-política ritualizada y regulada por las instituciones de todo tipo y por lo no institucional –esta última afirmación puede ser materia de discusión–.
- 6) Es una práctica subjetiva polifónica. Lo polifónico está integrado orgánicamente a las subjetividades que siempre están en los discursos y en las semiosis.
- 7) Es un dispositivo de la memoria de la cultura.
- 8) Es un generador de sentido.
- 9) Es heterogénea, políglota.
- 10) Es un soporte, productor y reproductor de lo simbólico.
- 11) Constituye un campo del cambio cultural.

Figura 3. Práctica semiótico-discursiva



Desde esta construcción es importante establecer algunas especificidades de las prácticas semiótico-discursivas frente a las otras prácticas sociohistórico-cultural-políticas:

- 1) Están antes, durante o después de cualquier práctica sociocultural-histórico-política.
- 2) Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones.
- 3) Tienen una función performativa, porque pueden producir diferentes tipos de prácticas sociohistórico-cultural-políticas.
- 4) Son en sí mismas prácticas sociohistórico-cultural-políticas.
- 5) Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas materialidades que las constituyen (y son muy importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder).
- 6) Pueden también generar procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación.

Las condiciones de producción, circulación, recepción semiótico-discursivas

La segunda construcción de categorías transdisciplinarias complejas se refiere a las *condiciones de producción (CP), de circulación (CC), de recepción (CR) semiótico-discursivas*. Este conjunto de categorías constituye uno de los ejes teórico-metodológicos fundamentales del modelo transdisciplinario general. La importancia que tienen para cualquier investigación es que permiten relacionar lo discursivo-lo semiótico con lo extradiscursivo-lo extrasemiótico, superando las posiciones inmanentistas, para articular las prácticas semiótico-discursivas con lo sociohistórico-cultural-político.

Las CP, CC y CR de las prácticas semiótico-discursivas, que no eran consideradas por los anteriores modelos de análisis, son muy importantes y relevantes porque deconstruyen el sentido común, para dar cuenta de la densidad compleja del poder, de la ideología y del peligro de la palabra, del signo, de los lenguajes, de las semiosis y de los discursos. Para el análisis de las CP, CC y CR de los discursos y de las semiosis sintetizamos ocho propuestas desde la transdisciplinariedad, en las cuales hemos trabajado desde hace más de treinta y cinco años. La selección y articulación de ellas en un modelo operativo transdisciplinario depende de los tipos de producción semiótico-discursiva de los objetos de estudio construidos y de las preguntas de investigación, como hemos mencionado.

Figura 4. Las CP/CC/CR semiótico-discursivas



Desglosando la Figura 4, enumeramos las propuestas:

- a) Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos y de las distintas semiosis¹¹.
- b) La relación entre formación sociohistórico-cultural-política, formación ideológica/hegemónica y formación discursivo-semiótica¹².
- c) Las formaciones imaginarias en las prácticas semiótico-discursivas¹³.
- d) La relación discurso/semiosis y coyuntura¹⁴.
- e) Las gramáticas de producción y recepción de las semiosis y de los discursos¹⁵.
- f) La aceptabilidad de los discursos y de las semiosis¹⁶.
- g) Los procesos de interdiscursividad, intertextualidad y de intersemiosis¹⁷.
- h) La situación y las interacciones comunicativas de las prácticas semiótico-discursivas¹⁸.

En la exposición de las propuestas, no procuramos dar un orden histórico sino teórico, y partimos del planteamiento más macro al más micro. Las propuestas, que hemos sintetizado y ampliado a las semiosis, implicaron un trabajo de cambio realizado sobre los planteamientos iniciales de los autores; es decir, tuvimos que adecuar las propuestas para ampliarlas y que pudieran aplicarse a la producción semiótica desde las perspectivas analíticas de la transdisciplinariedad y la complejidad.

Las materialidades y los funcionamientos semiótico-discursivos

Las materialidades y los funcionamientos semiótico-discursivos son muy importantes porque son componentes constitutivos fundamentales de todas las prácticas semiótico-discursivas. La producción semiótico-discursiva contiene catorce materialidades, con sus

11 Michel Foucault, *El orden del discurso* (Barcelona: Tusquets, 1980).

12 Michel Pêcheux, Claudine Haroche y Henry Paul, "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours", *Langages*, 6, (1971): 93-106.

13 Michel Pêcheux, *Hacia el análisis automático del discurso* (Madrid: Gredos, 1978).

14 Regine Robin, "Discourse politique et conjoncture", en *L'analyse du discours*. (Montreal: Centre Éducatif et Cultural, 1976).

15 Eliseo Verón, "Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica", en *El proceso ideológico*. (Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1973).

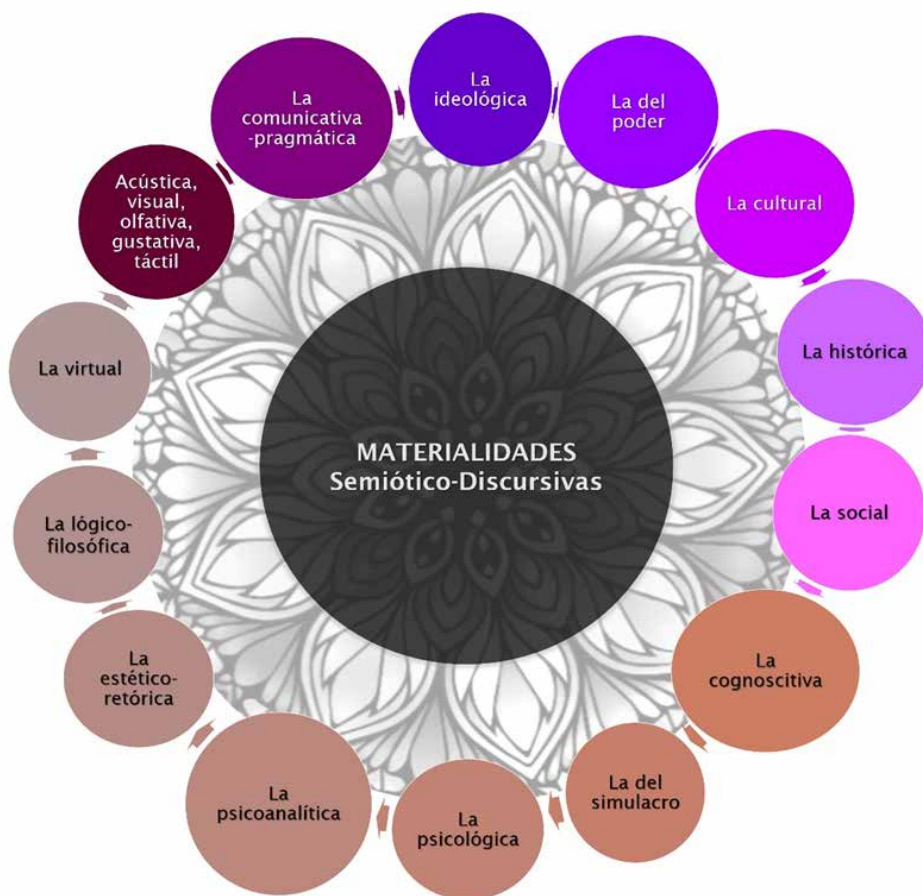
16 Jean Pierre Faye, *La crítica del lenguaje y su economía*. (Madrid: Alberto Corazón, 1973).

17 Julia Kristeva, "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela", en *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por Desiderio Navarro. (La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997). Desiderio Navarro, "Intertextualité: treinta años después", en *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por D. Navarro. (La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997). Marc Angenot, "La 'intertextualidad': pesquisa sobre la aparición y difusión de un campo nocional", en *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por D. Navarro. (La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997).

18 Dell Hymes y John J. Gumperz, *The Ethnography of Communication*. (Nueva York: Holt, Reinhart & Winston, 1972). Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions Verbales: Approche Interactionnelle et Structure des Conversations*, tomos I-III. (Paris: Armand Colin-Masson, 1998). Christian Plantin y Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Le trilogue*. (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995).

respectivos funcionamientos, lo que constituye otra construcción que realizamos desde la transdisciplinariedad.

Figura 5. Las materialidades y los funcionamientos semiótico-discursivos



Las materialidades conforman las capas, las camadas que remiten a la construcción semiótico-discursiva, a la arquitectura que supera la dimensión lingüística y semiótica de la superficie. Los funcionamientos comprenden la dinámica, la configuración que adquieren las materialidades en cada tipo de discurso o semiosis. Por ejemplo, la ideología funciona de manera totalmente distinta en el discurso religioso, en el político, en el amoroso.

En esta propuesta no se pueden desconocer los planteamientos iniciales de los integrantes de la escuela francesa, influenciados por Michel Foucault, en varios artículos en los cuales polemizan con la tendencia que insiste en defender únicamente el análisis lingüístico del

discurso, desconociendo, en consecuencia, sus otras materialidades como la ideológica y la del poder, las que analizaron en su primera etapa constitutiva. Las materialidades y sus funcionamientos están en todos los discursos y semiosis, de diferentes formas y en distintos grados, y constituyen una herramienta teórico-metodológica fundamental para el análisis de las prácticas semiótico-discursivas, y de la producción de los sentidos.

Para aplicar esta propuesta teórico-metodológica desde la transdisciplinariedad, es necesario aceptar varias consideraciones: 1) las diversas disciplinas involucradas en las materialidades deben reconstruirse desde una perspectiva transdisciplinaria, lo cual conlleva múltiples ampliaciones y convergencias, como, por ejemplo, las que tuvimos que realizar en los campos de lo estético, de lo retórico, de lo lógico, entre otros; 2) las diversas categorías deben ser definidas de manera transdisciplinaria y ser operativas para lograr analizar el poder, la ideología, los simulacros, etcétera, en los discursos y en las semiosis; 3) los modelos de análisis semiótico-discursivos no pueden considerar todas las materialidades señaladas porque serían poco operativos; por lo tanto, la selección depende del tipo de discurso y de las problemáticas de la investigación; 4) las materialidades tienen un funcionamiento distinto de acuerdo con los diferentes tipos de prácticas semiótico-discursivas; por ejemplo, no funciona de la misma manera la ideología en un discurso político, religioso o científico, como ya hemos mencionado; 5) hay que considerar que existe un *continuum* entre las materialidades, por ejemplo, entre la de la ideología y la del poder, la de la cultura y la social, etcétera, y 6) cada tipo de materialidad puede contener subtipos, como son ejemplos muy propios la del poder, la ideológica, la religiosa, lo que se materializa en los tipos y subtipos de discursos/semiosis.

Las condiciones de producción y recepción de los discursos, como una exterioridad interiorizada, inciden directamente en los diferentes funcionamientos de todas las materialidades, como las del poder y de la ideología; por ejemplo, en el discurso político el funcionamiento del poder adquiere mayor o menor fuerza de acuerdo con la coyuntura y la polémica y, del mismo modo, el funcionamiento de la ideología se hace más o menos implícito según el tipo de coyuntura. La materialidad estética, propia del discurso artístico, pero también presente en otros –como sugieren George Lakoff y Mark Johnson, entre muchos otros autores–, funciona distinto en el primero que, en otros discursos, como el periodístico y el cotidiano, etcétera. La materialidad comunicativo-pragmática muestra diferencias y semejanzas en el discurso político y en el religioso, que son prácticas que suelen presentar un alto grado de institucionalidad y, por lo mismo, rituales rígidos; sin embargo, en otros discursos y semiosis informales su funcionamiento es distinto¹⁹.

Las contradicciones que atraviesan las sociedades, las culturas, los sujetos, están presentes en las materialidades y en los funcionamientos semiótico-discursivos, de modo tal que existen contradicciones no solo entre ellas, sino en el interior de cada una, como en la ideológica, que tiene como característica básica la contradicción.

En síntesis, las materialidades semiótico-discursivas, aunque presenten algunas complejidades, deben ser analizadas porque su integración a los modelos operativos transdisciplinarios logra una mayor rigurosidad analítica. Excluir las, olvidarlas o rechazarlas implica un retroceso desde la perspectiva del pensamiento crítico y de la transdisciplinariedad, que, reiteramos, son necesarios asumir para abordar las prácticas semiótico-discursivas y su carácter sociohis-

19 Haidar, *Debate CEU-Rectoría...*

tórico-cultural-político. Este modelo transdisciplinario para analizar las materialidades y los funcionamientos semiótico-discursivos permite avanzar sobre los planteamientos parciales que encontramos en muchos autores que suelen privilegiar y abordar pocas materialidades.

Conclusiones

En este trabajo abordamos de manera sintética tres nodos importantes para ubicar nuestra propuesta de analizar el campo de análisis del discurso, desde la complejidad y la transdisciplinariedad. En el primero, expusimos las premisas de las seis epistemologías críticas de vanguardia, que convocamos en diálogo para integrarlas al campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura, con lo cual quedan abiertos muchos caminos, veredas, rutas que invitan a diversas e importantes investigaciones sobre la producción y la eficacia de las prácticas semiótico-discursivas. Al poner en diálogo las seis epistemologías, sin duda, abrimos escenarios y caminos originales de algo cargo heurístico para abordar y analizar en profundidad las producciones semiótico-discursivas, que ahora presentan novedades desde lo digital, desde las redes sociales que nos atrapan en burbujas de la posverdad.

En el segundo nodo desarrollamos las principales problemáticas del campo de análisis del discurso, al cual integramos el de la semiótica de la cultura, que permiten abordar las diferentes arquitecturas que emergen cuando consideramos estos campos desde la complejidad, la transdisciplinariedad, la decolonialidad, la epistemología del sur, las epistemologías ancestrales y la epistemología materialista revisitada. En realidad, la riqueza teórico-metodológica y analítica que podemos encontrar posibilita la construcción de diversos modelos en los distintos niveles de análisis que se pueden seleccionar en las diferentes investigaciones de los dos campos señalados.

Desde estas perspectivas, expusimos la construcción de dos modelos. El primero, el *macrocampo de las ciencias del lenguaje*, en el cual diagramamos los movimientos de las disciplinas, de las interdisciplinas, a las transdisciplinas, que son el análisis del discurso y la semiótica de la cultura. En este modelo, la construcción hace convergencias de varios campos cognitivos articulados recursivamente, como procuramos ilustrar en algunos fragmentos. El segundo es el *modelo operativo transdisciplinario* con sus principales ejes teóricos, rutas analíticas, categorías transdisciplinarias. En este modelo, generado en nuestras investigaciones doctorales, se destacan con mucha evidencia las premisas de la complejidad, de la transdisciplinariedad. Además, en cada columna se despliegan otros modelos operativos que siguen abriendo caminos analíticos de largo alcance.

Por cuestiones de espacio, no pudimos detenernos en las fascinantes problemáticas arrojadas por la producción del sentido semiótico-discursivo, que superan lo propiamente semántico, llevándonos a lo cognitivo, y en los desarrollos sobre el campo de la argumentación, desde diversos modelos, para abarcar la refutación argumentativa, la argumentación emocional y la argumentación visual y posvisual, que tratamos con detalle en otros trabajos.

En el tercer nodo nos preocupamos por explicar la construcción de categorías transdisciplinarias complejas, que se derivan de las perspectivas epistemológicas que estamos utilizando. La construcción de estas categorías implica, como en los modelos, la convergencia

de varios campos cognitivos, y con ello se abre el marco analítico y pueden ser profundizados los análisis. En este sentido, expusimos la categoría compleja transdisciplinaria de *práctica semiótico-discursiva*, por medio de la cual se superan las definiciones limitadas de las categorías de discurso y texto. Las premisas son retomadas de varias disciplinas e interdisciplinas de los dos campos mencionados. Con esta categoría se visualiza la arquitectura de las producciones semiótico-discursivas.

Con el conjunto categorial de CP, CC, CR de las prácticas semiótico-discursivas pudimos proponer ocho posibilidades analíticas de estas condiciones, recurriendo a varias propuestas bien sistematizadas, que cubren desde lo macro a lo micro. Como se puede observar, las propuestas de Foucault, de Pêcheux, de Regine Robin, y de los otros autores que se integran al modelo operativo de este conjunto categorial, permiten analizar diversas dimensiones de las prácticas semiótico-discursivas, que se regulan por el poder, la ideología, la cultura y otras materialidades. En cualquier investigación, al integrar este conjunto categorial se abren los caminos para analizar los funcionamientos del poder, de la ideología, de la cultura, de la coyuntura, que impactan en estas producciones desde las formaciones socioculturales, histórico, políticas, económicas, que generan las formaciones ideológico-hegemónicas, las que originan, a su vez, las formaciones semiótico-discursivas. Sin duda, se instauran trayectorias fascinantes para develar las producciones del sentido.

Las *materialidades semiótico-discursivas* constituyen otra categoría transdisciplinaria compleja, con la cual el análisis del discurso y la semiótica de la cultura superan las limitaciones del signo estructural, funcional, para visualizar todas las otras camadas que están en las prácticas semiótico-discursivas. Sin tener el objetivo de cerrar las materialidades, nosotros hemos propuesto catorce tipos que constituyen la arquitectura que soporta las producciones semiótico-discursivas. Las catorce materialidades están presentes en todas las prácticas semiótico-discursivas de diferentes formas, grados, más explícitas o más implícitas. El análisis desde las materialidades conlleva la necesidad de partir de tipologías para poder después redefinir cada una de ellas, con lo cual se posibilite proponer el modelo operativo para analizarlas. Estos caminos también abren caminos muy productivos para el análisis de los sentidos.

Esta exposición encuentra desarrollos más acabados y propositivos en el libro que publicamos, *Debate CEU-Rectoría: torbellino Pasional de los argumentos*, que ya mencionamos²⁰, y en diversos capítulos y trabajos que hemos publicado. En este artículo, en todos los apartados y subapartados se han asumido las perspectivas epistemológicas enunciadas para poder construir modelos y categorías transdisciplinarias complejas, mediante lo cual se abren abanicos cognitivos muy atractivos para el análisis de las producciones semiótico-discursivas tan impactantes en el mundo actual, como las relacionadas con la pandemia del COVID-19, con la guerra de Ucrania y Rusia, y con la guerra de Israel y Palestina, entre otros tantos temas turbulentos de este siglo XXI.

Con este trabajo presentamos varias propuestas analíticas y retomamos la ética, punto muy importante para las reflexiones de todos los investigadores. En este sentido, queda para todos, el desafío de pensar el desarrollo de los conocimientos desde la ética, que es una tarea de reflexión crítica y autocrítica para lo académico, pero principalmente para la vida, a fin

20 Haidar, *Debate CEU-Rectoría...*

de hacer posible la emergencia de una nueva humanidad, con sujetos complejos llenos de sabiduría para superar la crisis civilizatoria en que nos encontramos.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Angenot, Marc. "La 'intertextualidad': pesquisa sobre la aparición y difusión de un campo nocional". En *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por D. Navarro. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997.
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Faye, Jean Pierre. *La crítica del lenguaje y su economía*. Madrid: Alberto Corazón, 1973.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1980.
- Haidar, Julieta. *Debate CEU-Rectoría: torbellino pasional de los argumentos*. Ciudad de México: UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, 2006.
- Haidar, Julieta. "Visual Emotional Argumentation: Analytics Models". In *Studies in Logic: Logic and Argumentation*, vol. 77. *Argumentation and Inference: Proceedings of the 2nd. European Conference of Argumentation*, vol. II, 349-362. London: College Publications, 2018.
- Haidar, Julieta. "Las falacias de la posverdad: desde la complejidad y la transdisciplinariedad". *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 13 (2018): 1-16.
- Haidar, Julieta. "Yuri Lotman, el análisis de la cultura desde la complejidad y la transdisciplinariedad". *Bakhtiniana. Revista de Estudios do Discurso*, 11, n.º 14 (2019): 99-116.
- Haidar, Julieta. "Las ciencias de la emoción desde la complejidad y la transdisciplina". En *Fronteras semióticas de la emoción: los procesos del sentido en las culturas. Libro homenaje a Desiderio Navarro*, coordinado por J. Haidar e I. Ignacio, 78-98. Ciudad de México: INAH-ENAH-UNAM, Facultad de Psicología, 2019.
- Haidar, Julieta. "Las emociones en torbellinos complejos y transdisciplinarios: encrucijadas en espirales". En *Horizontes y desafíos de la investigación interdisciplinaria en humanidades*, coordinado por L. Cantú Ortiz y M. E. Flores Treviño, 13-48. Ciudad de México: FFYL-UANL, 2021.

- Haidar, Julieta. "Los procesos transculturales desde la transdisciplinariedad y complejidad". En *Salud, sociedad y transdisciplinariedad*, coordinado por B. Téllez Alanís y C. J. Aragón Carrillo, 66-89. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Editorial Analéctica, 2021.
- Haidar, Julieta. "La pandemia del coronavirus desde la complejidad y la transdisciplinariedad". *Pensamiento al Margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, número especial (2021): 7-17.
- Haidar, Julieta. "Caleidoscopio epistemológico para abordar culturas hegemónicas y contrahegemónicas". En *Cosmosemióticas de la resistencia y decolonialidad*, 28-48. México: ENAH, Editorial Analéctica, 2023.
- Hymes, Dell y John J. Gumperz. *The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Reinhart & Winston, 1972.
- Jakobson, Roman. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'énunciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les Interactions Verbales: Approche Interactionnelle et Structure des Conversations*, tomos I-III. Paris: Armand Colin-Masson, 1998.
- Kristeva, Julia. "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela". En *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por Desiderio Navarro. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997.
- Lotman, Yuri. *La semioesfera I*. Madrid: Cátedra, 1996.
- Lotman, Yuri. *La semioesfera II*, editado por de D. Navarro. Madrid: Cátedra, 1998.
- Mignolo, Walter. *El pensamiento descolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. Madrid: Tristes Trópicos, 2005. https://edisciplinas.usp.br/-pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/WalterMignolo
- Mignolo, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa, 2007.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco, 1999.
- Morin, Edgar. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1999.
- Morin, Edgar. *La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Morin, Edgar. *La humanidad de la humanidad: la identidad humana*. Madrid: Cátedra, 2003.
- Morris, Charles. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós, 1985.
- Navarro, D. "Intertextualité: treinta años después". En *Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, coordinado por D. Navarro. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba-Casa de las Américas, 1997.
- Nicolescu, Basarab. *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real, 1996.
- Nicolescu, Basarab. "Transdisciplinariedad: pasado, presente, futuro", primera y segunda parte. *Visión Docente, Conciencia*, 5 n.º 31 (2006).
- Pêcheux, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1978.
- Pêcheux, Michel, Claudine Haroche y Henry Paul. "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours". *Langages*, 6, (1971): 93-106.
- Peirce, Charles Sanders. *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Madrid, 1991.
- Plantin, Christian y Catherine Kerbrat-Orechioni. *Le trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995.
- Prigogine, Ilya. *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1997.
- Reboul, Olivier. *Lenguaje e ideología*. Ciudad de México: FCE, 1980.

- Robin, Regine. "Discourse politique et conjoncture". En *L'analyse du discours*. Montreal: Centre Éducatif et Cultural, 1976.
- Souza Santos, Boaventura de. *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: Clacso, 2018.
- Verón, Eliseo. "Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica". En *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1973.





Estudiar el desarrollo discursivo: un enfoque socio-psico-discursivo

Martha Shiro¹ ✉

Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Florida Atlantic University
<https://orcid.org/0000-0002-1034-2851>



Artículo de investigación
<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17506>

Historia del artículo:
Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:
Shiro., Martha. "Estudiar el desarrollo discursivo: un enfoque socio-psico-discursivo" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: Ofrecer una propuesta metodológica en el campo de los estudios discursivos.

Originalidad: Una guía para sistematizar los pasos metodológicos que conducen a plantear un problema de investigación y a construir un esquema analítico en el campo de los estudios discursivos desde un enfoque socio-psico-discursivo.

Método: Reflexionar acerca de las decisiones metodológicas adoptadas en mi trayecto como investigadora e ilustrar con ejemplos tomados de uno de mis proyectos de investigación sobre desarrollo narrativo.

1 Profesora Titular de la Universidad Central de Venezuela, Affiliate Professor, Florida Atlantic University, autora de varias publicaciones entre la que se destacan Shiro, Martha. 2021. Usos y funciones de las interjecciones en conversaciones de niños bilingües de 30 meses. En M. Cavalcante e I. Barros (orgs). *Linguagem: Adquisição da fala e da escrita*, pp. 81-105. Campinas: Pontes Editores. 2022. Shiro, M. y Bolívar, E. 2022. Conocimiento previo y por construir en artículos de investigación en lingüística. En M. Shiro, A. Bolívar y J. Marinkovich (eds). *Procesos de aprendizaje de la lengua escrita*, pp. 243-271. Teoría y Práctica. E-book. Líquido Editorial.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Martha Shiro, 21200 NE 38th Ave. Apt. 2005, Miami, FL USA shiomartha@gmail.com



Estrategias de recolección de la información: Reseñar las publicaciones en las que se basan las reflexiones metodológicas presentadas aquí.

Conclusiones: Para que el planteamiento del problema y la construcción de un esquema analítico en un estudio relacionado con discurso tengan validez, es necesario seguir unos pasos cuidadosamente planificados y ajustados en un marco teórico y metodológico relevante y compatible con el estudio.

Palabras clave: Método; planteamiento de problema; categorías de análisis.

Studying Discursive Development: A Socio-Psycho-Discursive Approach

Abstract

Objective: This paper aims to provide a methodological proposal within the field of discourse studies.

Originality/support: It offers a guide to systematize the methodological steps involved in formulating a research problem and constructing an analytical framework within the realm of discourse studies from a socio-psycho-discursive perspective.

Method: This paper reflects upon the methodological decisions made during my journey as a researcher and illustrates them with examples drawn from one of my research projects on narrative development.

Data collection strategies: The paper reviews the publications upon which the methodological reflections presented here are based.

Conclusions: To guarantee the validity of the formulation of a research problem, as well as the construction of an analytical framework in a discourse-related study, it is necessary to follow carefully planned steps and situate them within a relevant and compatible theoretical and methodological framework.

Keywords: Method; research problem formulation; analytical categories.



Estudar o desenvolvimento discursivo: uma abordagem sócio-psico-discursiva

Resumo

Objetivo: Oferecer uma proposta metodológica no domínio dos estudos do discurso.

Originalidade/suporte: Um guia para sistematizar as etapas metodológicas que levam a colocar um problema de investigação e a construir um esquema analítico no domínio dos estudos do discurso a partir de uma abordagem sócio-psico-discursiva.

Método: Refletir sobre as decisões metodológicas adoptadas no meu percurso de investigadora e ilustrar com exemplos retirados de um dos meus projectos de investigação sobre o desenvolvimento de narrativas.

Estratégias/ coleta de dados: Apresentar as publicações em que se baseiam as reflexões metodológicas aqui apresentadas.

Conclusões: Para que o enunciado do problema e a construção de um esquema analítico num estudo relacionado com o discurso sejam válidos, é necessário seguir passos cuidadosamente planeados e enquadrados num quadro teórico e metodológico relevante que seja compatível com o estudo.

Palavras-chave: Método; enunciado do problema; categorias de análise.

Introducción

Los estudiosos del discurso, así como todo investigador científico, enfrentamos dos retos metodológicos fundamentales: plantear el problema que pretendemos investigar y construir las categorías de análisis que conduzcan a las respuestas relacionadas con el planteamiento. En este trabajo reflexiono sobre los pasos que he seguido a lo largo de mi trayecto como investigadora para enfrentar estos dos retos. Mi intención es ofrecer, por una parte, una guía sistematizada que puede apoyar al investigador novel y, al mismo tiempo, reflexionar sobre cómo he aplicado esta propuesta en mi quehacer como analista del discurso.

El enfoque que describo es multidimensional y es producto de mi formación como lingüista y analista del discurso². Es un enfoque socio-psico-discursivo puesto que está conformado por tres ejes: 1. sociolingüístico, debido a que adoptó la visión de que el lenguaje

2 Martha Shiro, "Aprender a hablar, a leer y a escribir: desarrollo de lenguaje en diferentes etapas y contextos", en *Enfoques latinoamericanos de análisis de discurso*, coord. Oscar Iván Londoño Zapata (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2024, en prensa).

es un acto eminentemente social³; ii. psicolingüístico, porque, por una parte, se centra en los procesos de desarrollo de lenguaje en las diferentes etapas del ciclo vital, es decir, que se sitúa en el eje temporal en los cambios lingüísticos del hablante⁴ y, por otra, se enfoca en los procesos cognitivos que enmarcan los actos de producción y comprensión de lenguaje de todo individuo⁵; iii. discursivo, el eje central e indispensable de mi enfoque, puesto que mis estudios se centran en la negociación del significado en la interacción verbal (oral y escrita). Combinando estos ejes y adoptando una perspectiva funcional, me interesa la relación entre las formas lingüísticas y el significado que adquieren según su función en el discurso⁶.

El problema del problema

La decisión de investigar un objeto de estudio no es una decisión espontánea, ya que es una construcción derivada de reflexiones teóricas y metodológicas y, por tanto, se basa en supuestos, experiencias y conocimientos previos del investigador⁷.

En palabras de Bachelard⁸, “ante todo, es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos... Todo se construye”.

Sin embargo, es necesario hacer una clara distinción aquí entre los problemas de la vida real y los problemas de investigación. La construcción sistematizada del objeto de estudio se aplica únicamente a los problemas de investigación y, por ello, se presta más al análisis científico que a los problemas de la vida real (infortunadamente...). Es decir,

38

- 3 John L. Austin, *How to do things with Words* (Londres: Clarendon Press, 1962); H. Paul Grice, “Logic and Conversation”, en *Syntax and semantics vol. 3: Speech acts*, eds. Peter Cole y Jerry L. Morgan (Nueva York: Academic Press, 1975), 41-58; Michael A. K. Halliday, *Language as social semiotics* (Londres: Edward Arnold, 1978); William Labov, *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular* (Filadelfia: University of Pennsylvania, 1972).
- 4 Nan Bernstein Ratner, Jean Berko y Bhuvana Narasimhan, “An introduction to Psycholinguistics: What do language users know?”, en *Psycholinguistics*, eds. Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner (Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers, 1998), 1-50.
- 5 Michael Garman, *Psycholinguistics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).
- 6 Mikhail M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays* (Austin: University of Texas Press, 1986); Jerome Bruner, *Acts of meaning* (Boston: Beacon Press, 1990); Gillian Brown y George Yule, *Discourse analysis* (Londres: Longman, 1983); John McH. Sinclair y Malcolm Coulthard, *Towards and Analysis of Discourse* (Oxford: Oxford University Press, 1975); Lev S. Vygotsky, *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).
- 7 Martha Shiro, “¿Cómo plantear un problema de investigación? El caso de los géneros discursivos”, en *Estudios del discurso en Venezuela. Teoría y método*, eds. Lourdes Molero, Antonio Franco y Lenita D. Vieira (Barquisimeto: FONACIT y FUNDACITE Zulia, 2006), 299-308; Martha Shiro y Cristina D’Avolio, “El planteamiento del problema en el artículo de investigación”, en *Lectura y escritura para la investigación*, comps. Adriana Bolívar y Rebecca Beke (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2014), 71-92; Martha Shiro, “Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 11, n.º 1 (2012); Martha Shiro, “El método tampoco viene del aire...”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 12, n.º 2 (2012); Martha Shiro, “Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 14, n.º 1 (2014); Martha Shiro y Frances Erlich, “Pasos argumentativos y estructura discursiva en el planteamiento del problema del artículo de investigación”, *Boletín de Lingüística* vol. 30, n.º 49-50 (2018).
- 8 Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (México, D.F.: Siglo XXI editores, 1984).

*An empirical method should be understood as a set of procedural rules which has available a set of principles governing how investigators should gather experiences and how they should organize their observations if they wish to proceed scientifically. Proceeding scientifically, in this respect, is understood as systematic, rule-governed work.*⁹

¿Qué investigar?

Un proceso fundamental en la construcción del problema de investigación es delimitar el objeto de estudio. Por ejemplo, si tomamos un problema de la vida real como el calentamiento global, para construir el problema de investigación se requiere delimitar qué aspectos del fenómeno se van a analizar, lo que implica un proceso de razonamiento y justificación de la importancia de dichos aspectos y la viabilidad del estudio emprendido. El investigador debe argumentar de qué manera el objeto de estudio refleja el fenómeno y si el método propuesto permite realmente responder al problema planteado.

Veamos cómo se puede aplicar todo esto a los estudios del discurso. El primer paso importante, como hemos visto, es el de decidir qué se va a investigar. En este sentido, es necesario caracterizar el fenómeno para poder delimitar el objeto de estudio.

A continuación, propongo un esquema, general y no exhaustivo, que puede facilitar este proceso:

1. Si el fenómeno es discursivo, es decir, si el estudio se enfoca en un conjunto de textos (orales o escritos), habría que indagar en qué contextos sociales se produjeron los hechos discursivos, así como en los procesos psicocognitivos de los participantes en la interacción.
2. Si el fenómeno es social, se debe establecer qué tipos de discursos se originan en este determinado contexto social, quién los produce y a quién se dirige y cuál es el repertorio discursivo más característico de ese grupo social.
3. Si se intenta estudiar una comunidad discursiva, se pretende interpretar cómo se construyen las tradiciones discursivas de dicha comunidad: quiénes son los usuarios, cómo usan o aprenden las prácticas discursivas necesarias para pertenecer al grupo, qué roles pueden asumir.

Un ejemplo tomado de mis investigaciones es el desarrollo de las narraciones orales en niños en edad escolar¹⁰. Desde una perspectiva teórica socio-psico-discursiva, ha sido necesario emprender estudios exploratorios previos con el propósito de indagar acerca de los tipos de narraciones que se producían con mayor frecuencia en aquellos tiempos en

9 Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter, *Methods of Text and Discourse Analysis* (Londres: Sage Publications, 2000), 8.

10 La investigación que usaré como ejemplo es mi tesis doctoral: Martha Shiro, "Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives" (tesis de doctorado en Educación, Universidad de Harvard, 1997), y las publicaciones que de ella se derivaron: Martha Shiro, "Genre and evaluation in narrative development", *Journal of Child Language* vol. 30, n.º 1 (2003); Martha Shiro, "Los pequeños cuentacuentos caraqueños", *Cuadernos de Lengua y Habla* n.º 2 (2000); Martha Shiro, *La perspectiva narrativa y el uso de la modalidad epistémica en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad* (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2007).



Caracas, en qué situaciones se producían las narraciones de los niños de manera espontánea, con qué interlocutores y las características individuales de los niños que iban a participar en el proyecto de investigación. Tomé en cuenta el nivel socio-económico de los niños, puesto que los estudios sobre desarrollo narrativo indicaban que la clase social del hablante influye considerablemente en las características de las narraciones que produce¹¹.

Para caracterizar el objeto de estudio es necesario también establecer las dimensiones del fenómeno. En primer lugar, hace falta delimitar el eje temporal: si se va a estudiar el fenómeno a través del tiempo (estudio longitudinal) o en un momento en particular, o comparar dos o más momentos puntuales (estudio transversal). En segundo lugar, se delimita la dimensión espacial: se trata de los hablantes de un lugar geográfico determinado (¿urbano, rural?), una región, un continente, una lengua determinada o un fenómeno universal. En tercer lugar, se requiere caracterizar el modo de transmisión: oral, escrito, híbrido, digital, multimodal, multimedia...

En nuestro ejemplo se trata de un estudio transversal de dos grupos de edad: niños de primer grado (7 años) y niños de cuarto grado (11 años) de varias zonas de Caracas. Los datos se recogieron entre 1996 y 1997 en tres escuelas privadas de alto costo y tres escuelas públicas en barrios de extrema pobreza, reflejando así dos extremos de la escala social caraqueña de la época. Las entrevistas semi-estructuradas fueron diseñadas para que los niños produjeran varias narraciones de experiencia personal y de ficción.

¿Para qué investigar?

La otra pregunta importante para plantear el problema es para qué investigar. Esto implica problematizar el objeto de estudio, es decir, justificar la necesidad del estudio. No es suficiente formular un problema de investigación, hace falta mostrar de qué manera se produce el conocimiento nuevo que constituye un aporte a la disciplina. Para lograrlo, el investigador recurre a estrategias argumentativas¹². El argumento más frecuente, pero no suficiente, es que el problema planteado no se ha estudiado o hay pocos estudios que tratan el asunto. Otro argumento válido es que los potenciales hallazgos tienen alguna aplicación a problemas de la vida real, o hacen avanzar el conocimiento en el campo disciplinar con el aporte de información relevante. Así que la pregunta que se debe responder en este sentido es: ¿por qué vale la pena estudiar el fenómeno? Asimismo, hace falta que el investigador identifique la comunidad discursiva a la cual pertenece y el tipo de relación que existe entre el investigador y la comunidad bajo estudio. Por último, se requiere precisar cuál sería el aporte del estudio a las comunidades discursivas o a la disciplina en general¹³.

11 Martha Shiro, "Venezuelan preliterate children's narrative development: A measurement pilot" (documento para calificación, Universidad de Harvard, 1995); Alison Preece, "The range of narrative forms conversationally produced by young children", *Journal of Child Language* vol. 14, n.º 2 (1987); Shirley Bryce Heath, *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

12 Shiro y Erlich, *op. cit.*

13 Shiro, "Usos del lenguaje evaluativo..."; John M. Swales, *Research Genres. Explorations and Applications*. (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004).

En el estudio arriba mencionado se justificaron los objetivos haciendo referencia a numerosos estudios cuyos hallazgos implicaban que las habilidades narrativas orales facilitan el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura, razón por la cual es necesario conocer dichas habilidades narrativas en los niños que están iniciando la escuela básica y dan sus primeros pasos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Al mismo tiempo, es importante seguir la evolución de estas habilidades cuando los niños avanzan a cuarto grado, edad en la que se supone que ya adquirieron las habilidades básicas de lecto-escritura. Es relevante destacar que estos pasos argumentativos son fundamentales puesto que exponen la relación entre el conocimiento previo y el conocimiento que el investigador planea construir y aportar a la disciplina¹⁴.

Los datos

En los estudios discursivos empíricos es necesario seleccionar muestras del fenómeno que se intenta investigar. El proceso de recolección de datos no se hace al azar, ni siquiera en la muestra más natural y auténtica, puesto que los datos deben reflejar con la mayor fidelidad posible el fenómeno estudiado. Es por ello que todo corpus se construye según criterios teóricos y metodológicos, tanto en el caso de muestras discursivas que se producen de manera espontánea como cuando se producen en situaciones experimentales cuidadosamente estructuradas. Sin duda, hay diferencias importantes en la naturaleza de las preguntas a las que se pueden adecuar los diferentes tipos de datos. En todo caso, este paso es crucial para poder validar cualquier esfuerzo investigativo. Para el analista del discurso, el corpus así construido va a ser por necesidad una muestra discursiva. Aparte del enfoque que se adopte, sea cognitivo, sociológico, psicológico o de otro tipo, el objeto de estudio tiene que reflejar un acto discursivo para que se inscriba en la disciplina de los estudios del discurso. Este punto que parece tan evidente a veces se diluye en el mundo de la investigación. Dado que el lenguaje tiene una relación tan estrecha con todas las actividades humanas, encontramos de vez en cuando que el analista se enfoca en fenómenos no discursivos y los estudia desde una perspectiva discursiva. Aquí vale la pena detenerse un poco sobre el concepto de discurso. Las definiciones varían, sobre todo en la delimitación del concepto, pero todas hacen referencia a un acto de lenguaje (discurso como lengua en uso, más allá de la oración)¹⁵. Por ejemplo, se puede identificar el estado emocional de una persona a través de la interacción que tiene con otras personas y, por tanto, se analiza el intercambio discursivo para lograrlo. Pero el estado emocional también se puede determinar si se observan las expresiones faciales, los movimientos corporales. Desde ese ángulo, el estudio no sería discursivo como tal. En cambio, si se analiza el intercambio verbal conjuntamente con las expresiones faciales y los movimientos corporales y el contexto situacional en donde todo esto ocurre, entonces podemos decir que se trata de un estudio discursivo (multimodal).

Una vez seleccionado y construido el corpus, se establecen las categorías de análisis que permiten identificar, explorar y analizar el fenómeno que se presenta en los datos, de tal manera que los resultados obtenidos permitan derivar conclusiones pertinentes al problema planteado.

14 Martha Shiro y Adriana Bolívar, "Conocimiento previo y por construir en artículos de investigación en lingüística", en *Procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Teoría y Práctica*, eds. Martha Shiro, Adriana Bolívar y Juana Marinkovich (E-book, Líquido Editorial), 243-271.

15 Deborah Cameron e Iván Panović, *Working with Written Discourse* (Los Angeles: Sage publications, 2014).



Previamente, sin embargo, hace falta decidir el tamaño de la muestra o corpus, según criterios que se ajustan al problema planteado. Asimismo, se debe determinar el tipo de análisis que es más compatible con el problema: si es cualitativo o cuantitativo, por ejemplo. Tomando en cuenta los avances tecnológicos recientes, también se necesita considerar la viabilidad del análisis. Todas estas consideraciones van a influir en la construcción de las categorías de análisis y en el tipo de resultados que se van a derivar. Estas decisiones, que dependen por completo de la perspectiva del analista con respecto al objeto de estudio, determinan si los resultados son descriptivos, explicativos, funcionales o aplicados. En el ejemplo que estamos analizando, y por razones que veremos más adelante, optamos por un análisis híbrido (cualitativo y cuantitativo). Para poder validar el análisis estadístico cuantitativo, el número de niños cuyas narraciones conformaron el corpus llegó a 107, y el número de narraciones analizadas a 444.

Resumiendo, las decisiones relacionadas con la construcción del corpus tampoco se pueden aislar de las teorías que enmarcan la investigación. La razón fundamental de esta interrelación es que la naturaleza del objeto de investigación depende, como hemos visto, de la concepción teórica que adopta el estudioso del discurso y de la naturaleza de los resultados que espera obtener y, por tanto, el método tendrá que ajustarse a dicha visión¹⁶.

Las categorías de análisis

Una de las decisiones más importantes del analista de discurso es segmentar los datos en unidades de análisis¹⁷. De manera similar a los pasos anteriores, la indagación sistemática de los datos exige determinar cuáles son las unidades de análisis mínimas, intermedias y máximas que componen el fenómeno, puesto que con estas unidades se van a construir las categorías de análisis que permiten responder a las preguntas de investigación. La unidad mínima puede variar desde un fonema en el discurso oral o un morfema o palabra en el discurso escrito, hasta un componente discursivo determinado, mientras que la unidad máxima puede ser el enunciado completo en un intercambio verbal hasta el repertorio discursivo de una comunidad de habla. En el estudio que nos sirve de ejemplo, la unidad mínima es la cláusula y la máxima es la narración producida por cada niño. Puesto que el foco central del estudio es el uso del lenguaje evaluativo en las narraciones orales, se definen los criterios para identificar las expresiones evaluativas en la muestra y las subcategorías a las que pueden pertenecer (en nuestro ejemplo, expresiones referentes a emociones, intención, cognición y reporte de habla). Adicionalmente, las expresiones evaluativas se clasifican según su aparición en un relato ficticio o una narración de experiencia personal.

Asimismo, desde una perspectiva sistémico-funcional, como la que adopto en mi quehacer como investigadora¹⁸, se requiere identificar el nivel de análisis en el que se ubican las unidades segmentadas y la jerarquía de las unidades en la organización sistémica (en el caso del lenguaje evaluativo, el primer nivel es la cláusula, el nivel superior es el enunciado y el nivel de más alta jerarquía es la estructura discursiva)¹⁹.

16 Adriana Bolívar, "La definición del corpus en los estudios del discurso", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 13, n.º 1 (2013).

17 Michael A. K. Halliday, "Categories of the Theory of Grammar", *Word* vol. 17, n.º 2 (1961).

18 Michael A. K. Halliday y Christian Matthiessen, *An Introduction to Functional Grammar* (Londres: Hodder Arnold, 2004).

19 Halliday, "Categories...".

Seguidamente, se definen los criterios para identificar los otros factores que se relacionan con el fenómeno estudiado y que se plantearon en el problema. En nuestro ejemplo, estos factores son la edad de los niños, el nivel socio-económico, el tipo de narración, la consigna a la que ha respondido el niño, el componente narrativo donde aparece la expresión evaluativa, la riqueza del vocabulario y las habilidades de lectura (cuadro 1)²⁰.

Cuadro 1. Ejemplo de esquema analítico

Variables	Medición
<i>Variables independientes</i>	
Edad	En meses
Sexo	Femenino o masculino
Nivel socio-económico	Alto o bajo
Grado	Primer o cuarto grado
Test de lectura ²¹	Puntuación estándar
Test de vocabulario ²²	Puntuación estándar
<i>Variables dependientes</i>	
Emoción	Frecuencia por cláusula
Intención	Frecuencia por cláusula
Cognición	Frecuencia por cláusula
Reporte de habla	Frecuencia por cláusula
<i>Variables dependientes compuestas</i>	
Expresiones evaluativas en ficción	Suma de la frecuencia por cláusula
Expresiones evaluativas en narración personal	Suma de la frecuencia por cláusula
Total de expresiones evaluativas	Suma de la frecuencia por cláusula

Estas categorías conforman el esquema analítico del estudio. El análisis puede ser de tipo cualitativo o cuantitativo, dependiendo del enfoque del analista y del grado de generalización que espera obtener con la interpretación de los resultados. Un análisis cualitativo permite una interpretación más detallada pero menos generalizada. Un análisis cuantitativo, en cambio, es menos detallado, pero los resultados obtenidos se refieren a poblaciones más numerosas. En el caso del trabajo de investigación que estamos analizando se recogió una muestra suficientemente grande para poder generalizar los resultados a poblaciones similares más numerosas. De este modo, el análisis cuantitativo permitió concluir que los resultados se podían aplicar (con una alta probabilidad) a un número mayor de hablantes. Por consiguiente, pese a que el análisis se hizo en forma manual, codificando cada transcripción de las entrevistas para identificar las expresiones evaluativas, se usó un programa computacional (CLAN)²³ para calcular las frecuencias y un análisis estadístico que permitió derivar conclusiones acerca

20 Cuadro adaptado de Shiro, "Genre and evaluation...".

21 Lloyd M. Dunn, Eligio R. Padilla, Delia E. Lugo y Leota M. Dunn, *TVIP - Test de Vocabulario* en Imágenes Peabody (Circle Pines, MN: American Guidance Service Publisher, 1986).

22 Felipe Allende, Mabel Condemarín, y Neva Milicić, "Prueba CLP. Formas Paralelas para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura" (Santiago: Universidad Católica de Chile, 1982).

23 Brian MacWhinney, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995).

de las diferencias y similitudes de los usos del lenguaje evaluativo en las narraciones según la edad de los niños, el nivel socio-económico, el conocimiento léxico y las habilidades de lecto-escritura.

Conclusiones

En este trabajo he presentado unas reflexiones acerca de mi experiencia como investigadora en el campo de los estudios discursivos. Me he enfocado en dos aspectos teórico-metodológicos que, a mi juicio, son fundamentales para asegurar la validez de un trabajo de investigación en el campo de los estudios discursivos: el planteamiento del problema y la construcción del esquema analítico. Ofrezco esta guía para facilitar las decisiones que pueden tomar los investigadores respecto a estos temas y presento ejemplos de cómo se tomaron estas decisiones en uno de mis estudios. Esta guía no pretende ser un manual de instrucciones, pero espero que sea útil para reflexionar acerca de los pasos que se van a tomar en un proyecto de investigación.

Financiamiento

Sin Financiación.

44

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Alliende, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Miliciç. "Prueba CLP Formas Paralelas, para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura". Santiago: Universidad Católica de Chile, 1982.
- Austin, John L. *How to do things with Words*. Londres: Clarendon Press, 1962.
- Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* México, D.F.: Siglo XXI editores, 1984.
- Bakhtin, Mikhail M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
- Berstein Ratner, Nan. "An introduction to Psycholinguistics: What do language users know?". En *Psycholinguistics*, editado por Jean Berko Gleason y Nan Bernstein Ratner. Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers, 1998, 1-50.
- Bolívar, Adriana. "La definición del corpus en los estudios del discurso". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* 13, n.º 1 (2013): 3-8.
- Brown, Gilian y Yule George. *Discourse Analysis*. Londres: Longman, 1983.
- Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*. Boston: Beacon Press, 1990.
- Cameron, Deborah e Iván Panović. *Working with Written Discourse*. Los Angeles: Sage publications, 2014.
- Dunn, Lloyd M., Eligio R. Padilla, Delia E. Lugo y Leota M. Dunn. *TVIP - Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publisher, 1986.
- Garman, Michael. *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Grice, H. Paul. "Logic and conversation". En *Syntax and semantics vol. 3: Speech acts*, editado por Peter Cole y Jerry L. Morgan. Nueva York: Academic Press. 1975, 41-58.
- Halliday, Michael A. K. "Categories of the Theory of Grammar". *Word* 17, n.º 2 (1961): 241-292.
- Halliday, Michael A. K. *Language as Social Semiotics*. Londres: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, Michael A. K. y Christian Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold, 2004.
- Heath, Shirley Bryce. *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Labov, William. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania, 1972.
- MacWhinney, Brian. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.
- Preece, Alison. "The range of narrative forms conversationally produced by young children". *Journal of Child Language* 14, n.º 2 (1987): 353-73.
- Shiro, Martha. "Aprender a hablar, a leer y a escribir: desarrollo de lenguaje en diferentes etapas y contextos". En *Enfoques latinoamericanos de análisis de discurso*, coordinado por Oscar Iván Londoño Zapata. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2024 (en prensa).
- Sinclair, John McH. y Malcolm Coulhard. *Towards and Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- Swales, John M. *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter. *Methods of Text and Discourse Analysis*. Londres: Sage Publications, 2000.

Vygotsky, Lev S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Apéndice

- Shiro, Martha. "Venezuelan preliterate children's narrative development: A measurement pilot" (Qualifying Paper, Universidad de Harvard, 1995.
- Shiro, Martha. "Getting the story across: A discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives". Tesis de doctorado en Educación, Universidad de Harvard, 1997.
- Shiro, Martha. "Genre and evaluation in narrative development". *Journal of Child Language* 30, n.º 1 (2003): 165-194.
- Shiro, Martha. "Los pequeños cuentacuentos caraqueños". *Cuadernos de Lengua y Habla* n.º 2 (2000): 319-337.
- Shiro, Martha. *La perspectiva narrativa y el uso de la modalidad epistémica en los relatos orales de niños en edad escolar. Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2007.
- Shiro, Martha. "¿Cómo plantear un problema de investigación? El caso de los géneros discursivos". En *Estudios del discurso en Venezuela. Teoría y método*, editado por Lourdes Molero, Antonio Franco y Lenita D. Vieira. Barquisimeto: FONACIT y FUNDACITE Zulia, 2006, 299-308.
- Shiro, Martha y Cristina D'Avolio. "El planteamiento del problema en el artículo de investigación". En *Lectura y escritura para la investigación*, compilado por Adriana Bolívar y Rebecca Beke. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2014, 71-92.
- Shiro, Martha. "Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED) 11, n.º 1 (2012): 129-148.
- Shiro, Martha. "El método tampoco viene del aire...". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED) 12, n.º 2 (2012): 3-6.
- Shiro, Martha. "Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED) 14, n.º 1 (2014): 3-6.
- Shiro, Martha y Frances Erlich. "Pasos argumentativos y estructura discursiva en el planteamiento del problema del artículo de investigación". *Boletín de Lingüística* 30, n.º 49-50 (2018): 174-194.
- Shiro, Martha y Adriana Bolívar. "Conocimiento previo y por construir en artículos de investigación en lingüística". En *Procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Teoría y Práctica*, editado por Martha Shiro, Adriana Bolívar y Juana Marinkovich. E-book, Líquido Editorial, 2022, 243-271.



La sociopragmática: una herramienta epistemológica para el análisis crítico del discurso

María Eugenia Flores Treviño¹ ✉

CONAHCYT/F.F.YL/UANL, México
<https://orcid.org/0000-0001-7664-6674/>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17507>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023

Evaluado: 20/09/2023

Aprobado: 15/12/2023

Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Flores Treviño, María Eugenia. "La sociopragmática: una herramienta epistemológica para el análisis crítico del discurso" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: Este trabajo describe un taller de tipo interactivo basado en una aplicación del análisis crítico del discurso, enmarcado desde una posición enunciativo-pragmática que considera las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso, para mostrar la utilidad de la Sociopragmática en esta área.

Originalidad/aporte: La sociopragmática como una herramienta epistemológica para el análisis crítico del discurso.

Método y estrategias/recolección de información: La primera fase contiene un esbozo del campo conceptual de las áreas disciplinares implicadas. Las categorías cognitivas se refieren al concepto de acciones lingüísticas, a la ideología de género y a la ideología en el lenguaje que serán útiles para sustentar las posturas y prejuicios encontrados; se consideran los marcos sociales de referencia que

1 Doctora en Humanidades y Artes (UAZ). Investiga: pragmática, análisis del discurso (político y de género); competencia comunicativa del español. Profesora investigadora Titular B, FFyL, UANL, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONAHCYT nivel II. Presidenta de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (2023-2025).

✉ **Correspondencia/Correspondence:** María Eugenia Flores Treviño, Apartado postal 110 Ave del Bosque #105, col. Cuauhtémoc, Sn. Nicolás de los Garza, N.L., México, C.P. 66450 maria.florestr@uanl.edu.mx



generan la estigmatización resultante. Se emplea el concepto de imagen social, y otras aportaciones que lo complementan, como el imaginario sociodiscursivo, la direccionalidad y el efecto de las actividades de imagen, elementos que, en amalgama ideológica, colaboran en la interpretación de las actividades de imagen y en aquella socialmente proyectada. En la segunda fase se desarrolla un trabajo grupal de examen, registro y documentación de las marcas indiciales, acciones, recursos y otros elementos discursivos, que facilitan el construir una aproximación. Apuesto por la utilidad heurística que posee la articulación de una mirada interdisciplinar en una muestra del discurso popular. La experiencia podrá extrapolarse a otros objetos de estudio de los talleristas.

Conclusiones: En este trabajo se ha cumplido con el propósito previsto, que era ilustrar cómo un análisis crítico del discurso —que echa mano de algunas herramientas relacionadas con distintas disciplinas, entre ellas la sociopragmática— posibilita el acceso didáctico a varios niveles de análisis que facilitan la interpretación del sentido discursivo.

Palabras clave: Taller interactivo; análisis crítico del discurso; sociopragmática; Discurso popular.

Sociopragmatics: An Epistemological Tool for Critical Discourse Analysis

Abstract

Objective: This paper describes an interactive workshop based on an application of critical discourse analysis, framed on an enunciative-pragmatic standpoint that considers the conditions of production, circulation, and reception of discourse, aiming to demonstrate the utility of sociopragmatics in this area.

Originality/support: The first phase provides an outline of the conceptual field of the disciplinary areas involved.

Method/Strategies/Data collection: The cognitive categories refer to the concept of linguistic actions, gender ideology, and language ideology, which support the encountered positions and prejudices. We consider the social frames of reference that generate resulting stigmatization. We employ the concept of social image, along with complementary contributions such as sociodiscursive imaginaries, directionality, and the effect of image-related activities. These elements, in an ideological amalgamation, contribute to the interpretation of image-related activities and the socially projected one. In the second phase, a group work is conducted to examine, record, and document the indexical marks, actions, resources, and other discursive elements that contribute to the construction of an approximation. We emphasize the heuristic utility derived from the articulation of an interdisciplinary perspective within a sample of

popular discourse. The experience can be extrapolated to other objects of study by workshop participants.

Conclusions: This paper has fulfilled its intended purpose, which was to illustrate how a critical discourse analysis -that makes use of some tools related to different disciplines, including sociopragmatics- enables didactic access to several levels of analysis that facilitate the interpretation of discursive meaning.

Keywords: *Interactive workshop; critical discourse analysis; sociopragmatics; popular discourse.*

A sociopragmática: uma ferramenta epistemológica para a análise crítica do discurso

Resumo

Objetivo: Este artigo descreve um workshop interativo baseado numa aplicação da análise crítica do discurso, enquadrada a partir de uma posição enunciativo-pragmática que considera as condições de produção, circulação e receção do discurso, para mostrar a utilidade da sociopragmática nesta área.

Originalidade/suporte: A sociopragmática como ferramenta epistemológica para a análise crítica do discurso.

Método / estratégias/ coleta de dados: A primeira fase contém um esboço do campo concetual das áreas disciplinares envolvidas. As categorias cognitivas remetem para o conceito de acções de linguagem, ideologia de género e ideologia na linguagem que serão úteis para sustentar as posições e preconceitos encontrados; são considerados os quadros sociais de referência que geram a estigmatização resultante. Utiliza-se o conceito de imagem social e outros contributos que o complementam, como o imaginário sócio-discursivo, a direccionalidade e o efeito das actividades de imagem, elementos que, numa amálgama ideológica, colaboram na interpretação das actividades de imagem e na imagem socialmente projectada. Na segunda fase, realiza-se um trabalho de grupo para examinar, registar e documentar as marcas indiciais, as acções, os recursos e outros elementos discursivos que facilitam a construção de uma abordagem. Estou empenhado na utilidade heurística da articulação de um ponto de vista interdisciplinar numa amostra.

Conclusões: Este artigo cumpriu o objetivo pretendido, que era ilustrar como uma análise crítica do discurso - que faz uso de algumas ferramentas relacionadas com diferentes disciplinas, incluindo a sociopragmática - permite o acesso didático a vários níveis de análise que facilitam a interpretação do significado discursivo.

Palavras-chave: *Oficina interactiva; análise crítica do discurso; sociopragmática; discurso popular.*

Introducción

Estamos rodeados por manifestaciones discursivas. Nuestro entorno sociocultural se compone de estructuras semiótico-discursivas que requieren de su interpretación para desempeñarnos consciente y eficientemente en las rutinas cotidianas; el ser conscientes de los sentidos que guardan los discursos del entorno nos permite ser capaces de interactuar exitosamente con él y entre nosotros. En este trabajo se expone el diseño de un taller basado en un enfoque interdisciplinar que tiene el propósito de mostrar cómo el estudio del discurso se hermana con otras áreas del conocimiento para acceder con mejores recursos a un cada vez más complejo entorno social².

Se elige la modalidad didáctica llamada “taller” porque, de acuerdo con Rodríguez Luna, al taller:

*[...] se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, en la perspectiva de promover habilidades para la vida, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística. En general, se le relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación.*³

Con esta autora convengo en que existen argumentos en el ámbito de lo “investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico-comunicativo que indican su valor como estrategia multifuncional, interactiva y sistemática”⁴; además de que el desarrollo de la “investigación sobre el lenguaje en el contexto educativo requiere la producción de enunciados en situaciones auténticas de uso y a la vez controlables por el investigador”⁵. Esas y otras cualidades como “la integración en el proceso de aprendizaje o adquisición del conocimiento de la práctica y la teoría, sin darle preeminencia a ninguna de estas dos categorías, (...) [que poseen] equitativo valor en la construcción o adquisición del conocimiento”⁶ nos llevaron a elegir esa modalidad al considerar el tiempo y los alcances pretendidos en la actividad didáctica.

Enseguida se expone la estructura, actividades y recursos con los que se llevó a cabo esta experiencia didáctica.

Objetivo del taller: En este taller —que es una intervención didáctica de tipo interactivo— se pretende ilustrar una aplicación interdisciplinaria del análisis crítico del discurso,

2 Esta intervención educativa se llevó a cabo en el XV Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D. C, el 23 de octubre de 2023.

3 María Elvira Rodríguez Luna, “El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar”, en *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, coord. Sandra Soler (Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012), 13. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf (21 de diciembre, 2023).

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 Rodrigo Aponte Penso, “El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, *Boletín Redipe* vol. 14, n.º 10 (2015): 51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367> (15 de enero, 2024).

enmarcada en una posición enunciativo-pragmática, con el fin de presentar la utilidad de la Sociopragmática en los estudios del discurso.

Duración: Dos horas y media.

Participantes: entre 10 y 30.

Requisitos para el tallerista: a) desarrollar investigación en los estudios del discurso; b) participar en la segunda fase con sus ideas, propuestas y comentarios; c) desarrollar la matriz de análisis durante la sesión.

La mediación está constituida por dos fases:

Fase 1. Encuadre

Duración: 1 hora y 15 minutos.

Contenido: Breve encuadre teórico y un esbozo del campo conceptual mínimo pertinente de las áreas disciplinares implicadas.

Las categorías cognitivas que orientan esta aproximación se refieren a los conceptos del sistema referencial del texto mediante la identificación de los índices en el discurso y el rastreo de la expresión de acciones lingüísticas involucradas en la designación de las personas referidas como el centro de la enunciación.

Así, nos sustentamos en la imagen —una categoría central para este trabajo—: aprovechamos la propuesta de imagen social de Goffman⁷ y otras aportaciones que la complementan, como el imaginario socio-discursivo, la direccionalidad y el efecto de las actividades de imagen; la ideología de género y la ideología en el lenguaje, que serán útiles para sustentar las posturas y prejuicios encontrados.

La estigmatización se revisa considerando los marcos sociales de referencia que la generan, las formaciones imaginarias que resultan co-construidas en la muestra revisada.

Se examinan algunos de esos elementos que, articulados por las personas enunciantes en amalgama ideológica, colaboran en la construcción de la imagen social proyectada en el texto analizado.

Soporte teórico conceptual

Tema 1. *Léxico y sentido:* Los índices de la ostensión

En esta etapa del taller se efectúa un breve repaso acerca del aspecto indicial⁸, en el cual se destaca su utilidad para establecer el anclaje y contexto de la enunciación y los tipos de índices que lo permiten: de tiempo (como adverbios, fechas, sustantivos relativos a cierta

7 Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1971), 25-27.

8 Dominique Mainqueneau, *Introducción a los métodos de análisis del discurso, problemas y perspectivas* (Buenos Aires: Hachette, 1976), 116-117.



época), de persona (que facilitan el posicionar a los locutores en un discurso, como los pronombres, la onomástica, los artículos), de lugar (que están constituidos por topónimos, adverbios, sinónimos), de acciones (que proyectan la agentividad en el discurso, representados por verbos, verboides y construcciones verbales).

Por otra parte, es necesario retomar los aspectos enunciados por Benveniste⁹ ya que sus aportaciones permitirán la construcción del sistema de referencia textual, al establecer los elementos que se describen a continuación:

- a) Mediante la ubicación del YO se construirá el anclaje actancial. Con los participantes se determinan los índices de persona (yo-tú-él).
- b) Al distinguir el AHORA se efectuará el anclaje temporal mediante el empleo del paradigma de formas temporales (antes, ahora, después) aplicadas al discurso en estudio.
- c) La determinación del AQUÍ nos conducirá al anclaje espacial, con el empleo de los índices de ostensión¹⁰ (este-ese-aquel / acá-allá).

Hay que destacar las funciones de los indicadores de la deixis, demostrativos, adverbios, adjetivos que organizan las formas espaciales y temporales en torno al sujeto que enuncia el discurso que es objeto de estudio.

Otro elemento que habrá de ser retomado se refiere a los índices de acción.

Tema 2. *Las acciones lingüísticas*

En esta parte del taller se retoma la definición del acto de habla¹¹, para destacar que las acciones en el discurso nos orientan hacia las motivaciones y colaboran, por ello, a la interpretación. Se detallan brevemente sus tipos para discriminar aquellos presentes en el texto que se examina e, igualmente, se repasa su estructura para tomar en consideración si el diseño en la fase ilocutiva, la locución y el resultado en la fase perlocutiva es congruente con el discurso estudiado.

Tema 3. *El estudio de la imagen en el discurso*. Convergencia de posturas

Para desarrollar una aproximación lo más integral posible en una actividad didáctica tan breve como lo es un taller consideramos diversas posturas teóricas para abordar el concepto de imagen propuesto por Goffman¹², al igual que las actividades de imagen y su efecto social que aporta Hernández Flores¹³; en especial, nos es útil su postura sobre la “direccionalidad”, que se relaciona con quién es el hablante, el destinatario y otros posibles interactuantes, cuyas imágenes son afectadas por el comportamiento comunicativo y el aspecto que implica un *continuum* social donde esta actividad se desarrolla¹⁴; valiosos también nos resultan: a) el concepto de modalidad que propone esta autora, relacionado con el tipo de efecto (positivo, negativo o neutro) que tiene ese comportamiento sobre la imagen, en este caso tanto de

9 Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general II* (México: Siglo XXI editores), 83-87.

10 *Ibid.*, 85.

11 John Langshaw Austin, *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones* (Barcelona: Paidós, 1981), 17 y ss.

12 Goffman, *op. cit.*, 25-27.

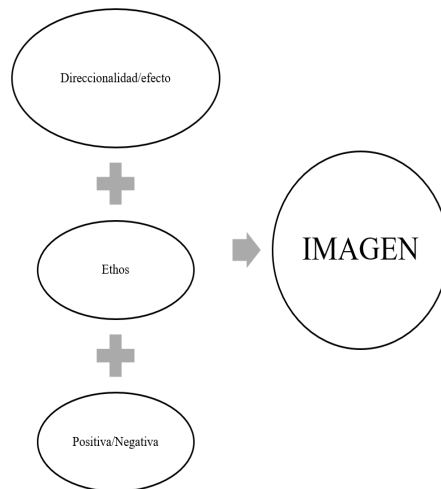
13 Nieves Hernández Flores, “Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa”, *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics* vol. 1, n.º 2 (2013).

14 *Ibid.*, 178.

quienes elaboran un discurso como de los posibles destinatarios de ese discurso¹⁵; y b) la perspectiva de Amossy sobre el *ethos* discursivo como indisociable de un posicionamiento social del enunciatario¹⁶.

Además, como apoyo para el análisis del discurso que se proyecta, se abordan someramente los aspectos referentes a las actividades de imagen según propuesta de Brown y Levinson¹⁷, a saber: la imagen positiva (*positive face*) que la persona tiene de sí misma y su deseo como individuo de ser reconocido, reforzado y aprobado por la sociedad de su entorno. E, igualmente, la imagen negativa (*negative face*), que se refiere al deseo de un individuo que sus actos no sean impedidos; es decir, aquellas normas de interacción social que establecen que los actos del individuo no se impidan injustificadamente. De esta manera, se produce el desarrollo que se muestra en la figura 1.

Figura 1. Articulación de categorías de estudio para la imagen



Fuente: elaboración propia.

Otros aspectos de sociopragmática pertinentes para abordar en este taller son el *ego* y el *alter*, enunciados por Bravo¹⁸ para referirse a su incidencia en las interacciones humanas, que quizá se proyectan en el concepto de imagen en actividades que pueden estar motivadas por dos necesidades sociales como las de autonomía y afiliación. En ese sentido, la autonomía es

15 *Ibid.*

16 Ruth Amossy, comp., *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos* (São Paulo: Editora Contexto, 2016), 23.

17 Penelope Brown y Stephen C. Levinson, *Politeness. Some universals in language usage* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 91-210.

18 Diana Bravo, "¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática socio-cultural y componentes de *face*", *Oralia. Análisis del discurso oral* vol. 2 (1999).

la *agentividad* en la cual la persona es vista en un contorno propio dentro del grupo; dicho de otra manera, se trata de distinguirse por atributos propios. Por otro lado, la autora considera a la afiliación como todo aquel elemento o factor que permite al locutor identificarse con el grupo, es decir, percibir y ser percibido por la comunidad de una agrupación como alguien que forma parte del grupo. Estos elementos servirán para sustentar la descortesía empleada por los locutores y que se encontrará en el examen discursivo, en cuanto que, para ofender, se les asimila con el resto del grupo, así como para rastrear las actividades apologéticas que permitirán ir edificando la imagen de autonomía que se pretende en la “contienda” discursiva.

Sobre la imagen y la (des)cortesía

Para Haverkate¹⁹ la cortesía resulta “en un subacto del acto de habla” y la imagen es “un concepto que se emplea en sentido metafórico refiriéndose a la personalidad del hombre como miembro individual de la que forma parte”²⁰. En la interacción humana, dice el autor, se busca el equilibrio por medio de la cortesía. Así, cada uno de los interactuantes busca proteger tanto su personalidad, como la del otro²¹, de tal manera que cualquier amenaza a este equilibrio por parte de las personas interactuantes, intencional o involuntariamente, resulta en un efecto social que puede ser adverso para la situación, puesto que “la personalidad humana es un objeto sagrado, cuya violación no puede quedar impune”²².

Por otra parte, será muy provechoso este concepto de imagen social, tanto desde el punto de vista de Goffman²³, que ya se abordó líneas arriba, como la perspectiva propuesta por Pêcheux²⁴, cuya propuesta sobre las formaciones imaginarias, que involucran no a entidades físicas en la interacción sino a posicionamientos sociales que influyen en la producción, recepción y el referente del discurso.

Amenazas a la imagen y descortesía

Antes señalaba que cualquier desequilibrio en la interacción podría afectar negativamente el efecto social de las actividades de imagen. Al respecto, coincido con Kaul de Marlangeon²⁵ en que los y las hablantes eligen estrategias corteses al codificar y calcular el riesgo de un acto amenazador de imagen, y sus consecuencias se miden bajo los parámetros de las variables sociales independientes P (poder), D (distancia social) y R (rango de imposiciones definido intraculturalmente sobre los requisitos de imagen positiva y negativa), que son de conocimiento mutuo entre los miembros de cada cultura. La importancia de P, D y R reside en que son factores que involucran a otros también importantes como los situacionales. Así,

19 Henk Haverkate, *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico* (Madrid: Editorial Gredos, 1994), 15.

20 *Ibid.*, 18.

21 *Ibid.*, 19.

22 *Ibid.*

23 Goffman, *op. cit.*

24 Michel Pêcheux, *Hacia el análisis automático del discurso* (Madrid: Editorial Gredos, 1978), 48-53.

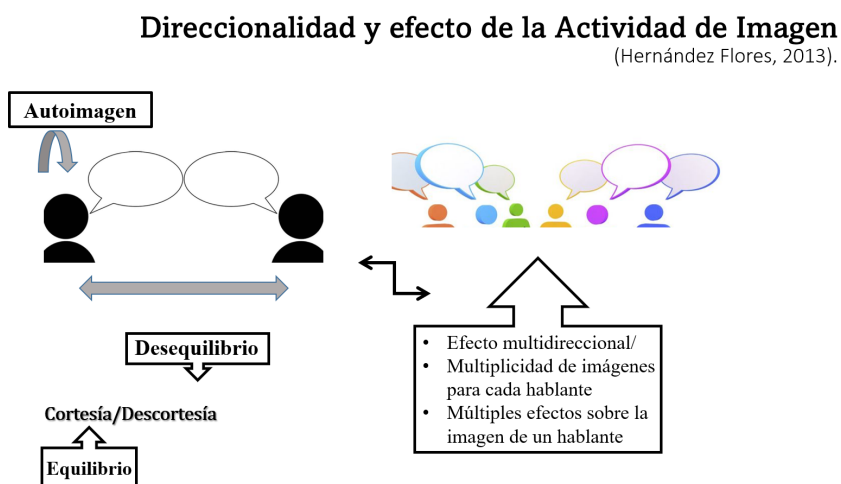
25 Silvia Beatriz Kaul de Marlangeon, “La fuerza de cortesía-descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del ‘20” (tesis de especialización en Lingüística, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, 1995).

éstos se incorporan a aquéllos y los hacen variar situacionalmente, es decir, en un contexto particular para un acto particularmente amenazador de imagen²⁶.

En la liza discursiva, como se verá, el poder y el rango serán armas que se emplearán para fortificar las acciones descorteses e ir acrecentando la distancia social entre los oponentes, hasta perfilar a un/a triunfador/a.

De esta manera, es posible resumir, como se indica en la figura 2, las interacciones más usuales llevadas a cabo por los locutores y referidas a la imagen social y las acciones (des) corteses que hallaremos en el discurso.

Figura 2. Actividades de imagen y sus efectos en el discurso



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2, el emisor (arriba, a la izquierda) tiene la posibilidad de llevar a cabo acciones de autoimagen (autoelogio, autohalago, autodenigración, etc.), o bien interactuar con otro mediante la cortesía para mantener el equilibrio; y si, en cambio, lleva a cabo acciones que lo rompan, caerá en la descortésia. Si la persona o entidad enunciativa dialoga con una colectividad, nos hallaremos con un efecto multidireccional en la medida que habrá una multiplicidad de imágenes sociales involucradas y por tanto múltiples efectos, tanto sobre la imagen del emisor, como de la audiencia. En este caso, puede ser que el discurso enunciado, si bien es dirigido a un receptor en específico, se elabora en función del *tercero*, aquel locutor que no interviene directamente en la interacción dialógica, pero que se encuentra atento al intercambio comunicativo y que influye en él, como ha considerado Plantin²⁷ en su propuesta sobre el *trilogue argumentatif*.

²⁶ *Ibid.*, 10.

²⁷ Christian Plantin, "Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas», *Langue française*, 112 (1996): 9-30.

Fase 2. El proceso y los recursos

Procedimiento

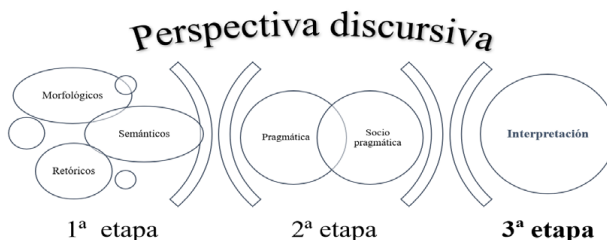
1. Partir de un análisis cualitativo de los marcadores o elementos discursivos en estudio y, en ellos, la presencia del fenómeno que permita la codificación de los datos.
2. Fragmentar el corpus por temas, categorías, subcategorías, fenómenos particulares, actos de habla u otros, para facilitar el estudio.
3. Aplicar las herramientas teóricas pertinentes al caso (morfológicas, semánticas, pragmáticas, retóricas, socio-pragmáticas y discursivas) para realizar clasificaciones y determinar la interpretación de los rasgos en estudio.
4. Examinar las incidencias de los fenómenos presentes en el discurso con el fin de ubicar el empleo del objeto de estudio en su contexto de aparición.
5. Considerar los factores socio-histórico-contextuales que afectan la recepción del sentido de las incidencias encontradas en el estudio.
6. Consignar el número de ocurrencias de los fenómenos en estudio emitidas por los locutores, considerando cada género discursivo y de acuerdo con criterios etnográficos, en su caso, para efectuar la comparación y ofrecer resultados.

56

Se trata de revisar el uso de recursos y articular diversos niveles durante el análisis para alcanzar la interpretación deseada (figura 3).

Figura 3. Ubicación de los recursos en los niveles lingüístico-discursivos para el análisis

Niveles y recursos



Fuente: elaboración propia.

Si bien pareciera que en este modelo las etapas se ejecutan linealmente, es verdad que, en la mirada discursiva, el enfoque desde esta disciplina se superpone desde el inicio del estudio pues no se considera cada nivel como agotado en sí, sino que siempre se tiene presente hacia dónde se dirige la función de cada elemento con respecto al todo; es decir, se adopta una postura de análisis y de crítica con respecto a los hallazgos desde el punto de vista discursivo.

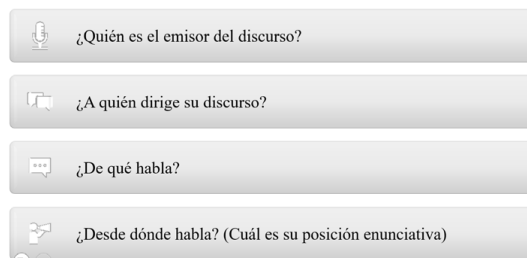
Elementos para el análisis

Para integrar la guía al tallerista durante el desarrollo del proceso, brindamos la adaptación de una propuesta del modelo de Gutiérrez Vidrio²⁸, quien ofrece un esquema para el análisis del discurso periodístico; he hecho algunas adaptaciones para este caso, al incluir un *modus operandi* propio, así como el enfoque sociopragmático para complementar el estudio.

Reconstrucción de las condiciones de producción del discurso

La operación inicial consistirá en revisar las condiciones en las que el discurso —objeto de estudio— se produjo, tarea en la cual es imprescindible determinar a la persona o entidad que ocupa el rol de enunciatario, al o los receptores a quien o quienes se orienta el discurso emitido, sus posicionamientos respectivos en el contexto comunicativo, así como el contexto referencial, los preconstruidos y la temática del discurso desde una perspectiva macro. Son muy útiles las cuestiones que retomamos en la figura 4.

Figura 4. Cuestiones sugeridas para explorar las condiciones de producción del discurso



Fuente: información de Gutiérrez Vidrio²⁹.

En esta etapa, una vez que se ha establecido un contexto de sentido en torno y sobre los locutores y su interacción en general, se examinan otros factores en un plano micro centrado en la construcción del marco referencial interno del discurso.





28 Silvia Gutiérrez Vidrio, Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Comunicación y sociedad*, n.º14 (2010). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2010000200007 (25 de enero, 2024).

29 *Ibid.*, 183.

Nivel discursivo

*Plano micro lingüístico/Operaciones enunciativas*³⁰

Figura 5. Factores para examinar la estructura enunciativa del discurso en estudio

	Índices de persona: yo, tú, ellos .nosotros...
	Índices de la ostensión: aquí , éste...
	Índices temporales: ayer, mañana, hoy..
	Modalización: Manifestación de la actitud o relación del sujeto de la enunciación respecto a lo enunciado y a su interlocutor.

Fuente: información de Gutiérrez Vidrio³¹.

La identificación y distinción de los elementos indiciales presentes en la muestra aportarán la ubicación del anclaje discursivo, tanto como la consideración del aspecto modal, factores que irán abonando, desde esta mirada micro, a la construcción de una propuesta de interpretación. La secuencia didáctica continúa —ahora en el plano macro— para caracterizar las operaciones discursivas en el objeto de estudio.

58

Plano macro discursivo

Operaciones pragmático-discursivas (micro y macro actos de habla)

Ingresamos en nuestro taller a la dimensión pragmática a partir de localizar en la muestra segmentada los actos de habla, sobre los cuales Van Dijk afirma:

*El interés que tiene la lingüística y la gramática en el estudio de los actos de habla no está únicamente en especificar las condiciones contextuales para tales actos, sino también en relacionar los actos de habla con las estructuras de superficie y con estructuras semánticas que subyacen en la emisión utilizada para lograr un acto de habla.*³²

Así que habremos de ocuparnos de identificar y discriminar aquellas construcciones que funcionan como actos de habla, así como micro y macroestructuras semánticas y que Van Dijk ha vinculado al “tema” o “asunto” del discurso³³.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² Teun A. van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y los estudios del discurso* (México: Siglo XXI editores, 1980), 43.

³³ *Ibid.*, 62.

Figura 6. Cuestiones para examinar en el nivel pragmático

¿Qué tipos de actos contiene? (elogio, promesa, declaración, confesión, despedida, conclusión de una relación...).
¿Qué acto(s) de habla está realizando el enunciador?
Descripción (informar)
Interpretación (explicar)
Apreciación (valorar, evaluar).
Expresar
Argumentar

Fuente: información de Gutiérrez Vidrio³⁴.

Será necesario caracterizar los tipos de actos presentes en los segmentos y luego rastrear las macrooperaciones que el discurso contiene para ir incorporando la información de cada nivel y orientar la interpretación.

Plano sociopragmático

Transitamos ahora hacia el plano sociopragmático que nos permitirá vincular las imágenes de los enunciatarios y receptores involucradas, mismas que, articuladas al examen de las actividades de imagen que se realicen en el intercambio discursivo, facilitarán una aproximación que fortalezca la interpretación de la fuerza ilocutiva (resultado del estudio de los actos de habla), al vincular el posible efecto social que tienen dichas actividades socioculturales realizadas por quienes emiten el discurso.

Actividades de imagen

Hemos combinado los conceptos de la sociopragmática con aquellos que Chilton y Schäffner³⁵ proponen como estrategias del discurso político (entre ellas la legitimación y la deslegitimación) porque considero, con estos autores, que la interacción lingüística o no, es política, de varias maneras, sobre todo cuando involucra al poder y su opuesto³⁶. En la figura 7 se despliegan las actividades de imagen, que desde una mirada sociopragmática-discursiva, pueden encontrarse en los discursos que se analicen:

34 Gutiérrez Vidrio, *op. cit.*, 184.

35 Paul Chilton y Patricia Schäffner, "Discurso y política", en *El discurso como interacción social. Estudios del discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, comp. Teun A. van Dijk (Barcelona: Gedisa editorial, 1997), 304-308.

36 *Ibid.*, 304.

Figura 7. Actividades de imagen para identificar en la muestra



Fuente: elaboración propia.

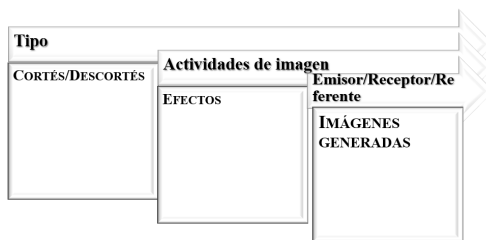
Las cinco acciones incluidas las considero básicas —para el caso en estudio— y servirán como punto de partida para examinar, en el espacio temporal que habitualmente se asigna a un taller, las actividades de imagen y elaborar hipótesis sobre su efecto social.

Rasgos de las actividades de imagen

Entre los rasgos de las actividades de imagen se encuentra la identificación del tipo de imagen que se manifiesta, a saber: si es cortés o descortés, según la estrategia y la fuerza ilocutiva detectada; y el desarrollar hipótesis sobre el efecto social generado en el contexto y situación comunicativo-pragmática, considerando las formaciones imaginarias sobre cada uno de los locutores, el objeto del discurso e, igualmente, las posiciones sociales de los enunciadore.

60

Figura 8. Esquema de las actividades de imagen por examinar



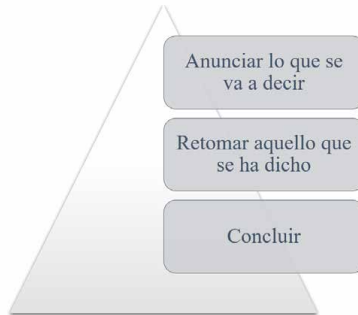
Fuente: elaboración propia.

Operaciones metadiscursivas (estructuración explícita del discurso)

Esta etapa integradora propuesta por Gutiérrez Vidrio³⁷ se ilustra en la figura 9.

37 Gutiérrez Vidrio, *op. cit.*

Figura 9. El trabajo metadiscursivo



Fuente: información de Gutiérrez Vidrio³⁸.

Esta fase implica el recuperar los hallazgos, incorporar las evidencias y articular los hilos de sentido para tejer un discurso que exponga el trabajo desarrollado, así como estructurar retóricamente las ideas para avanzar hacia una conclusión y generar un nuevo texto desde una perspectiva interdisciplinar.

Con referencia a la estructura del taller, se describen a continuación las actividades por realizar.

La deconstrucción y reconstrucción del objeto de estudio

Duración: 1 hora y 15 minutos.

Contenido

Sobre esta base de temáticas abordadas, se desarrollará un trabajo conjunto entre tallerista y participantes, de examen, registro y documentación de las marcas indiciales, léxicas y discursivas, que permitan construir una proximidad que proyecte la utilidad de articular esta mirada interdisciplinar en el examen de una muestra del discurso popular. Para ello, se proporciona una rejilla de elementos que se han de identificar, registrar, analizar e interpretar, a la luz de los conceptos abordados en la primera fase.

La experiencia de participar en este taller tiene como ventaja que podrá extrapolarse esta práctica a objetos de estudio o a otros discursos de diversa índole.

Aplicación

Sobre el objeto de estudio/la muestra

El objeto de estudio de este taller lo constituye una canción interpretada por la popular cantante Shakira con Bizarrap³⁹, cuya letra pueden encontrar en el apéndice. Según la BBC,

38 *Ibid.*, 184.

39 Shakira y BZRP, "Music Session 53". https://youtu.be/pm9yMWXsTII?si=SQn2FlxW7p4pOT_v (27de febrero, 2024).

este tema, que alude a la situación que tuvo que enfrentar la artista con respecto a la infidelidad de su esposo, el futbolista Gerard Piqué, su consecuente divorcio y la nueva pareja de su exmarido,

[...] se convirtió en el estreno de una canción en español o latina con más reproducciones en 24 horas en la historia de YouTube. Alcanzó más de 50 millones de visualizaciones y superó fácilmente el debut de otros éxitos [...]. Al momento de escribir este texto ya se acercaba a los 65 millones de reproducciones.⁴⁰

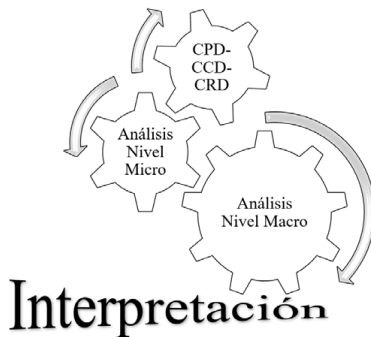
Hemos elegido precisamente esa canción como muestra para el análisis tanto por su impacto en el público de habla hispana en el mundo, como porque resulta un material lingüístico muy conocido por toda clase de público, lo cual facilita y permite economizar tiempo al proponer su inclusión en una actividad didáctica como la que se describe. Igualmente, con respecto a su extensión, es bastante accesible para realizar su abordaje, porque se seleccionan solamente las partes más ricas para el examen.

Dinámica del proceso

Se retoman ahora las etapas antes descritas con sus bases teóricas, y se examina el discurso desde sus condiciones de producción, circulación y recepción, tal como recomienda Haidar⁴¹; se siguen las etapas de trabajo descritas como pertenecientes al Nivel Micro y luego al Macro; se reflexiona, articula e hipotetiza para avanzar hacia la interpretación.

62

Figura 10. Integración de las fases del proceso



Fuente: elaboración propia.

40 BBC News Mundo, "Bizarrap y Shakira: el récord que logró en un solo día y otras impresionantes cifras de la viral Music Session". BBC, 13 de enero de 2023. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-64265980> (27 de febrero 2024).

41 Julieta Haidar, *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos* (México: UNAM, 2006), 82-84.

El análisis

La participación del grupo tallerista en esta etapa se implementa mediante la técnica de “lluvia de ideas o *brainstorming*, como se la llama en inglés.

El brainstorming es una popular técnica utilizada para encontrar ideas basada en la creatividad espontánea y sin filtros. La base de esta técnica, consistente en entrenar el cerebro humano para desencadenar una “lluvia de ideas” y plasmarlas en papel sin censura, fue formulada por primera vez en 1939 por el autor estadounidense Alex F. Osborn y desarrollada por el teórico de la gestión Charles Hutchison Clark. [...] tiene como objetivo la recopilación rápida y no filtrada de ideas, pidiendo a los participantes que simplemente “lancen ideas al aire”.⁴²

Una vez asegurada la comprensión de esta sencilla y económica técnica grupal, se recomienda la elaboración y el uso de una tabla-matriz que contenga la segmentación de la muestra y aquellas categorías que conforman el estudio. De esta manera se proyecta para el grupo y todos sus miembros podrán participar en su llenado, de acuerdo con los hallazgos obtenidos.

Tabla 1. Ejemplo de la construcción de la matriz de análisis

SEGMENTO	ÍNDICE(S)	ACTO(S) DE HABLA	ACTIVIDADES DE IMAGEN	AUTONOMÍA	ALINEACIÓN	IMAGINARIO SOCIODISCURSIVO GENERADO	SENTIDO
Perdón, ya cogí otro avión							
Aquí no vuelvo							
No quiero otra decepción.							
Tanto que te las dabas de campeón							
Y cuando te necesitaba,							
Diste tu peor versión							

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, se pueden ir colocando las clasificaciones identificadas por el colectivo y así horizontalmente visualizar poco a poco su integración en una propuesta de significado (tabla 2).

42 IONOS - Startup Guide, “Brainstorming: qué es y cómo funciona”, IONOS Cloud 12 de septiembre de 2023 <https://www.ionos.es/startupguide/productividad/brainstorming-o-lluvia-de-ideas/> (25 de febrero, 2023).



Tabla 2. Matriz de análisis con ejemplo

Segmento	Índice (s)	Acto(s) de habla	Actividades de imagen	Autonomía	Alineación	Imaginario sociodis-cursivo generado	Sentido
Una loba como yo	Persona (1.ª)	Asertivo. Se describe.	Autoensalzamiento mediante la zoomorfización. Imagen positiva.	Se perfila como una mujer diferente. Imagen positiva.		Una mujer poderosa, fuerte, sin miedo, depredadora.	
no está pa' tipos como tú	Persona (2.ª)	Expresivo. Minimiza al otro-	Autohalago mediante una comparación- Autocortesía.	Enfatiza su autonomía.	Ubica al receptor dentro de lo general, lo vulgar. Descortesía.	Una mujer superior al hombre que fue su pareja.	
A ti te quedé grande,	Persona (1.ª y 2.ª)	Expresivo. Realiza una equiparación.	Autohalago por representar algo más grande que la otra persona (analogía). Auto-cortesía.	Afirma su posición asimétrica con respecto al receptor. Descorte-sía.	Coloca al referido/receptor como de menor "calidad humana". Descorte-sía.	Se autoproyecta como una mejor persona que su pareja.	
y por eso estás	Persona (2.ª)	Asertivo. Justifica una situación.	Lesión a la imagen positiva del receptor. Descortesía.		Construye un argumento lógico que se justifica por la asimilación del sujeto con la generalidad.	Ofrece la categorización del tipo de hombre que justifica la ruptura.	

Segmento	Índice (s)	Acto(s) de habla	Actividades de imagen	Autonomía	Alineación	Imaginario sociodiscursivo generado	Sentido
con una igualita que tú.	Persona (3.ª y 2.ª)	Asertivo/ Expresivo. Describe la simetría de la pareja.	Lesiona las imágenes de la pareja aludida. Descortesía	Establece distancia con respecto a los aludidos.	Sitúa a la pareja en el común de la gente.	Argumenta sobre la disparidad de valores de la pareja	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 incluye en la columna “Segmentos”, partes de la letra de la canción en estudio, para mostrar cómo la identificación y el llenado de cada columna aportan información que, al articularse según la categoría a la que pertenece, permite ir ubicando mediante la localización de los índice(s), al saber de qué tipo son (de persona, de tiempo, de lugar, etc.) y reconstruir las referencias internas y externas al discurso, en este caso, a las personas involucradas en la interacción, mediante la cual elaboran los acto(s) de habla, según sus propósitos ilocutivos. Luego se complementa la percepción de este accionar lingüístico mediante el examen de las actividades de imagen para distinguir su propósito cortés o descortés; descubrir si dichas acciones se perfilan hacia la autonomía de la locutora o el receptor, o se orientan a la alineación, la difusión de la propia imagen en la del común de las personas que componen el grupo social. A esta altura, ya es posible hipotetizar sobre el imaginario sociodiscursivo generado; este paso se consigue gracias a la interdisciplinariedad en el enfoque, pues, siguiendo a Charaudeau:

Esto justifica la necesidad de una interdisciplinariedad entre algunas ciencias humanas y sociales, pero no general ni sistemática ni completamente integrada, pues es necesario que cada disciplina conserve su marco de pertinencia, que, como dije al principio, es lo que garantiza la validez de los análisis y que permite que sean discutidas. Cada disciplina, sin embargo, debería interesarse en lo que produce una u otra de las disciplinas conexas en lo relativo a nociones comunes.⁴³

Paulatinamente se reunirán herramientas y hallazgos para llenar la columna “Sentido” (que, a propósito, se ha dejado en blanco), mismo que surgirá si tomamos en cuenta la afirmación de Bolívar, según la cual, el análisis del discurso es la “teoría del lenguaje que toma en cuenta la dinámica social para explicar cómo se construyen los significados”⁴⁴.

43 Patrick Charaudeau, “Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales”, en *El discurso y sus espejos* ed. Luisa Puig (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009). <https://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html> (12 de diciembre, 2023).

44 Adriana Bolívar, “Análisis del discurso y compromiso social”, *Akademo* vol. 5, n.º 1 (2003), 9. https://www.academia.edu/86279386/An%C3%A1lisis_del_discurso_y_compromiso_social (5 de enero, 2024).



Conclusiones

En este trabajo se ha cumplido con el propósito previsto, que era ilustrar cómo un análisis crítico del discurso —que echa mano de algunas herramientas relacionadas con distintas disciplinas, entre ellas la sociopragmática— posibilita el acceso didáctico a varios niveles de análisis que facilitan la interpretación del sentido discursivo. La propuesta didáctica expuesta, apoyada con unos sencillos esquemas y secuencias didácticas, pero sustentada en un enfoque interdisciplinar, puede servir para analizar algunos tipos de discurso, como aquellos que se ubican dentro del contexto popular y cotidiano del receptor, ya que este conocimiento previo del marco referencial, contextual y semiótico-discursivo, así como también sus marcas, serán útiles para ubicar la posición social que quieren proyectar los intérpretes (“te creíste que me heriste y me hiciste más dura”), así como el público al que desea impactar (“las mujeres no lloran, las mujeres facturan”).

Si bien se decidió que esta propuesta incluyese diferentes niveles, subniveles y dimensiones de análisis, así como diversas perspectivas disciplinares, tal vez como recomendación se debe considerar que no necesariamente todos los textos examinados deberán presentar resultados sobre cada una de las categorías diseñadas para este caso. La labor de investigación, las metas y los propósitos específicos irán guiando a la persona analista del discurso para que tome decisión sobre cuál(es) elemento(s) considerar y cuál(es) no, de acuerdo con los objetivos que se pretenda alcanzar en cada caso, así como con el tipo de texto, la clase de discurso de que se trata, el registro, la extensión de la muestra... etc., y las características del corpus de su estudio.

66

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Amossy, Ruth, comp. *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- Aponte Penso, Rodrigo. "El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior", *Boletín Redipe* 14, n.º 10 (2015), 49-55 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367> (15 de enero, 2024).
- Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós, 1981.
- BBC News Mundo "Bizarrap y Shakira: el récord que logró en un solo día y otras impresionantes cifras de la viral Music Session". BBC, 13 de enero de 2023. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-64265980> (27 de febrero 2024).
- Benveniste, Emile. *Problemas de lingüística ngeneral II*. México: Siglo XXI editores, 1977.
- Bravo, Diana. "¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática socio-cultural y componentes de "face. *Oralia. Análisis del discurso oral* 2 (1999):155-184.
- Bolívar, Adriana. "Análisis del discurso y compromiso social". *Akademo* 5, n.º 1 (2003):7-31. https://www.academia.edu/86279386/An%C3%A1lisis_del_discurso_y_compromiso_social (5 de enero, 2024).
- Brown, Penelope y Stephen C. Levinson. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press,1987.
- Charaudeau, Patrick. "Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales". En *El discurso y sus espejos*, editado por Luisa Puig. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009. <https://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html> (12 de diciembre, 2023).
- Chilton, Paul y Patricia Schäffner. "Discurso y política". En *El discurso como interacción social. Estudios del discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, compilado por Teun A. van Dijk, Barcelona: Gedisa editorial, 1997.
- Goffman, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1971.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia. "Discurso periodístico: una propuesta analítica". *Comunicación y sociedad*, n.º 14 (2010): 169-198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2010000200007 (25 de enero, 2024).
- Haidar, Julieta. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM, 2006.
- Haverkate, Henk. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos, 1994.
- Hernández Flores, Nieves. "Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa". *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics* 1, n.º 2 (2013):175-198.
- IONOS - Startup Guide. "Brainstorming: qué es y cómo funciona". IONOS Cloud 12 de septiembre de 2023. <https://www.ionos.es/startupguide/productividad/brainstorming-o-lluvia-de-ideas/> (25 de febrero, 2023).
- Kaul de Marlangeon, Silvia Beatriz. "La fuerza de cortesía-descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del '20". Tesis de especialización en Lingüística, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), 1995.
- Maingueneau, Dominique. *Introducción a los métodos de análisis del discurso, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette, 1976.
- Pêcheux, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Editorial Gredos, 1978.
- Plantin, Christian. Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas». *Langue française*, n° 112 (1996): 9-30.
- Rodríguez Luna, María Elvira. "El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar". En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, coordinado por Sandra

Soler Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, 13-43. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf

Shakira-BZRP. *Music Session 53*: <https://www.letras.com/bizarrap/shakira-bzrp-music-sessions-vol-53/> (27 de febrero, 2024).

van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores, 1980.

Apéndice

“Music-Session 53”

(Shakira - BZRP)

Perdón, ya cogí otro avión

Aquí no vuelvo

No quiero otra decepción

Tanto que te las dabas de campeón

Y cuando te necesitaba

Diste tu peor versión

Sorry

Baby

Hace

Rato

Que yo

Debí

Botar ese gato

Una loba como yo no está pa' novatos

Una loba como yo no está pa' tipos como tú

Pa' tipos como tú

A ti te quedé grande, y por eso estás

Con una igualita que tú

Esto es pa' que te mortifiques

Mastiques y tragues, tragues y mastiques

Yo contigo ya no regreso, ni que me llores ni me supliques

Entendí que no es culpa mía que te critiquen

Yo solo hago música, perdón que te sal- pique

Me dejaste de vecina a la suegra

Con la prensa en la puerta y la deuda en Hacienda.

Te creíste que me heriste y me volviste más dura

Las mujeres ya no lloran, las mujeres facturan

Tiene nombre de persona buena.

Clara-mente

No es como suena

Tiene nombre de persona buena

Clara-mente

Es igualita que tú
Pa' tipos como tú
A ti te quedé grande y por eso estás
Con una igualita que tú
Del amor al odio hay un paso
Por acá no vuelvas, hazme caso
Cero rencor bebé
Yo te deseo que
Te vaya bien con mi supuesto reemplazo
No sé ni qué es lo que te pasó
Estás tan raro que ni te distingo
Yo valgo por dos de 22.
Cambiaste un Ferrari por un Twingo
Cambiaste un Rolex por un Casio
Vas acelerado, dale despacio
Mucho gimnasio
Pero trabaja el cerebro un poquito también
Fotos por donde me ven
Aquí me siento un rehén
Por mí todo bien
Yo te desocupo mañana y si quieres traértela a ella que venga también
Y una loba como yo no está pa' tipos /como tú.





La memoria de la tradición retórica: en torno a la reformulación en análisis del discurso

Elvira Narvaja de Arnoux¹ ✉

Universidad de Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-9454-2008>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17513>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Narvaja de Arnoux, Elvira. "La memoria de la tradición retórica: en torno a la reformulación en análisis del discurso" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: el artículo se propone presentar la reformulación discursiva y mostrar su interés como entrada metodológica, en relación con ciertos materiales y preguntas de investigación en análisis del discurso.

Originalidad/aporte: el tema ha atravesado la trayectoria investigativa de la autora. Los tipos y alcances del campo abordado se ilustran, en general, con trabajos que ella ha realizado en diferentes momentos con corpus provenientes de variados ámbitos. Asimismo, se señala el peso pedagógico que ha tenido la reformulación en la tradición retórica y su incidencia en la enseñanza de la escritura. En una etapa en la que en el marco de la inteligencia artificial se desarrolla la generación automática de textos a partir de amplias bases de datos o de uno o varios textos que se suministran a los programas para tareas de traducción, glosa, corrección, o adaptación a distintos públicos, se vuelve relevante mostrar el interés de la reformulación y los modos de operar del analista.

1 Doctora en Lingüística, profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires, directora de la Maestría en Análisis del Discurso y profesora titular de Lingüística Interdisciplinaria y Sociología del Lenguaje en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Responsable de la Sede Argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Codirectora del Proyecto Interdisciplinario de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UBA) El derecho a la palabra. Perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Elvira Narvaja de Arnoux. Cap. Ramón Freire 2323, 2° 6, CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), CP. 1428, República Argentina. elviraarnoux@gmail.com



Conclusión: en los ejemplos se muestra cómo el analista, al relevar las operaciones sobre los textos primeros, detecta regularidades. A partir de ellas, infiere las representaciones que orientan la producción del nuevo texto. Desde la perspectiva glotopolítica, interesada por la dimensión semiótica de los procesos sociales tal como se exponen en el espacio político, que incluye tanto las discursividades sociales como las políticas sobre los lenguajes y las intervenciones en el ámbito educativo, el ingreso metodológico por las operaciones de reformulación suministra datos que, en la interpretación, se articulan con las condiciones de producción de los discursos.

Palabras clave: *Reformulación; paráfrasis; retórica; glotopolítica; enseñanza de la escritura.*

The Memory of Rhetorical Tradition: Exploring Reformulation in Discourse Analysis

Abstract

72

Objective: This article aims to present discursive reformulation and demonstrate its methodological relevance in relation to specific materials and research questions in Discourse Analysis.

Originality/Contribution: The topic has traversed the author's research trajectory, and the types and scope of the field are generally illustrated through works she has conducted at different times, using corpora from various domains. Additionally, the pedagogical weight of reformulation in the rhetorical tradition and its impact on writing instruction are highlighted. In an era where Artificial Intelligence is developing automatic text generation from extensive databases or from single to multiple texts given as input for tasks such as translation, glossing, correction, or adaptation to different audiences, it becomes relevant to showcase the significance of reformulation and the analyst's operational methods.

Conclusion: The examples demonstrate how, by highlighting operations on the original texts, regularities can be detected. From these regularities, the analyst infers the representations that guide the production of the new text. From a glottopolitical perspective, which is concerned with the semiotic dimension of social processes as they are presented in the political sphere, encompassing both social discourses and language policies and interventions in educational contexts, the methodological entry through reformulation operations provides data that, in interpretation, are articulated with the conditions of discourse production.

Keywords: *Reformulation; paraphrase; rhetoric; glottopolitics; writing instruction.*



A memória da tradição retórica: acerca da reformulação na Análise do Discurso

Resumo

Objetivo: o artigo tem por objetivo apresentar a reformulação discursiva e mostrar o seu interesse como contributo metodológico, em relação a certos materiais e questões de investigação em análise do discurso.

Originalidade/suporte: o tema atravessou a trajetória de investigação do autor. Os tipos e o âmbito do domínio abordado são ilustrados, em geral, com trabalhos que realizou em diferentes momentos com corpora de vários domínios. É também assinalado o peso pedagógico que a reformulação tem tido na tradição retórica e o seu impacto no ensino da escrita. Numa altura em que a inteligência artificial desenvolve a geração automática de textos a partir de grandes bases de dados ou a partir de um ou vários textos fornecidos a programas de tradução, glosagem, correção ou adaptação a diferentes públicos, tornase relevante mostrar o interesse da reformulação e os modos de atuação do analista.

Conclusão: os exemplos mostram como o analista, ao fazer o levantamento das operações sobre os primeiros textos, detecta regularidades. A partir delas, ele infere as representações que orientam a produção do novo texto. Na perspectiva glotopolítica, interessada na dimensão semiótica dos processos sociais tal como se expõem no espaço político, que inclui tanto as discursividades sociais quanto as políticas de línguas e as intervenções no campo educacional, a entrada metodológica pelas operações de reformulação fornece dados que, na interpretação, se articulam com as condições de produção dos discursos.

Palavras-chave: *Reformulação; paráfrase; retórica; glotopolítica; ensino da escrita.*

Introducción

La enseñanza de la lengua se inscribe en una notable tradición de siglos en la que la retórica ha ocupado un lugar central y ha permanecido de diferentes maneras en las prácticas educativas. Cuando los docentes encaran, en distintos niveles, la lectura y la escritura, afloran concepciones y estrategias ancladas en esa tradición que han orientado la formación tanto respecto de la elocuencia pública como de los modos de leer y del arte de la escritura en los variados géneros de la vida social.

Si bien en el campo retórico la formación del orador fue pensada como objetivo central, los dispositivos para apoyarla recurrían al temprano trabajo sobre los textos escritos. Esto llevó a que se focalizaran determinados aspectos de la discursividad, entre otros, el abanico

de opciones disponibles para el ejercicio de la discursividad y las múltiples posibilidades de reformulación de los enunciados con sus peculiares efectos de sentido. En todos los casos, se consideraban aspectos ligados, por ejemplo, a la adecuación al destinatario, la situación, el género o la edad y la condición social del hablante, es decir, que se pensaba en discursos situados.

Cuando se desarrolla el análisis del discurso como campo académico, algunos enfoques teóricos y metodológicos encuentran en aquellas reflexiones antecedentes para, entre otros, el relevamiento de opciones enunciativas que integran familias parafrásticas, como en la teoría de la enunciación, o para el estudio de los procesos de elaboración de los textos, en los que el relevamiento de las variadas operaciones propias de la reformulación son los objetos en los que ancla la interpretación, como en los trabajos de crítica genética² y en aquellos a los que nos referiremos luego. Por otra parte, el análisis del discurso como práctica interpretativa no era ajeno a la tradición escolar del comentario de textos, que funcionó en el marco pedagógico, durante largos tramos históricos, como base de la traducción y de la apropiación de modos de decir prestigiosos. Ni tampoco lo era a la reescritura como resultado de un enfoque metadiscursivo que tendía a la revisión de textos propios o ajenos.

En diferentes momentos de mi trayectoria investigativa abordé el estudio de la reformulación como una entrada que me permitía identificar fenómenos diversos, desde el reconocimiento de los lugares en los que se centran las dificultades en lectura y escritura en estudiantes universitarios hasta –lo que se acentuó a medida que iba adoptando la perspectiva glotopolítica³– la identificación de los aspectos ideológicos que relevaban el contraste entre texto fuente y texto reformulado en discursos histórico-didácticos, series gramaticales, tramos de la predicación o discursos políticos. Creo que en análisis del discurso⁴ es una entrada analítica productiva que nos permite acceder, en sus regularidades, a las representaciones que inciden en la comprensión de textos o que orientan la producción en diferentes géneros y, al mismo tiempo, a las ideologías propias de una época o de un sector social del que el locutor es, a su manera, un portavoz.

Por otra parte, elegí este eje, en el que la dimensión didáctica está variadamente presente, porque el texto está destinado a una publicación en un órgano dedicado a la historia de la educación. Y siempre me han interesado las diferentes memorias que se conjugan en la actividad docente, más allá de la propia de las biografías de los actores, y que se exponen en las concepciones acerca del lenguaje, los textos, los modos de leer y de escribir, las estrategias de enseñanza, las capacidades de los estudiantes, los modelos. Todas ellas están inscritas en diferentes temporalidades, en las que ubico, entre otras, la larga duración de la reflexión retórica.

- 2 Françoise Simonet-Tenant, "La critique génétique: définition, intérêts, limites", *Génétique, Publications numériques du CÉRÉDI, "Ressources"*, 2019.
- 3 Elvira Narvaja de Arnoux, "El análisis del discurso en el marco de la glotopolítica", en *Enfoques latinoamericanos de análisis del discurso*, coordinado por Oscar Iván Londoño Zapata (Buenos Aires: Biblos, 2023). La glotopolítica aborda la dimensión semiótica de los procesos sociales tal como se exponen en el campo político. De allí que se interese tanto por las discursividades que participan en la construcción de identidades y de posicionamientos políticos como en las políticas sobre los lenguajes y en las intervenciones en el ámbito educativo en relación con datos significativos del contexto.
- 4 Considero el análisis del discurso como una práctica interpretativa, interdisciplinaria y crítica, que apela según los casos a diferentes disciplinas que estudian la discursividad y que busca desmontar los mecanismos generadores de determinados efectos de sentido.

En un primer momento, me referiré en líneas generales al campo de la reformulación, a su relación con la paráfrasis y a los grandes tipos de reformulación. Luego, focalizaré la reformulación interdiscursiva, a la que he recurrido en muchos de mis trabajos, e ilustraré con algunos casos, como también lo haré en el apartado siguiente. En último lugar, abordaré la tradición retórica respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura, para mostrar la persistente memoria que, a su manera, anida en las reflexiones actuales.

En torno a la reformulación (y la paráfrasis)

En términos generales, la reformulación se considera un “metatérmino” que engloba el conjunto de las actividades de lenguaje por las cuales el locutor/enunciador vuelve sobre decires anteriores que pueden poner en juego distintos sistemas semióticos⁵. Atendiendo particularmente a lo verbal, se entiende como un volver a decir, un “acto de habla”⁶ que parte de un enunciado previo en el hilo del discurso o de uno que funciona como fuente del nuevo. Se puede delimitar así una *reformulación intradiscursiva* y otra *interdiscursiva*. Un lugar particular ocupa la *repetición* –reproducción de una secuencia discursiva *tal cual*, sin que ninguna modificación lingüística afecte el orden verbal–. Es interpretada como el grado cero de la reformulación, porque si bien puede no evidenciar modificaciones en la superficie verbal, no podemos dejar de tomar en cuenta las diferencias que genera el nuevo entorno, las particularidades de la producción oral, como el tono adoptado, o las funciones pragmáticas, como manifestar el disgusto o el asombro, entre otras. También, cuando la repetición es inmediata, se entiende como un medio de intensificación.

La reformulación se ubica, entonces, en un eje continuo que va de la repetición al retome con modificaciones. Fuchs, más radicalmente y a partir de un corpus literario, habla de “un continuum semántico que va de la identidad absoluta (reduplicación tautológica) a la alteridad radical (contradicción) pasando por distintos tipos de variantes”⁷. Respecto de las modificaciones, estas pueden ser resultado de diversas operaciones sobre el texto primero: borrar, agregar, desplazar, conmutar, sustituir⁸. Cuando la reformulación no es señalada discursivamente por rasgos textuales o paratextuales, definirla como tal depende, entre otras, de tradiciones genéricas o institucionales o de los posicionamientos del locutor. También el analista puede determinar que un enunciado es reformulación de otro, más allá de que el locutor del reformulado haya sido consciente de ello.

Un primer deslinde se establece entre reformulación explicativa e imitativa. Se reconoce una reformulación *explicativa* cuando se vuelve a decir de otra manera, como en las notas periodísticas de divulgación científica, y una *imitativa*, importante en la enseñanza retórica, cuando se dice otra cosa de la misma manera, lo que en el campo literario se ha designado

- 5 Alain Rabatel, “Introduction”, en *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, dirigido por Alain Rabatel (Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010).
- 6 Marie Claude Le Bot, Élisabeth Richard y Martine Schuwer (dirs.), *Pragmatique de la reformulation: types de discours, interactions didactiques* (Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009).
- 7 Catherine Fuchs, “Paraphrase et reformulation: un chassé-croisé entre deux notions”, *Recherches & Rencontres*, n.º 36 (septiembre 2020): 11.
- 8 Catherine Fuchs, *Paraphrase et énonciation* (París: Ophrys, 1994).



“a la manera de” o ha dado lugar a las múltiples formas de la parodia. Esquemáticamente, en el primer caso se privilegia la identidad en el nivel del significado y en el otro en el del significante, pero las diferenciaciones no son tan netas cuando se abordan los textos. De allí que Fuchs prefiera hablar de dos polos extremos de la actividad de reformulación⁹. En todos los casos, no podemos dejar de interrogar el complejo tema de la identidad o la equivalencia en el plano discursivo: ¿qué es decir lo mismo? o ¿qué es decir otra cosa de la misma manera? Sin embargo, para el analista del discurso lo central no son las categorizaciones aunque se vuelque sobre identidades y diferencias, sino las hipótesis que se ha formulado en relación con un determinado problema y, a partir de las cuales y de los materiales que aborda, selecciona como una entrada metodológica posible la reformulación. En ella deberá reconocer las regularidades en las que va a anclar la interpretación, que se establecen en un volver sobre el cotejo de textos hasta su saturación.

La reformulación se diferencia de la *paráfrasis* en la medida en que esta atiende a la relación semántica (de sinonimia, de identidad, de equivalencia) que vincula algunos enunciados y no otros. Fuchs señala que paráfrasis y reformulación se inscriben en dos tradiciones distintas: la primera se asienta en la lógica y la segunda abreva en las fuentes retóricas¹⁰. Esto ha llevado, según la autora, a que los trabajos sobre la paráfrasis se caractericen por los enfoques en la lengua, sintácticos y centrados en las relaciones paradigmáticas. Un ejemplo es la perspectiva de Culioli, que considera familias parafrásticas a aquellas que surgen de operaciones enunciativas realizadas sobre una base, *lexis*, común –lo que, según él, algunos llaman contenido proposicional– generadora de diferentes opciones; así pertenecen a la misma familia: *El libro de Pedro / Pedro, su libro / Pedro tiene un libro / Pedro, él, tiene un libro*¹¹. Los estudios referidos a la reformulación, en cambio, son aquellos discursivos, semántico-pragmáticos y centrados en las relaciones sintagmáticas. Los primeros atienden a las relaciones entre frases fuera de contexto y los segundos a enunciados situados propios de un corpus.

La reformulación intradiscursiva se da, como dijimos, en el hilo del discurso. Habitualmente está señalada con marcadores del discurso, que Martín Zorraquino y Portolés definen como

*unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación*¹².

Reconocen estructuradores de la información, conectores, operadores argumentativos y *reformuladores*. En estos últimos diferencian: explicativos (*o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, en otros términos, dicho de otra manera, dicho de otra forma*); de rectificación (*mejor dicho, mejor aún, más bien*); de distanciamiento, que privan de relevancia a lo dicho antes (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de todas formas, de todas maneras*), y recapitulativos (*en suma, en conclusión, en síntesis, en definitiva, en fin, al fin y*

9 *Ibíd.*

10 Catherine Fuchs, “Paraphrase et reformulation...”.

11 Antoine Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation. Tomo 2: Formalisation et opérations de repérage* (Paris: Ophrys, 1999), 101.

12 María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés, “Los marcadores del discurso”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, editado por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Madrid: Espasa Calpe, 1999), 4057.

al cabo, en resumidas cuentas). La reformulación intradiscursiva consiste en una operación metalingüística que resulta de una vuelta reflexiva del locutor a algo dicho antes desde una nueva perspectiva enunciativa¹³. Cambian las intenciones del locutor: aclarar, modalizar, sintetizar, hacer un desvío respecto de lo dicho antes, definir, proponer otra denominación. El locutor establece una equivalencia entre los segmentos, anterior y posterior al reformulador, pero señala a la vez una diferencia, un “plus”. La relación entre los segmentos, respecto del contenido informativo, puede ir de lo más próximo (textos de divulgación científica) a lo más distante (discursos políticos). En los casos en los que la reformulación intradiscursiva no está sostenida por un reformulador, la relación de equivalencia entre los segmentos se establece gracias a la permanencia del sentido denotativo (“la incertidumbre” / “la imposibilidad de saber qué va a pasar”) o a la rectificación que el segundo segmento opera y que puede apreciarse por el entorno verbal o el contexto (“son todos hombres de bien” / “personajes con ingresos seguros”)¹⁴.

Un caso interesante que está “a medio camino” entre la reformulación intradiscursiva y la interdiscursiva es el que analizan Bouchard y Parpette: la comunicación oral con PowerPoint¹⁵. Se inscribe en una práctica común en las comunicaciones académicas de reformulación oral de un escrito tanto “privado” –notas, fichas, ponencia escrita, artículo, texto de la conferencia– como público –pizarrón, filminas, ejemplarios, diapositivas de una presentación mediante PowerPoint–. En este caso, se combinan lo oral con lo escrito o lo oral con esquemas, gráficos, imágenes de diferente tipo. Constituye un caso de coformulación: son dos discursos que el interviniente dirige al público, casi simultáneamente, vinculados por constituir un mensaje global. Las diapositivas conforman un esqueleto de la exposición a la vez que un complemento. Si bien el auditorio recibe al mismo tiempo el discurso escrito (o sus formulaciones icónicas) y el oral, se considera fuente de la reformulación el primero aunque la dinámica expositiva juegue con diversas posibilidades, incluso con el carácter marginal de lo escrito o lo gráfico. De cualquier manera, la complementariedad discursiva impone en la formulación oral semejanza y diferenciación respecto del texto escrito. Los autores citados han iniciado un trabajo etnográfico que merece ser continuado atendiendo a corrientes disciplinares, instituciones e, incluso, a condiciones personales o a las características del auditorio¹⁶.

La reformulación en el marco de una interacción conversacional puede considerarse *intradiscursiva* si pensamos que todo intercambio constituye un discurso a dos voces; o *inter-*

13 Elodie Vargas, “Les reformulations intratextuelles dans les émissions de vulgarisation télévisées allemandes”, en *Pragmatique de la reformulation: types de discours interactions didactiques*, editado por Martine Schuwer, Claude Le Bot y Elisabeth Richard (Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2008) y “Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l’analyse de discours peut participer à l’enseignement de l’allemand à l’université”, *Les Carnets du Cediscor*, n.º 13 (2017): 73-87.

14 Agnès Steuckardt, “Décrire la reformulation: le paramètre rhétorique”, *Cahiers de Praxématique*, n.º 52 “La reformulation” (2009): 159-172.

15 Robert Bouchard y Chantal Parpette, “Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit”, en *Reformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*, 55-74 (Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2010) y “Littéracie universitaire et orolographisme: le cours magistral, entre écrit et oral”, *Pratiques*, n.º 153-154 (2012): 195-210.

16 Elvira N. de Arnoux, “En torno a las presentaciones orales académicas”. En *Actas del Congreso Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura: “La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia”* (Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2024).



discursiva si focalizamos separadamente el discurso de cada interlocutor. Las reformulaciones –repeticiones, correcciones, recapitulaciones, reformulaciones explicativas, etc.– pueden ser de lo que ha dicho antes el mismo locutor o lo que ha dicho el otro –autorreformulaciones o heterorreformulaciones–.

La discursividad política mediática es un campo interesante de estudio de la reformulación conversacional (distintos tipos de debates políticos, entrevistas a políticos, mesas coordinadas por un periodista). Un ejemplo, es el debate televisivo entre dos candidatos a una elección en el que cada locutor construye su discurso en la situación de “doble destinación” (dos destinatarios con estatutos diferentes): el interlocutor, que participa activamente en el diálogo y está físicamente presente, y el destinatario “real”, los telespectadores “ausentes”, a los que se busca persuadir para obtener votos. Uno de los candidatos puede reformular palabras que el otro ha dicho en otras circunstancias o en ese debate para descalificarlo y el otro puede proponer una autorreformulación que desestime los aspectos controversiales. También uno de los contendientes puede proponer reformulaciones que valoren el objeto del que se habla y el otro responder con reformulaciones degradantes. Por ejemplo, en el último debate anterior al balotaje en las elecciones presidenciales argentinas (2023), uno de los contendientes (Massa, representante del oficialismo en ese momento) plantea: “El sistema educativo argentino tiene una particularidad: permite *la movilidad social ascendente, la igualdad de oportunidades*”. El oponente, Milei, que considera que la justicia social es un robo, en su respuesta dice “¿A qué llamás vos *movilidad social ascendente*? (...) ¿Qué es lo que querés decir, que *le vas a robar plata a gente para dársela a otro*?”¹⁷.

78

En estos casos resultan interesantes de analizar, entonces, las autorreformulaciones, las reformulaciones puntuales de la palabra del otro (polémica sobre las palabras, por ejemplo), las reformulaciones sintetizadoras de lo dicho por el locutor o por el otro para que funcionen como consigna o “anticonsigna”, las rectificaciones sobre el decir del otro o el propio, el cambio de orientación argumentativa, la degradación del decir del adversario, los refuerzos de su propio decir.

En entrevistas, la reformulación puede ser un intento de gestión del desacuerdo y, en las “no amigables”, la exposición del conflicto con diferentes grados de virulencia. En el siguiente ejemplo, el entrevistado propone un sintagma (“profundizar el proceso”) que es objeto de una reformulación polémica¹⁸ que tiende a una reorientación argumentativa por parte del periodista (“radicalización del proceso”). Como posiblemente ha sido enunciado por el entrevistado en otra ocasión, este se ve obligado al retome explicativo con sus desplazamientos semánticos para atenuar aspectos no deseables, para el auditorio, del término “radicalización”:

Periodista de Televen: Y ahora, ¿a dónde va si gana las elecciones, a dónde va Chávez?

Presidente Chávez: ¿A dónde? A profundizar el proceso.

Periodista de Televen: Eso es lo que se llama radicalización del proceso.

Presidente Chávez: Radicalización, bueno algunos utilizan esa palabra satanizándola. Si radicalización tú la ves como decía Martí: “Tenemos que ser

17 Televisión Pública, “Tercer debate presidencial”, YouTube, 12 de noviembre de 2023.

18 Agnès Steuckardt, “Usages polémiques de la reformulation”, *Recherches Linguistiques*, n.º 29 (2007): 55-74.

radicales porque tenemos que ir a la raíz” –de ahí viene la palabra “radical”–. No es lo mismo radical que extremista, son dos cosas muy distintas.

La reformulación interdiscursiva

En el reconocimiento de tipos y alcances de la reformulación interdiscursiva ha intervenido tempranamente la teoría literaria no solo por el dialogismo inscrito en toda reformulación, sino también por el interés en las relaciones que los textos entablan entre sí. Así, el concepto clásico de *hipertextualidad* de Genette¹⁹ estimuló los primeros trabajos sobre reformulación interdiscursiva. Esta categoría (relación que une un texto B, *hipertexto*, a un texto anterior A, *hipotexto*, del cual deriva por transformación o imitación) integra junto con la architextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad y la intertextualidad, lo que el autor llama *transtextualidad*, la trascendencia textual del texto, todo aquello que lo relaciona en forma manifiesta o secreta con otros textos. En los trabajos sobre las reformulaciones interdiscursivas, además de la *hipertextualidad*, han resultado pertinentes por la combinación que se daba en los textos –en las homilías, por ejemplo²⁰– las categorías de *metatextualidad* (relación de “comentario” que une un texto a otro del cual habla) y de *intertextualidad* (presencia –implícita, declarada o mostrada– de un texto en otro con la forma de citas, préstamos, alusiones,...). En ese sentido, Daunay destaca en relación con la reformulación en general, pero que se acentúa en determinados géneros, que “la paráfrasis como práctica de producción de discursos se ha transmutado rápidamente en práctica del comentario: la reformulación de un texto (...) involucra también una relación metatextual con el texto fuente”²¹.

Cuando relevamos estudios sobre la reformulación interdiscursiva podemos diferenciar distintas posibilidades que a menudo se cruzan en las producciones concretas. Ilustraremos algunas de ellas con trabajos que he realizado a lo largo de mi carrera o apoyándome en otros investigadores.

Debemos señalar que, en muchos casos, como en la mayoría de aquellos a los que nos referiremos, la reformulación se realiza en el marco del mismo sistema semiótico, pero en otros es intersemiótica, como en la habitual transformación de una novela a película o de un guion a serie televisiva. Esto obliga a considerar los rasgos particulares tanto de los géneros fuente como de los meta. Lo intersemiótico puede, asimismo, alojarse en zonas de las producciones verbales. Así, De Angelis, que ha estudiado tres procesos de reformulación recurrentes en los textos de divulgación en línea –sustitución, explicación y expansión–, analiza cómo estos pueden realizarse a través de elementos lingüísticos, no lingüísticos (imágenes, videos,...) y tecnolingüísticos (vínculos hipertextos)²².

19 Gérard Genette, *Palimpsestes* (París: Seuil, 1982).

20 Elvira N. de Arnoux e Imelda Blanco, “Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del *Nuevo Testamento*”, *Tópicos del seminario*, n.º 17 (2007): 63-87.

21 Bertrand Daunay, *Éloge de la paraphrase*, (Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2002), 73.

22 Rossana De Angelis, “La reformulation dans les articles de vulgarisation scientifique en ligne: substitution, explication, expansion”, en *Reformuler, un question de genre?*, editado por Driss Ablali, Matilde Gonçalves y Fátima Silva, 223-246 (Lisboa: Humus, 2021).



Por otra parte, el texto fuente puede estar presente sosteniendo la actividad de reformulación como en los apuntes o las notas de lectura. Por ejemplo, a partir de la consigna de hacer un apunte de un texto fuente que podía ser consultado para confeccionar la respuesta a una posterior evaluación de comprensión lectora, relevamos con miembros de mi equipo los rasgos genéricos de los apuntes, las restricciones que operan sobre este tipo de textos –fidelidad al texto fuente, economía y adecuación a la tarea futura– y las tensiones que genera su articulación²³. Cuando las notas derivan de clases que no son grabadas o registradas en soporte escrito, son más heterogéneas aunque posiblemente conserven muchos de los rasgos genéricos relevados. Por otra parte, el contraste de los apuntes con el texto fuente nos permitió identificar las zonas en las que se presentaban las mayores dificultades de lectura según el carácter más o menos homogéneo y entrenado de la población sometida a la prueba. Una de las conclusiones había sido que si bien los gestos controversiales, críticos o de atenuación de la aserción son registrados cuando están asociados con la negación o con marcas tipográficas, lo son menos cuando están sostenidos por otros índices como modos verbales, perifrasis modales, unidades léxicas o expresiones modalizadoras²⁴.

En el otro polo, el texto fuente puede estar ausente como en la práctica habitual de contar una novela que ya se ha leído, o puede formar parte de historias conocidas dentro de una comunidad de las cuales se suministran versiones a partir de una base narrativa común. Los episodios nacionales de las guerras de la independencia hispanoamericana, por ejemplo, que conforman el imaginario propio de la etapa de consolidación del Estado, dieron lugar a lo largo de un siglo y medio de relatos destinados a las instituciones educativas, a los espacios celebratorios de las efemérides patrias o a antologías o textos de lectura. En las diferentes versiones, con las que podemos armar series ordenadas cronológicamente, se pueden reconocer constantes –ligadas, entre otras, al modelo hagiográfico, a la condición de relato ejemplar, al reconocimiento de la simplicidad de los próceres y la grandeza de los humildes– y diferencias debidas a las nuevas situaciones de enunciación, incluso las razones de la desaparición de algunas de ellas del escenario público²⁵. Cuando trabajamos con materiales clínicos, en una ocasión abordamos pruebas administradas a pacientes del mal de Alzheimer, una enfermedad degenerativa y progresiva, en distintas etapas de la enfermedad. La consigna era volver a contar “Caperucita Roja”. Más allá de los aspectos discursivos relevados por los especialistas (entre otros, dificultad para producir textos cohesivos y coherentes, construir secuencias narrativas, utilizar mecanismos de correferencia, construir universos alejados de su experiencia cotidiana y perturbaciones en aspectos pragmáticos de la comunicación verbal), nos interesaba lo que se conservaba en las sucesivas versiones. En ellas se evidenciaba que, si bien se acentuaban los rasgos reconocidos, se mantenía la matriz narrativa que, según Bettelheim²⁶, implicaba esquemáticamente una seducción/apropiación por parte de un adulto masculino de una niña “inocente”. En una etapa avanzada de la enfermedad, una de las pacientes dice:

23 Elvira N. de Arnoux y Maite Alvarado, “El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación”, en *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, 57-82 (Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina y Universidad del Valle, 1999).

24 Elvira N. de Arnoux y Maite Alvarado, “El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo”, *Signo y Señal*, n.º 8 (1997): 287-316.

25 Elvira N. de Arnoux, “Los ‘episodios nacionales’: construcción del relato patriótico ejemplar”, *Revista Interamericana de Bibliografía*, 45, n.º 3 (1995): 305-325.

26 Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Barcelona: Crítica, 1994).

La Caperucita Roja ella estaba en una casa atendiendo una mujer y resulta que se la presentó un caballero y la quería someterla o algo así, pero ella se negaba, entonces él descubrió que estimulándola, haciéndole cola la iba a conquistar y terminó por conquistársela entonces ella se mandó a mudar con él.

Un paciente, por su parte, propone la siguiente versión:

Caperucita Roja que iba con una canastita, llevaba flores y la repartía entre los vecinos de donde vivía ella. Después volvió a su casa y le contaba a su madre todo lo que había hecho durante la mañana, repartía a los chicos contenta. Y en una oportunidad hubo un lobo que se la quiso comer pero ella no se asustó, se acercó al lobo, lo acarició, lo reconoció, jugaron un rato y después Caperucita volvió a su casa contenta.

Una diferencia que tiene que ver con la condición femenina o masculina se mostró en la preocupación, en el primer caso, a continuación de lo señalado, por la moraleja: cuando el entrevistador le dice “Pero qué linda la historia ¿no?”, la paciente responde “Pero me parece buena, ¿no? Al menos tiene una moraleja (...) De no dejarse seducir por las palabras o por lo que puede decir una persona yo no...”. En cambio, en el otro caso, y bastante posterior al relato anterior, el paciente responde a la pregunta de si se acuerda del cuento diciendo que Caperucita era “Una nenita chiquita... este... que andaba siempre con unos juguetitos... y ella jugaba con esos juguetitos y yo la miraba...”, a lo que sigue el siguiente intercambio:

E: ¿Y entonces?

P: Entonces ¿qué?

E: ¿Qué pasó?

P: No pasó nada... ella estaba contenta y yo también.

La reformulación puede realizarse no solo a partir de un texto ajeno, como hemos visto, sino de uno propio, como la serie de manuscritos o de textos editados con autocorrecciones, que estudia la crítica genética, cuyo contraste y la determinación de las regularidades de los cambios permiten apreciar las representaciones que orientan las decisiones que un autor toma. Respecto de diferentes versiones de una novela producidas por un mismo autor, un caso interesante es el de la escritora argentina Juana Manso, que había elaborado tres versiones de una novela: la primera, publicada en forma de libro tardíamente, es *Los misterios del Plata* (1899 [1846-1849]); la segunda es una edición en portugués en forma de folletín, que reformulaba aquella, publicada con el mismo título en *O Jornal das Senhoras* (1852), y la tercera versión es *Guerras civiles del Río de la Plata*, primera parte *Una mujer heroica*, publicada también en forma de folletín en *El inválido argentino* (1867-1868), incompleta por el cierre del periódico. Del contraste de esas versiones, particularmente en las zonas descriptivas que junto con las escenas dialogadas regulan los sentidos de la narración, se pueden inferir las representaciones de género y de destinatario que orientan la escritura y las reescrituras²⁷. Por un lado, el paso de la novela histórico-didáctica a su versión periodística, el folletín, que explota los rasgos de la novela popular. Y, por el otro, dentro de este último formato, no solo el cambio de lengua sino también el del espacio de circulación del texto: de

27 Elvira N. de Arnoux, “Reescrituras o ‘traslaciones’ en la obra de Juana Manso”, *Letterature d’America*, 25, n.º 105 (2005).

la corte imperial en Brasil al público rioplatense lector de un periódico posterior a la guerra del Paraguay y ya desaparecido Rosas, el tirano atacado, de la escena política²⁸.

La misma autora reformula también textos de otro. En el *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (1859), en varios tramos se reformula la *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina* (1857) del historiador Bartolomé Mitre. El contraste con el texto fuente en lo referido a la Semana de Mayo de 1810, inicio de la Revolución que llevó a la Independencia, permite inferir el modelo pedagógico que con cierta estabilidad permaneció en la enseñanza de historia patria en la escuela: por un lado, el despliegue de un relato en el que están ausentes los aspectos controversiales o problemáticos que remitían a la lucha política en el texto fuente y, por el otro, la sustitución de los segmentos argumentativos o descriptivos de las prácticas políticas por epidícticos en los que domina el culto a los héroes y que anuncian los discursos conmemorativos de las celebraciones escolares de las efemérides²⁹. Por otra parte, es interesante analizar los desajustes en el nuevo texto que remiten a la tensión que se establece con el otro y que expresan el dialogismo propio de toda reformulación. Esto se manifiesta también en la reformulación del texto historiográfico en una obra teatral, *La Revolución de Mayo de 1810*, en la que la misma autora, al acentuar la dimensión emocional, introduce el sacrificio amoroso y se acerca a los rasgos del folletín³⁰.

En los casos que acabamos de reseñar, la reformulación es *intra lingual*, en el sentido de que se produce dentro de una misma lengua. En otros casos, la reformulación es *inter lingual*, es decir que implica la traducción de una lengua a otra. Corpus interesantes para apreciar el alcance de las filiaciones y las razones de la apropiación y el distanciamiento respecto del texto fuente son las reformulaciones en instrumentos lingüísticos como las gramáticas, en las que la reformulación interdiscursiva es una práctica habitual. Jovellanos, por ejemplo, parte del texto de Condillac, *Grammaire* (1775), en francés, para elaborar sus *Rudimentos de gramática general* (1794-1797). En la reformulación se evidencia la tensión entre la fidelidad al texto fuente y la consideración de las nuevas condiciones de producción, sobre todo de la situación de la minoría ilustrada española en ese último tercio del siglo XVIII³¹. Esto se manifiesta en las opciones pedagógicas, ideológicas y teóricas que inciden en la representación de la escena pedagógica y del sujeto, y en los modos de alejamiento de la perspectiva genética –que se expresaba respecto del origen del lenguaje articulado y del análisis del discurso como tramo primero de la gramática general– dominante en Condillac.

Casos especiales son los de transposición genérica, como las adaptaciones para niños de una novela, en las que, a pesar de que sean ambos textos narrativos ficcionales, las diferencias son significativas y sus regularidades nos pueden suministrar datos interesantes sobre la

28 Elvira N. de Arnoux, "La representación del género y de los espacios de circulación del texto en las reescrituras de Los misterios del Plata de Juana Manso", en *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006).

29 Elvira N. de Arnoux, "Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso", *Signo y Señal*, n.º 1 (1992).

30 Elvira N. de Arnoux, "La Revolución de Mayo de 1810: el drama histórico en la construcción del Estado", en *Itinerarios del teatro latinoamericano*, ed. Osvaldo Pellettieri (Buenos Aires: Galerna, 2000).

31 Elvira N. de Arnoux, "Reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de humanidades castellanas* de Jovellanos", *Histoire, Épistémologie, Langage*, 23, n.º 1 (2001): 127-151; y "El análisis del discurso en el pensamiento gramatical ilustrado: Jovellanos, lector de Condillac", en *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, coordinado por Elvira N. de Arnoux y Carlos Luis, 65-99 (Buenos Aires: Eudeba, 2003).

representación del sujeto lector y la función pedagógica del escrito. Es menos notable el pasaje en el mundo académico de la monografía a la ponencia o al artículo, que integran una cadena genérica en la cual las diferencias suelen localizarse en ciertas zonas.

Algunos textos pueden conformar series en un marco institucional aunque difieran los autores, como en el caso de las gramáticas de la Real Academia Española. Estudiamos una primera serie que se inicia con la *Gramática de la lengua castellana* de 1854, analizando los cambios operados en el Prólogo de la *Gramática* de 1858, a pesar de que señale que retoma textualmente el de 1854, particularmente los tendientes a presentar al saber gramatical como autónomo, centralizado y no sometido a controversias; las expansiones en algunas zonas del *Epítome* (1857), entre otras, la importancia glotopolítica de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y la asociación entre desconocimiento de la gramática y posición social subalterna; y las omisiones que realiza el *Compendio* (1857) respecto del texto fuente, en las que se evidencia una representación del estudiante secundario como aquel que solo puede acceder a un saber esquemático con alto grado de dogmatismo. Vinculamos las regularidades detectadas en las reformulaciones con los cambios producidos en la sociedad española tanto en relación con la pérdida de las colonias como con los conflictos propios³². Otra serie estudiada, temporalmente más cercana, pero que responde como la anterior a hacer versiones para diferentes públicos o niveles educativos, es la conformada por la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) que determina un centro normativo institucional “oficial”, a la que sigue la publicación de dos versiones pedagógicas: el *Manual* (2010) y la *Gramática básica* (2011) en el marco de la política actual de área lingüística, el panhispanismo. Si bien esta serie tiene aspectos comunes con la primera, se diferencia necesariamente porque atiende a un espacio más amplio, en el que el centralismo debe ser atenuado³³.

La fuente puede estar indicada en el cuerpo del texto, con las formas del discurso referido, o en el paratexto o en el epitexto autorial (como la indicación del texto fuente de su gramática en el *Diario* de Jovellanos) o puede su lectura preceder la reformulación explicativa como en las homilias³⁴. Pero también nos podemos encontrar con diversos retomes intertextuales que apelan a la competencia de los lectores o escuchas. En los casos en los que el ocultamiento no está ni estética ni jurídicamente admitido se habla de *plagio*, aunque esta categoría es compleja y abarca fenómenos más allá de la simple copia, como se muestra en los juicios en las opiniones de peritos o en la resolución de los jueces sobre textos académicos o producciones de la cultura de masas.

La reformulación puede presentarse como un texto autónomo en el que la referencia al texto fuente figure en el título. Erasmo, por ejemplo, reformula el Nuevo Testamento señalando al comienzo el pasaje considerado y dándole un título que ya implica una interpretación:

32 Elvira N. de Arnoux, “La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la *Gramática académica* de 1854”, *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 7, n.º 2 (2015): 141-161.

33 Elvira N. de Arnoux, “En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)”, en *Temas de glotopolítica: integración regional, panhispanismo*, editado Elvira Arnoux y Susana Nothstein, 245-270 (Buenos Aires: Biblos, 2013); y “El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*”, en *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, editado por Elvira N. de Arnoux y Roberto Bien, 243-268 (Buenos Aires: Biblos, 2015).

34 Elvira Narvaja de Arnoux, “Escritura y predicación: la homilía como género de la celebración litúrgica”, *Traslaciones*, 2, n.º 4 (2015).

Suplicios

(Marcos 9, 42)

Es una reformulación explicativa a la que le da la designación de “paráfrasis” (con un sentido muy distinto al que le damos ahora), señalando que en la “reformulación” el sentido debe ser expuesto con total fidelidad como en una traducción, mientras que en la “paráfrasis” la relación con la fuente es más libre y puede ser pensada como un comentario continuo³⁵. El género así definido expone la interpretación insertando también segmentos que corresponden al texto fuente³⁶. En este ejemplo, como en el que sigue, se plantea el problema del umbral de distorsión admitido. Esto puede llevar a que los textos se consideren fuera del campo, en estos casos el religioso, y sean tomados como ejemplares literarios. Esto se acentúa con el segundo ejemplo, la reformulación de los salmos del Antiguo Testamento realizada por Ernesto Cardenal, en el que la reformulación es imitativa y muestra en la “actualización” del tramo bíblico el desplazamiento hacia lo político, que se evidencia asimismo en variados textos de la predicación cristiana³⁷. En esta también la remisión a la fuente figura en el título:

Salmo 7

Líbrame Señor

De la SS de la NKVD de la FBI de la GN.

Líbrame de sus Consejos de Guerra

de la rabia de sus jueces y sus guardias.

Tú eres quien juzga a las grandes potencias.

Tú eres el juez que juzga a los Ministros de Justicia y a las Cortes Supremas de Justicia.

¡Defiéndeme Señor del proceso falso!

Defiende a los exilados y los deportados los acusados de espionaje y de sabotaje condenados a trabajos forzados.

¡Las armas del Señor son más terribles

que las armas nucleares!

Los que purgan a otros serán a su vez purgados.

Pero yo te cantaré a ti porque eres justo

te cantaré en mis salmos

en mis poemas.

Se exploran las posibilidades genéricas del texto fuente y se produce un nuevo texto, en el que se conserva su condición de canto de alabanza, que expone la invocación confiada al Señor, el reconocimiento y exaltación de su poder (puede manifestarse en el castigo al impío y la salvación del justo), el pedido de que el Señor se muestre y actúe y el cierre de agradecimiento al Señor. Así como en el caso anterior, el contraste con el texto fuente permite reconocer en sus modificaciones la orientación argumentativa que el que interpreta le

35 Bertrand Daunay, *Éloge de la paraphrase*.

36 Elvira N. de Arnoux e Imelda Blanco, “Cita, comentario y reformulación”, 77-79.

37 Elvira N. de Arnoux, “Lecture évangélique d’un événement historique et lecture politique d’un passage biblique: les homélies patriotiques de Jorge Bergoglio (1999- 2012)”, en *Analyse du discours et dispositifs. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*, dirigido por Johannes Angermüller y Gilles Philippe, 243-268 (Limoges: Lambert-Lucas, 2015), y *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional (2017)* (Guadalajara: Bielefeld University Press y CALAS, 2019), 68-70.

impone al texto, en este el contraste puede evidenciar las operaciones efectuadas, como las omisiones, entre otras. En el salmo 7 se deja de lado, por ejemplo, la posibilidad de culpa y la aceptación de un castigo, que no depende de la acción de otros agentes³⁸. Este no decir puede relacionarse con posicionamientos frente a la lucha política armada de la época.

La reformulación retórica: perspectiva pedagógica

En la tradición retórica, la perspectiva pedagógica que articula la lectura y la escritura ha permanecido en innumerables actividades de enseñanza³⁹. En aquella, la reformulación es considerada como una forma de conocimiento y apropiación de los modos de decir de discursos reconocidos como modelos y como un modo de afinar la comprensión de esos textos y de los efectos semánticos producidos por la discursividad al contrastar el texto producido con el texto fuente. En la traducción del francés del *Método de la composición literaria* de Pellissier, incluido en la antología de Alfredo Cosson (1871), se describe, por ejemplo, en la “Advertencia” un “ejercicio sencillo” tendiente a la imitación, práctica que permitía diversos juegos⁴⁰ y que si bien había sido cuestionada por el Romanticismo permanece largo tiempo en el ámbito pedagógico:

Este ejercicio consiste en leer detenidamente algún trozo notable, en penetrar bien su sentido, reteniendo las expresiones más felices, y en tratar en seguida de reproducir las ideas y el estilo. Concluido este trabajo será menester comparar con el modelo el resultado obtenido, siendo esto un excelente medio de ilustrarse sobre las dificultades del arte de escribir; y sobre los recursos que presenta⁴¹.

En general, estas actividades de escritura se sostenían en el detenido comentario del texto que podía concluir en la memorización del modelo, que daba lugar a una repetición del fragmento estudiado con mayor o menor número de variaciones. Esta forma primera de reformulación se acompañaba en los ejercicios de escritura por otras en las que la variación y la amplificación eran centrales. Así, Quintiliano no solo aconseja la traducción de textos sino también la amplificación, reducción y variación como modo de ir adquiriendo el dominio de lo escrito en la propia lengua:

También será del caso que no sólo traduzcamos los escritos ajenos, sino que también variemos de muchos modos los de nuestra lengua, para tomar de intento algunas sentencias y manejarlas con el mayor adorno, a la manera que en una misma cera se suelen formar diversas figuras. II. Mas estoy en el entender de que de cualquier materia por muy sencilla que sea se adquiere muchísima facilidad. [...] Y es prueba de habilidad amplificar lo que por naturaleza es

38 Elvira N. de Arnoux, “La reformulación interdiscursiva en Análisis del discurso”, en *Actas del V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y filológicas* (Lima: Universidad Ricardo Palma, 2004).

39 Elvira N. de Arnoux, “La tradición retórica en la enseñanza de la escritura”, en *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*, editado por Luis Alfonso Ramírez Peña, Rubén Darío Vallejo Molina y Mireya Cisneros Estupiñán, 49-74 (Bogotá: Ediciones de la Universidad, 2018).

40 Alfonso Martín Jiménez, “La imitación y el plagio en el Clasicismo y los conceptos contemporáneos de *intertextualidad* e *hipertextualidad*”, *Dialogía*, n.º 9 (2015): 58-100.

41 Alfredo Cosson, *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros* (Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni, 1871), VI.



*reducido, dar aumento a lo que de suyo es pequeño, hacer que tengan variedad las cosas que se parecen, hacer gustosas las cosas claras y hablar bien y mucho de lo poco*⁴².

Erasmus lo retoma⁴³ en el Renacimiento y propone:

- redactar en latín o griego a partir de un texto en lengua vulgar: carta, narración, máxima, elogio, comparación, descripción;
- reformular el texto comentado en un ejercicio de lectura ya realizado;
- prosificar un poema o adaptar a la métrica un fragmento en prosa;
- multiplicar la expresión de una misma idea variando los términos y las figuras;
- expresar la misma idea en distintos tipos de versos.

En cuanto a la amplificación, que es una herramienta insoslayable para Erasmo en la enseñanza de la escritura y que dio lugar a debates entre los que la defendían y los que preferían desarrollar un controlado laconismo, las estrategias propuestas son variadas y tendían a la expansión de la frase: dividir lo dicho de manera general (“Dilapidó su fortuna” > enumerar los bienes); particularizar una acción en el tiempo señalando las etapas por las cuales ha pasado (“Aplastó la sublevación” > engañó a los adversarios, encarceló a los cabecillas,...); en lugar de contar el acontecimiento remontarse primero a las causas; expandir la descripción o los ejemplos; insertar digresiones; introducir juicios de autores o máximas. Esto se destinaba a facilitar el despliegue de un texto a partir de un tema extraído de los grandes autores. El ejercicio contaba en la primera etapa con el apoyo del maestro, que suministraba las posibilidades de amplificación, y en una segunda etapa debía ser resuelto por el alumno. Como entrenamiento proponía también variar y expandir una frase breve como “Tu carta me ha gustado”, y un ejemplo de las múltiples posibilidades que se pueden explotar se encuentran en *De duplici copia verborum ac rerum* (edición en francés: “La Double Abondance des mots et des idées”) de Erasmo.

La copia con variaciones del modelo o la “traducción” con “nuestras propias palabras” son también propuestas pedagógicas que apelan a la reformulación. En relación con lo segundo, Fernández de Agüero, a comienzos del siglo XIX, señalaba:

*El mejor medio y el ejercicio más útil para adquirir un estilo bueno, que sea propiamente nuestro, es traducir en nuestras propias palabras algún pasaje de un autor clásico castellano y comparar nuestra construcción con la suya*⁴⁴.

La reformulación también implicaba una reflexión metadiscursiva, tanto propia como ajena, necesaria para la revisión y corrección del escrito. En la autocorrección, Quintiliano aconsejaba dejar descansar el texto para leerlo como ajeno o, por lo menos, con la distancia necesaria para considerarlo como tal y reformular, cuando se lo consideraba pertinente, a

42 Marco Fabio Quintiliano, *Instituciones oratorias* (Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1887 / edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004), 198.

43 Desiderio Erasmo, “La Double Abondance des mots et des idées”, en *Œuvres choisies* (Paris: Le livre de Poche Classique, 1991 [1512]), y escritos de Erasmo incluidos en Jean-Claude Margolin y Alain Michel, “Un maître ouvrage de pédagogie humaniste: Le Plan des Études d’Érasme (1512)”, *Bulletin de l’Association Guillaume Budé*, n.º 3 (1976) y Jacques Chomarat, *Grammaire et rhétorique chez Erasme* (Paris: Société d’Édition “Les Belles Lettres”, 1981).

44 Juan Manuel Fernández de Agüero, *Principios de ideología. Tercera parte: “Ideología oratoria o retórica”* (Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, 1940 [1823]), 117.

partir de la puesta en evidencia de errores, torpezas o dificultades de lectura que afectaran a segmentos o a tramos textuales de cierta extensión⁴⁵. En el capítulo IV del Libro Décimo, “De la corrección”, se refiere, además del retomar después de algún tiempo el texto, a las operaciones de ampliación, reducción o borrado y, sobre todo, de cambio o de reformulaciones con mayor grado de complejidad (desplazamiento, conmutación, sustitución):

Siguese la corrección, parte de las más útiles de los estudios. Por lo que con razón se cree que no menos hace la pluma cuando borra que cuando escribe. Es propio de este ejercicio el añadir, quitar y mudar. Pero más fácil y sencilla cosa es el juzgar cuándo se ha de añadir o quitar; mas el haber de bajar lo hinchado, realzar lo bajo, reducir a menos lo superfluo, poner en orden lo que está desordenado, hacer que tenga unión lo que no la tiene y contener el excesivo adorno de la oración, esto es duplicado trabajo. Porque no sólo hay que reprobado lo que había parecido bien, sino que se hace preciso volver a discurrir lo que se había olvidado. Y no hay duda que el mejor modo de corregir es dejar por algún tiempo lo que se ha escrito, para volver después a tomarlo como una cosa nueva y de otro, a fin de que nuestros escritos, como recientes frutos, no nos lisonjeen⁴⁶.

En las “artes de escribir” que se multiplican a partir del último tercio del siglo XVIII, la reformulación se asocia también con una “pedagogía del error” que se aplica a segmentos cuestionados de grandes autores⁴⁷. En ellos se analizan los aspectos defectuosos y se propone una reformulación que se considera más adecuada a partir de las representaciones que se tienen de una prosa cuidada⁴⁸.

A algunas de las estrategias reseñadas se ha apelado en diferentes momentos de la enseñanza de la lectura y la escritura y en distintos niveles del sistema educativo. Es común proponer una reformulación amplificadora, como la redacción de una historia a partir de un esquema narrativo, o condensadora, como diferentes tipos de resumen. En algunas tradiciones pedagógicas se proponen ejercicios que respeten en la reformulación el dispositivo enunciativo del texto fuente (resumen en primera persona de una autobiografía) o que cambien el dispositivo enunciativo (paso a la tercera persona). Asimismo, la revisión del escrito implica en muchos casos la reescritura.

En las investigaciones sobre el desempeño discursivo tendientes a la elaboración de pautas en el marco de una pedagogía de la escritura, también se ha abordado el tema de la reformulación. En relación con estudiantes del último año del nivel medio, del primero de la universidad o de institutos de formación docente, hemos elaborado pruebas en las que algunas consignas implicaban la reformulación a partir de una o más fuentes. Esto permitió evaluar la competencia en lectura y escritura de textos propios de los estudios superiores, como los teóricos; determinar dónde residían las dificultades y cuáles eran las estrategias que los estudiantes implementaban o no frente a la tarea que se les solicitaba; indagar en la representación que tenían de esta; reconocer la incidencia de la formación previa y los modos de activar los conocimientos ya adquiridos; delimitar las operaciones discursivas

45 Marco Fabio Quintiliano, *Instituciones oratorias*, 95.

46 Marco Fabio Quintiliano, *Instituciones oratorias*, 193.

47 Elvira N. de Arnoux, “Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración”, *Verba (Anuario Galego de Filoloxía)*, 34 (2007): 59-79.

48 Étienne B. de Condillac, *L'Art d'Écrire, Cours d'Études pour l'Instruction du Prince de Parme* (París: Imprimerie de Ch. Houel, 1798 [1775]).



de construcción de conceptos que habían sido registradas; relevar los procedimientos de reformulación, y elaborar propuestas pedagógicas para implementar en los talleres de lectura y escritura⁴⁹.

Conclusión

A lo largo del artículo he querido mostrar el interés que tiene para el analista del discurso estudiar la reformulación en materiales correspondientes a diferentes esferas de la vida social. En relación con particulares preguntas de investigación ha constituido una herramienta metodológica notablemente productiva para identificar las representaciones que orientan las prácticas y relacionarlas, en la interpretación, con las condiciones de producción de esos nuevos textos. Me ha parecido importante recorrer los tipos y alcances de la reformulación y detenerme en la interdiscursiva, que ha sido aquella a la que he vuelto recurrentemente en mis trabajos. Por otro lado, consideré necesario referirme al peso de la tradición retórica que nos interpela desde la larga duración de los saberes sobre la discursividad y que orienta prácticas investigativas y docentes.

Desde hace unos años, los desarrollos tecnológicos amplían notablemente la reflexión sobre la reformulación, sobre todo los asociados con la inteligencia artificial. Hemos sido testigos de los avances en la traducción automática (que han incidido en las relaciones globales facilitando la comunicación y la uniformización de ámbitos como el jurídico, el comercial y el financiero), de los proyectos de simplificación de textos que nutrieron las reflexiones sobre los requerimientos de las versiones *on line* de los periódicos⁵⁰ y que también han generado programas para el acceso a la información de diferentes colectivos⁵¹. Debemos destacar, asimismo, las potencialidades del ChatGPT que produce textos a partir de requerimientos de los usuarios (entre otros, de políticos y periodistas, lo que puede incidir en la baja calidad de las democracias representativas). Para hacerlo, convoca amplias bases de datos, pero también propone reformulaciones variadas de los textos que se le suministran. Sin embargo, así como se ha insistido en el interés de los programas de reformulación de textos para el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera a partir de las opciones que le plantean al estudiante⁵² y en las ayudas que pueden brindar, por ejemplo, al proceso de escritura académica, se ha evidenciado la necesidad de desarrollar la capacidad de evaluar esas producciones para evitar

49 Elvira N. de Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, "Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar", *Lenguas Modernas*, 28-29 (2002); "Tradición pedagógica y elección de género. La integración de fuentes en alumnos del nivel secundario", *Cultura y Educación*, 15, n.º 1 (2003); "Comprensión macroestructural y reformulación resumtiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Signos*, 39, n.º 60 (2006), y "Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria", *Signo y Señal*, n.º 16 (2006).

50 Elvira N. de Arnoux, "Los manuales de estilo periodísticos para las versiones *on line*: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas", *Circula. Revista de Ideologías Lingüísticas*, 2 (2015): 138-160.

51 Horacio Saggion, Montserrat Marimon y Daniel Ferrés, "Simplificación automática de textos para la accesibilidad de colectivos con discapacidad: experiencias para el español y el inglés", en *Actas de las IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, CD, 2015.

52 Chui Chui Ho, "ChatGPT as a Tool for Developing Paraphrasing Skills among ESL Learners", *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 11, n.º 2 (2023): 85-105.

los peligros de una generación automática de textos no controlada⁵³. Los estudios sobre la reformulación encuentran así un amplio campo sobre el que proyectarse tanto para apreciar los hallazgos de las nuevas herramientas e incluirlas en la enseñanza como para advertir, desde un análisis detenido, sobre sus desajustes, inexactitudes y peligros que pueden llegar a entorpecer, si no se adopta una actitud reflexiva, el desarrollo intelectual de la especie.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Arnoux, Elvira N. de. "Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso". *Signo y Señal*, n.º 1 (1992).
- Arnoux, Elvira N. de. "Los 'episodios nacionales': construcción del relato patriótico ejemplar". *Revista Interamericana de Bibliografía*, 45, n.º 3 (1995): 305-325.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1994.
- Bouchard, Robert y Chantal Parpette. "Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit". En *Reformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*, 55-74. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010.
- Bouchard, Robert y Chantal Parpette. "Littéracie universitaire et orolographisme: le cours magistral, entre écrit et oral". *Pratiques*, n.º 153-154 (2012): 195-210.
- Cabanac, Guillaume, Cyril Labbé y Alexander Magazinov. "Tortured phrases: A dubious writing style emerging in science. Evidence of critical issues affecting established journals", *arXiv*, 12 de julio de 2021. arXiv:2107.06751.
- Chomarat, Jacques. *Grammaire et rhétorique chez Erasme*, 2 vols. París: Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1981.
- Condillac, Étienne B. de. *L'Art d'Écrire, Cours d'Études pour l'instruction du Prince de Parme*. París: Imprimerie de Ch. Houel, 1798 [1775].
- Cosson, Alfredo. *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni, 1871.

53 Guillaume Cabanac, Cyril Labbé y Alexander Magazinov, "Tortured Phrases: A Dubious Writing Style Emerging in Science. Evidence of Critical Issues Affecting Established Journals", *arXiv*, 12 de julio de 2021.

- Culioli, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation. Tomo 2: Formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999.
- Daunay, Bertrand. *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2002.
- De Angelis, Rossana. "La reformulation dans les articles de vulgarisation scientifique en ligne: substitution, explication, expansion", en *Reformuler, un question de genre?*, editado por Driss Ablali, Matilde Gonçalves y Fátima Silva. Lisboa: Humus, 2021.
- Erasmus, Desiderio. "La Double Abondance des mots et des idées". En *Œuvres choisies*. París: Le livre de poche classique, 1991 [1512].
- Fernández de Agüero, Juan Manuel. *Principios de ideología. Tercera parte: "Ideología oratoria o retórica"*. Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1940 [1823].
- Fuchs, Catherine. *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys, 1994.
- Fuchs, Catherine. "Paraphrase et reformulation: un chassé-croisé entre deux notions". *Recherches & Rencontres*, n.º 36 (septiembre 2020): 41-55. https://doi.org/10.47421/RR36_41-55.
- Genette, Gérard. *Palimpsestes*. París: Seuil, 1982.
- Ho, Chui Chui. "ChatGPT as a tool for developing paraphrasing skills among ESL learners". *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 11, n.º 2 (2023): 85-105. [https://doi.org/10.24191/cplt.v11i2.21723\(2023\)](https://doi.org/10.24191/cplt.v11i2.21723(2023)).
- Le Bot, Marie Claude, Élisabeth Richard y Martine Schuwer (dirs.). *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Margolin, Jean-Claude y Alain Michel. "Un maître ouvrage de pédagogie humaniste: *Le Plan des Études d'Érasme (1512)*". *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n.º 3 (1976): 273-275.
- 90 Martín Jiménez, Alfonso. "La imitación y el plagio en el Clasicismo y los conceptos contemporáneos de *intertextualidad* e *hipertextualidad*". *Dialogía*, n.º 9 (2015): 58-100.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés. "Los marcadores del discurso". En *Gramática descriptiva de la lengua española*, editado por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- Rabatel, Alain. "Introduction". En *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, dirigido por Alain Rabatel. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010.
- Quintiliano, Marco Fabio. *Instituciones oratorias*. Traducción del latín por Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Librería de la Viuda de Hernado y Cía, 2 vol. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004 (1887 [95]).
- Saggion, Horacio, Montserrat Marimon y Daniel Ferrés. "Simplificación automática de textos para la accesibilidad de colectivos con discapacidad: experiencias para el español y el inglés". En *Actas de las IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, CD, 2015.
- Simonet-Tenant, Françoise. "La critique génétique : définition, intérêts, limites". *Génétique, Publications numériques du CÉRÉdI*, "Ressources", 2019.
- Steuckardt, Agnès. "Usages polémiques de la reformulation". *Recherches linguistiques*, n.º 29 (2007): 55-74.
- Steuckardt, Agnès. "Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique". *Cahiers de Praxématique*, n.º 52 "La reformulation" (2009): 159-172.
- Televisión Pública. "Tercer debate presidencial". YouTube, 12 de noviembre de 2023. https://youtu.be/N_vpfEJzc84.
- Vargas, Elodie. "Les reformulations intratextuelles dans les émissions de vulgarisation télévisées allemandes". En *Pragmatique de la reformulation: types de discours interactions didactiques*, editado por Martine Schuwer, Claude Le Bot, y Elisabeth Richard, 21-38. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2008.

Vargas, Elodie. "Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université". *Les Carnets du Cediscor*, n.º 13 (2017): 73-87.

Apéndice

- Arnoux, Elvira N. de. "La *Revolución de Mayo de 1810*: el drama histórico en la construcción del Estado". En *Itinerarios del teatro latinoamericano*, editado por Osvaldo Pellettieri. Buenos Aires: Galerna, 2000.
- Arnoux, Elvira N. de. "Reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de humanidades castellanas* de Jovellanos". *Histoire, Épistémologie, Langage*, 23, n.º 1 (2001): 127-151.
- Arnoux, Elvira N. de. "El análisis del discurso en el pensamiento gramatical ilustrado: Jovellanos, lector de Condillac". En *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, coordinado por Elvira Arnoux y Carlos Luis, 65-99. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- Arnoux, Elvira N. de. "La reformulación interdiscursiva en análisis del discurso". En *Actas del V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y filológicas*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 2004.
- Arnoux, Elvira N. de. "Reescrituras o 'traslaciones' en la obra de Juana Manso". *Litterature d'America*, 25, n.º 105, (2005).
- Arnoux, Elvira N. de. "La representación del género y de los espacios de circulación del texto en las reescrituras de *Los misterios del Plata* de Juana Manso". En *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, 95-131. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006.
- Arnoux, Elvira N. de. "*Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración*". *Verba (Anuario Galego de Filoloxía)*, 34 (2007): 59-79.
- Arnoux, Elvira N. de. "En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)". En *Temas de glotopolítica: integración regional, panhispanismo*, editado por Elvira Arnoux y Susana Nothstein, 245-270. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- Arnoux, Elvira N. de. "El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*". En *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, editado por Elvira Arnoux y Roberto Bien, 243-268. Buenos Aires: Biblos, 2015.
- Arnoux, Elvira N. de. "Escritura y predicación: la homilía como género de la celebración litúrgica". *Traslaciones*, 2, n.º 4 (2015).
- Arnoux, Elvira N. de. "La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la Gramática académica de 1854". *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 7, n.º 2 (2015): 141-161.
- Arnoux, Elvira N. de. "Lecture évangélique d'un événement historique et lecture politique d'un passage biblique: les homélies patriotiques de Jorge Bergoglio (1999- 2012)". En *Analyse du discours et dispositifs. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*, dirigido por Johannes Angermuller y Gilles Philippe, 271-280. Limoges: Lambert-Lucas, 2015.
- Arnoux, Elvira N. de. "Los manuales de estilo periodísticos para las versiones *on line*: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas". *Circula. Revista de Ideologías Lingüísticas*, 2, 138-160. Número temático: W. Remysen, S. Schwarze y J. A. Ennis (dirs.). La mediatización de las ideologías lingüísticas: voz de autores y voz de lectores, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).
- Arnoux, Elvira N. de. "La tradición retórica en la enseñanza de la escritura". En *Didáctica del Lenguaje y la Literatura. Retrospectivas y perspectivas*, editado por Luis Alfonso Ramírez Peña, Rubén Darío Vallejo Molina y Mireya Cisneros Estupiñán, 49-74. Bogotá: Ediciones de la Universidad, 2018.
- Arnoux, Elvira N. de. *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional* (2017). San José, Costa Rica: CALAS Centro María Sibylla

- Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, 2019. http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis_politica.pdf
- Arnoux, Elvira N. de. "El análisis del discurso en el marco de la glotopolítica". En *Enfoques latinoamericanos de análisis del discurso*, coordinado por Oscar Iván Londoño Zapata. Buenos Aires: Biblos, 2023, en prensa.
- Arnoux, Elvira N. de. "En torno a las presentaciones orales académicas". En *Actas del Congreso Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura: 'La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia'*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2024.
- Arnoux Elvira N. de e Imelda Blanco. "Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del *Nuevo Testamento*". *Tópicos del Seminario*, n.º 17 (2007): 63-87.
- Arnoux, Elvira N. de y Maite Alvarado. "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo". *Signo y Señal*, n.º 8 (1997): 287-316.
- Arnoux, Elvira N. de y Maite Alvarado. "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación". En *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, 57-82. Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina y Universidad del Valle, 1999.
- Arnoux, Elvira N. de, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri. "Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar". *Lenguas Modernas*, 28-29 (2002): 111-130.
- Arnoux, Elvira N. de, Sylvia Nogueira y Adirana Silvestri. "Tradición pedagógica y elección de género. La integración de fuentes en alumnos del nivel secundario". *Cultura y Educación*, 15, n.º 1 (2003): 59-80.
- Arnoux, Elvira N. de, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri. "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios". *Signos*, 39, n.º 60 (2006): 9-30.
- Arnoux, Elvira N. de, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri. "Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria". *Signo y Señal*, n.º 16 (2006): 137-165.



Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano

Adriana Bolívar¹

Universidad Central de Venezuela, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-1981-7796>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17508>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Bolívar, Adriana. "Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso latinoamericano" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo. Explicar el método del Análisis Interaccional del Discurso (AID) que ha sido construido y desarrollado en el contexto latinoamericano con base en categorías surgidas de la investigación empírica sobre el discurso político y académico a lo largo de cuarenta años.

Originalidad/aporte: El principal aporte del método es que ofrece un marco teórico-metodológico multidisciplinar diferente en muchos aspectos a los análisis críticos europeos. Se ancla en cuatro categorías centrales: *diálogo, texto, evaluación y cambio*, que permiten examinar problemas discursivos e ideológicos. El AID sirve para orientar la investigación en las humanidades y en las ciencias sociales.

¹ Ph.D. en Lingüística y Estudios del discurso, Universidad de Birmingham, UK. M.Phil en Educación, Universidad de Londres, UK. Investigadora Titular del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela. Fundadora de la ALED (con Teun van Dijk),

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Correspondencia/Correspondence: Adriana Bolívar, Calle Camino de la Ronda 409, Col. San Antonio de Ayala, Irapuato, Edo. Guanajuato, CP 36600, México. abolivar_2000@yahoo.com



Método. La investigación se lleva a cabo desde una perspectiva sincrónica (micro) y diacrónica (macro). La primera estudia la interacción entre los productores de los textos en diferentes tipos de diálogos y la segunda observa la interacción y las ideologías a lo largo del cambio social.

Estrategias/recolección de información: Se usan estrategias de recolección de datos de la lingüística, el análisis de la conversación, el diálogo y las ciencias sociales.

Conclusiones. El AID es un método latinoamericano multidisciplinar reconocido que contribuye a develar patrones de interacción y cambios en el discurso político y académico.

Palabras clave: *Discurso; diálogo; texto; evaluación; cambio; ideologías.*

A Linguistic, interactional, and critical method in the analysis of Latin American discourse

94

Abstract

Objective: The objective of this paper is to explain the method of Interactional Discourse Analysis (IDA) conceived and developed in the Latin American context, based on categories that have emerged from empirical research on political and academic discourse over a period of 40 years.

Originality/support: The main contribution of this method lies in its multidisciplinary theoretical and methodological framework, which differs in many aspects from European critical analyses. It is anchored in four central categories: dialogue, text, evaluation, and change, which allow for the examination of discursive and ideological issues. IDA serves as a guiding tool for research in the humanities and social sciences.

Method: The research is conducted from a synchronic (micro) and diachronic (macro) perspective. The former investigates the interaction among text producers in different types of dialogues, while the latter observes interaction and ideologies throughout social change.

Strategies/Data collection: Data collection strategies from linguistics, conversation analysis, dialogue studies, and social sciences are employed.

Conclusions: IDA is a recognized multidisciplinary Latin American method that contributes to uncovering patterns of interaction and changes in political and academic discourse.

Keywords: *Discourse; dialogue; text; evaluation; change; ideologies.*



Um método lingüístico, interaccional e crítico na análise do discurso latino-americano

Resumo

Objetivo. O objetivo é explicar o método de *Análise Interaccional do Discurso* (IAD) que vem sendo construído e desenvolvido no contexto latino-americano, a partir de categorias que emergiram de pesquisas empíricas sobre o discurso político e acadêmico ao longo de 40 anos.

Originalidade/suporte. A principal contribuição do método é oferecer um quadro teórico-metodológico multidisciplinar que difere em muitos aspectos das análises críticas europeias. Está ancorado em quatro categorias centrais: *diálogo, texto, avaliação e mudança*, que permitem examinar problemas discursivos e ideológicos. A AID serve de orientação para pesquisas nas áreas de humanidades e ciências sociais.

Método. A pesquisa é realizada numa perspectiva sincrônica (micro) e diacrônica (macro). A primeira estuda a interação entre os produtores dos textos em diferentes tipos de diálogos e a segunda observa a interação e as ideologias ao longo da mudança social.

Estratégias/ coleta de dados: São utilizadas estratégias de coleta de dados da lingüística, da análise da conversação, do diálogo e das ciências sociais.

Conclusões. A AID é um método multidisciplinar reconhecido na América Latina que contribui para revelar padrões de interação e mudanças no discurso político e acadêmico.

Palavras-chave: *Discurso; diálogo; texto; avaliação; mudança; ideologias.*

Introducción

El análisis del discurso latinoamericano se ha desarrollado con gran fuerza en los últimos treinta años, especialmente después de la creación de la ALED, fundada en Caracas en el año 1995, tal como se puede constatar en diversos trabajos que han documentado su desarrollo a lo largo de los años, especialmente en la obra de Londoño Zapata², quien nos ofrece evidencia de una investigación original cada vez mayor en América Latina, aunque todavía prevalece la influencia europea, especialmente la francesa y la anglosajona³. En este trabajo presentaré

2 Oscar Iván Londoño, *Los estudios del discurso. Miradas latinoamericanas I* (Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012); *La subversión de los discursos. Acercamientos discursivos latinoamericanos y del Caribe* (Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María, 2016); *Enfoques Latinoamericanos en estudios del discurso* (Buenos Aires: Editorial Biblos, en prensa).

3 Adriana Bolívar, "Crítica y construcción de teoría en el análisis de discurso latinoamericano", en *Pasado, presente y futuro de los estudios del discurso en América Latina*, comps. Denize E. García y María L. Pardo (Brasilia: Universidad de Brasilia, 2015, 10-26); "La decolonización epistémica y las prácticas académicas en los estudios del discurso latinoamericano:

un resumen del enfoque que he desarrollado a lo largo de los años, que es ya reconocido como un “método” en la comunidad de ALED⁴, como un “modelo crítico” para el estudio de la lengua y la sociedad⁵ y como “una propuesta para la investigación social”⁶. Mi objetivo, por lo tanto, es resumir brevemente la historia de este método con algunos ejemplos.

Los analistas del discurso latinoamericano tenemos grandes retos. Uno de ellos es el de ubicarnos teóricamente en un paradigma científico para explicar nuestras propuestas teóricas, metodológicas y, al mismo tiempo, contribuir a desarrollar la conciencia crítica del lenguaje para leer el discurso en su máximo significado y así hacer propuestas de cambio social que mejoren nuestra sociedad. Por eso, un criterio general de validez es que nuestros métodos sean replicables⁷ lo que significa explicar qué y cómo lo hacemos para que otros puedan aplicarlos o refutarlos. En mis investigaciones me he concentrado fundamentalmente en el estudio del discurso político y académico. En el primero porque considero que es el discurso que más influye en nuestras vidas y en el segundo porque me ha interesado también la forma en que se construye el conocimiento en la academia. De hecho, en esencia ha sido a través de las investigaciones en estos dos campos que llegué a desarrollar la propuesta teórica-metodológica que explicaré en este artículo.

En mi recorrido he aprendido que estudiar el cambio en la política y en la academia es invaluable. En la política, he podido aprender sobre la calidad del diálogo democrático, las estrategias de (des)legitimación, las dinámicas del poder, nuestra historia política (personalismos, populismos, autoritarismos), los medios como actores políticos, y el discurso disruptivo y la descortesía ideológica tan actual en nuestra sociedad global⁸. En la academia, investigando el discurso académico y de los académicos he obtenido una mirada sobre la forma en que construimos el conocimiento en las disciplinas humanísticas y científicas; he recorrido una amplia variedad de géneros discursivos y, sobre todo, he podido centrarme en nuestro rol como investigadores de América Latina al escudriñar, por ejemplo, las formas como damos acceso a diferentes voces en lo que publicamos y mostramos nuestra actitud ante la (de)colonización epistémica, los alineamientos epistémicos, las afiliaciones de grupo y nuestras estrategias para actuar con voz propia y comprometida⁹.

el diálogo entre nosotros y los otros en ALED”, en *Diálogos e perspectivas da análise crítica do discurso*, comps. Alexcina Oliveira Cirne, Solange María de Barros y Karl Heinz Efken (Campinas, Brasil: Ponte Editores, 2022).

- 4 Elvira Narvaja de Arnoux, “El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates”, *Signos* vol. 54, n.º 107 (2012).
- 5 Mercedes Duarte, “Análisis interaccional del discurso: un modelo crítico para el estudio de la lengua y de la sociedad”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 20, n.º 2 (2020).
- 6 Tomás Fontaines-Ruiz y Víctor Martín-Fiorino, “Análisis interaccional del discurso. Una propuesta para la investigación social”, *Revista Guillermo de Ockham* vol. 21, n.º 2 (2023). En el campo internacional ha sido reconocida esta propuesta teórica y metodológica para el estudio de patrones textuales en los textos escritos (véase, por ejemplo, Hoey y O’Donnell, 2009).
- 7 Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter, *Methods of Text and Discourse Analysis* (Londres: Sage Publications, 2000).
- 8 Adriana Bolívar, “El análisis interaccional del discurso. Un método lingüístico, dialógico y crítico”, en *Métodos de análisis del discurso. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Oscar Iván Londoño (Buenos Aires: Biblos, 2024); Adriana Bolívar y Ana Escudero, “La descortesía de Donald Trump hacia los migrantes mexicanos y la respuesta de *La Jornada* en sus editoriales”, *Pragmática sociocultural* vol. 9, n.º 10 (2021).
- 9 Bolívar, “La decolonización epistémica...”, *op. cit.*

El sustento teórico-metodológico del AID

Todo método necesita teorías que lo sustenten. En el AID confluyen fundamentalmente cuatro orientaciones teóricas: (1) la lingüística británica, (2) el análisis del diálogo, (3) la lingüística de corpus y (4) el análisis crítico del discurso (ACD). Son estas cuatro orientaciones teóricas porque, en primer lugar, los analistas del discurso tenemos como objeto de estudio los usos del lenguaje en variados contextos y la lingüística británica nos ofrece una gramática que permite explicar los datos lingüísticos en las dimensiones del texto, de la representación y de la interacción¹⁰. Después de usar otras gramáticas (tradicional, estructural, generativa, descriptiva, de escala y categorías), esta perspectiva me ha dado mayor capacidad explicativa de la forma en que se construyen los significados en los textos y en el cambio social.

En segundo lugar, me he inclinado por el análisis del diálogo en dos sentidos: uno, en la línea de Bajtin y Voloshinov que distinguen entre diálogo real entre personas y diálogo representado en los textos¹¹, y otro en el que he incorporado el análisis de la conversación para dar cabida al estudio del diálogo como acción social¹², con el fin de compensar el hecho de que en el diálogo bajtiniano no se desarrolló la parte del diálogo “real” entre personas. En tercer lugar, he utilizado la lingüística de corpus (LC) como teoría y parte importante de la metodología de análisis de los textos por considerar que, desde el punto de vista teórico, se supone que las palabras tienden a co-ocurrir con otras y así se obtienen frecuencias y patrones de uso con el apoyo de *softwares* que facilitan la descripción de los significados y las preferencias de uso¹³. Dicho de otra forma, la LC brinda la posibilidad de explicar los significados en mayor cantidad de textos, facilita la búsqueda de señales lingüísticas, permite la interpretación de significados en el co-texto y contexto de las palabras empleadas por los productores de textos para negociar significados tanto en el plano de la información como de la evaluación en el discurso¹⁴.

Por último, en cuarto lugar, he incorporado nociones y metodologías del análisis crítico del discurso. En este punto necesitamos aclarar la noción de *crítica*. Aunque la línea entre lo que es crítico y no lo es puede ser difusa o pensarse que toda investigación es crítica por

10 Michael A. K. Halliday, *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning* (Londres: Edward Arnold, 1978); *An introduction to functional grammar* (Londres: Edward Arnold, 1994).

11 Mijail Bajtin, *Estética de la creación verbal* (Ciudad de México: Siglo XXI editores, 1982), 248-293; Valentín Nikoláievich Volóshinov, *Marxism and the Philosophy of Language* (Londres: Routledge, 1995).

12 J. Maxwell Atkinson y John Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (Londres: Cambridge University Press, 1984); Deirdre Boden y Don Zimmerman (eds.), *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (Cambridge: Polity Press, 1991).

13 John McH. Sinclair, “Planes of discourse”, en *The Twofold Voice: Essays in honour of Ramesh Mohan*, ed. S. N. A. Rizvi (Londres: Collins, 1983), 70-91; *Corpus, Concordance, Collocation* (Oxford: Oxford University Press, 1991); *Trust the Text. Language, corpus and discourse* (Londres: Routledge, 2004).

14 Adriana Bolívar, “Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials” (tesis de doctorado, Universidad de Birmingham, 1986); Monika Bednarek, *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus* (Londres: Continuum, 2006); Susan Hunston y Geoffrey Thompson (eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (Oxford: Oxford University Press, 2000).



naturaleza¹⁵, existen autores que señalan la diferencia entre estudios críticos y no críticos¹⁶, de modo que los investigadores latinoamericanos, por lo general, declaran su interés en el análisis del discurso ideológico y recurren a los métodos de la lingüística o integran métodos de las ciencias sociales. En mis investigaciones he seguido la corriente que se declara explícitamente crítica y ofrece una amplia gama de métodos¹⁷, que con frecuencia han servido de inspiración en América Latina para hacer nuevas propuestas¹⁸. En mi enfoque han sido inspiración fundamental las perspectivas de Teun van Dijk, Norman Fairclough y Ruth Wodak, porque han impulsado perspectivas basadas en la cognición, las prácticas sociales y la historia¹⁹, pero, como veremos, el AID tiene rasgos propios surgidos en la realidad latinoamericana.

Las categorías de análisis del AID

Las categorías de análisis surgidas en la investigación empírica, cuantitativa y cualitativa en el AID son el *diálogo*, el *texto*, la *evaluación* y el *cambio*, que he explicado en varios trabajos anteriores²⁰, y que pueden verse resumidas en el cuadro 1.

- 15 Patrick Charaudeau, "El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* vol. 14, n.º 1 (2014).
- 16 Norman Fairclough, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity Press, 1992); Norman Fairclough, "Critical discourse analysis as a method in social scientific research", en *Methods in Critical Discourse Analysis*, editado por Ruth Wodak y Michael Meyer (Londres: Sage Publications, 2002), 121-138.
- 17 Ruth Wodak y Michael Meyer (eds.), *Methods in Critical Discourse Analysis* (Londres: Sage Publications, 2001); Teun Van Dijk, *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria* (Barcelona: Ariel, 2003); Norman Fairclough, *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research* (Londres: Routledge, 2003); John Flowerdew y John E. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (Londres: Routledge, 2018).
- 18 Londoño, *En foques latinoamericanos...*, *op. cit*
- 19 Véase Bolívar, "El análisis interaccional del discurso. Un método lingüístico...", *op. cit.*, para más detalles sobre las diferencias entre el AID y los enfoques de estos autores.
- 20 Adriana Bolívar, "El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social", en *Análisis del discurso: por qué y para qué*, comp. Adriana Bolívar (Caracas: Los Libros de El Nacional-Universidad Central de Venezuela, 2007), 249-277; "El análisis interaccional del discurso. Un método lingüístico...", *op. cit*.

Cuadro 1. Las categorías de análisis del AID

Diálogo	Texto	Evaluación	Cambio
El diálogo situado entre personas. El diálogo reportado, imaginado. El micro diálogo (situado). El macro diálogo (social).	Un artefacto cultural. Tiene inicio y fin. Tiene estructura. Hay participantes reales en la interacción social. Hay participantes en el texto. Se agrupan en géneros discursivos. Se presentan en un <i>continuum</i> de menos a más evaluativos.	Expresión de valores, sentimiento, emociones. Vinculación afectiva positiva y negativa. Es motivación para el cambio. Tiene función estructural, social e ideológica. Es fundamental en los patrones textuales.	Cambio interno en los textos. Cambio social. Foco en los responsables de los cambios. Foco en los patrones de interacción social. Nociones necesarias: Ideologías, poder, control, cooperación, conflicto.

Fuente: elaboración propia.

El diálogo

El discurso es, en primer lugar, *diálogo* y necesitamos observarlo desde dos perspectivas: (a) una sincrónica, como diálogo real, situado, entre personas tal como se construye en la interacción cotidiana y lo estudiamos en la dimensión micro, y (b) como el estudio de los actores, sus acciones y las voces que se articulan a lo largo del tiempo histórico que estudiamos en la dimensión macro. Este marco permite ver, por ejemplo, cambios en el diálogo observando los usos del lenguaje cooperativo o conflictivo, los cambios en el discurso de la (des)cortesía ideológica y el proceso de cambio de los géneros discursivos²¹.

El texto

El texto es un *artefacto cultural*²², resultado del diálogo-interacción entre personas que tienen roles sociales y están alineadas con representaciones del mundo y afiliadas directa o indirectamente a grupos sociales. Todo texto tiene ubicación en un contexto, tiene estructura genérica y es controlado por participantes reales que moldean las interacciones. También aloja

21 Como ejemplos de este tipo de estudios pueden verse, de Adriana Bolívar, *Political discourse as dialogue. A Latin American Perspective* (Londres: Routledge, 2018), sobre el cambio político venezolano desde 1999; "The normalization of impoliteness in political dialogue: Latin America, Spain and United States", en *The Routledge Handbook of Multicultural discourses*, ed. Shi-xu (Londres: Routledge, 2024), sobre el uso de la descortesía como estrategia en EE. UU., Venezuela y España; y "Nuevos géneros discursivos en la política: el caso de Aló Presidente", en *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*, comp. Leda Berardi (Santiago de Chile: Frasis editores, 2003), 101-130, referido al surgimiento de nuevos géneros en la política.

22 Bolívar, "Interaction through written text...", *op. cit.*; "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", *Signo y Señal*, n.º 14 (2005).



a otros participantes, referidos, reportados o imaginados, que son parte de la cognición-interacción del responsable o responsables de producir los textos. Se agrupan en géneros que son reconocidos por los hablantes, por ejemplo, en la política, los discursos de campaña, de toma de posesión; o en la academia, los artículos de investigación, las tesis de grado, los ensayos, etcétera. En todos existen responsables de introducir cambios epistémicos y evaluaciones.

La evaluación

Esta noción se ha estudiado en la lingüística bajo diferentes nombres. En nuestro enfoque interaccional, definimos la evaluación como la expresión de valores, sentimientos y emociones. Aunque la evaluación se puede estudiar lingüísticamente como subjetividad, punto de vista, valoración, y otras etiquetas²³, adopto la noción de *vinculación afectiva* (*affective bonding*) porque de este modo se pone atención en su función pragma-lingüística²⁴ e interaccional en el texto y en el desarrollo de los eventos, con especial atención al funcionamiento de la cortesía y descortesía que trae a la luz la vinculación afectiva positiva y negativa²⁵. En los estudios llevados a cabo sobre el papel de la evaluación en el discurso he mostrado su función estructural para identificar patrones textuales, como en el caso de los editoriales de periódicos²⁶, patrones de interacción social a través de la prensa en la dinámica política²⁷. La principal función, no obstante, es ideológica, la de hacer circular, proponer o retar ideologías de varios tipos²⁸.

El cambio

En el AID, el cambio se examina en dos planos, uno discursivo y otro social. En el discursivo es necesario tener en mente el concepto de géneros discursivos y de patrones textuales con el objetivo de develar cómo cambia el lenguaje y los géneros en la interacción, por ejemplo, los cambios que se han dado en los textos políticos en América Latina, Estados Unidos y Europa por la aceptación de la informalidad y de la descortesía, cada vez más alarmante en líderes de derecha y de izquierda²⁹. Al mismo tiempo, se observa y registra el cambio en el diálogo democrático siguiendo los patrones de interacción social cooperativos

23 Véanse Hunston y Thompson, *Evaluation in Text...*, *op. cit.*; Bednarek, *Evaluation in Media Discourse...*, *op. cit.*; Jim R. Martin y Peter R. R. White, *The Language of Evaluation: Appraisal in English* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005).

24 María Jesús Nieto y Otero, "Discurso y afectividad", en *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?*, comp. Adriana Bolívar (Caracas: Los Libros de El Nacional-Universidad Central de Venezuela, 2007), 87-117; *Afectividad en el discurso político. Estrategias pragmatolingüísticas para la vinculación afectiva en el discurso político oral* (Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012).

25 Bolívar, *Political discourse as dialogue...*, *op. cit.*; "The normalization of impoliteness...", *op. cit.*

26 Adriana Bolívar, "The structure of newspaper editorials", en *Advances in written text analysis*, ed. Malcolm Coulthard (Londres: Kegan and Paul, 1994), 276-294.

27 Adriana Bolívar, *Discurso e interacción en el texto escrito* (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2005); "Tradiciones discursivas...", *op. cit.*

28 Para una visión general sobre ideología y discurso, véanse Van Dijk, 2003; Thompson, 1990.

29 Bolívar, "The normalization of impoliteness...", *op. cit.*; Ruth Wodak, Jonathan Culpeper y Elena Semino, "Shameless normalisation of impoliteness: Berlusconi's and Trump's press conferences", *Discourse & Society* vol. 32, n.º 3 (2020).

o conflictivos, co-construido entre los actores sociales, representados por los medios de comunicación. Así se pueden develar los estilos y patrones discursivos que interrumpen el diálogo o lo corroen desde la democracia³⁰.

Los niveles, las categorías y las unidades de análisis en el AID

En el AID se contemplan tres niveles de análisis que ponen el foco del estudio en tres tipos de procesos: procesos lingüísticos, que permiten examinar el lenguaje usado por los participantes en el diálogo; procesos relacionados con la interacción en los textos; y procesos que tienen que ver con la práctica social. El cuadro 2 resume lo que deben tener en cuenta los/las investigadores cuando se proponen un análisis de este tipo. Nótese que en todas las columnas se repite el concepto de *posicionamiento*. Esto indica que en todos los casos se deben tomar en cuenta las evaluaciones de todos los actores involucrados.

Cuadro 2. Los niveles de análisis, las categorías y las unidades de análisis

Foco en el lenguaje	Foco en los textos y en la interacción	Foco en el discurso como práctica social
Categorías de la lingüística	Categorías de la lingüística textual y del diálogo	Categorías discursivas
Monodisciplinariedad	Interdisciplinariedad	Multidisciplinariedad
Morfología-morfemas	Tipos de textos	Transdisciplinariedad
Sintaxis-oraciones, cláusulas	Los géneros discursivos	Dimensiones del análisis
Semántica-proposiciones	Patrones textuales	Acción social
Pragmática-actos de habla	Movidas retóricas	Cognición
Socio-pragmática	Pragmática socio-cultural	Cultura
Socio-pragmática cultural	(imagen social y grupal)	Diálogo (social)
Pragmática crítica	Micro-intercambios	Ideologías
Estrategias	Estrategias	Macro-intercambios
Posicionamiento	Posicionamiento	Posicionamiento

Fuente: elaboración propia.

30 Bolívar, *Political discourse as dialogue...*, op. cit.; Elena Block, *Discursive disruption, populist communication and democracy The cases of Hugo Chávez and Donald J. Trump* (Londres: Routledge, 2022).

Una ilustración: Tipos de estudios según el foco del análisis

Foco en el lenguaje

Para mostrar lo que significa observar el uso del lenguaje y cómo revela características del populismo, el personalismo y el autoritarismo venezolanos³¹, ilustraremos la forma en que se han usado los pronombres personales en el diálogo político en momentos de cambio en la democracia y como resistencia al autoritarismo.

Ejemplo 1. Discursos de investidura y cambio político: Yo y nosotros en el discurso

El cambio observado en este caso tiene que ver con el paso de la democracia representativa a una nueva democracia “participativa y protagónica” en Venezuela. La primera duró cuarenta años (1958-1998) y los presidentes Carlos Andrés Pérez (CAP) y Rafael Caldera (RC) tuvieron un rol importante y gran responsabilidad política en estos años porque sus partidos tomaban turnos en el poder cada cinco años. La nueva democracia fue introducida por Hugo Chávez Frías (HCHF), quien se presentó como candidato y se convirtió en presidente de la República en 1999³². El primer signo de cambio se hizo evidente en el discurso electoral de HCHF, pero particularmente en el momento del Juramento de Ley y en su discurso de investidura³³. El cambio se materializó en un nuevo estilo de comunicación política informal, más cerca al estilo conversacional, que acentuó el personalismo y autoritarismo ya existente en el país. A continuación resumimos parte de un estudio que examinó los discursos de investidura de los tres presidentes³⁴.

Cuando comparamos el uso de *nosotros*, resultó interesante la diferencia entre los presidentes CAP y RC y HCHF. La tabla 1 muestra el aumento impactante de palabras en el discurso de HCHF y también el aumento en el uso de *nosotros* (muy bajo en CAP y RC). El uso de lenguaje incluyente de HCHF aumentó considerablemente cuando incorporamos los pronombres *nuestro*, *nuestra*, *nuestros*, porque la frecuencia aumenta, CAP 51 (10,57 x 1000), RC 21 (4,37, HCHF 11,02 x 1000).

31 Nelly Arenas, “Poder reconcentrado: el populismo autoritario de Hugo Chávez”, *Politeia* vol. 30, n.º 39 (2007); Nelly Arenas, “La Venezuela rentista. Imaginario político y populismo”, *Cuadernos del CENDES* vol. 29, n.º 80 (2012).

32 HCHF era entonces un teniente coronel del ejército que había liderado un fallido intento de golpe en 1992.

33 En la toma de posesión, HCHF juró sobre “la moribunda constitución” y pronunció un discurso de investidura que cambió el estilo que había durado cuarenta años.

34 Adriana Bolívar, “Los pronombres personales en la dinámica del discurso político”, en *Estudios del discurso en América Latina: Homenaje a Anamaria Harvey*, comps. Neyla G. Pardo, Denise E. García, Teresa Oteiza y María C. Asqueta (Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, 2013), 167-191.

Tabla 1. El uso de *nosotros* en el discurso de investidura de CAP, RC y HCHF

Presidente	Número de palabras	Uso del nosotros	Frecuencia relativa x 1000
CAP 1989	4821	3	0,62
RC 1994	4805	1	0,20
HCH 1999	11 430	50	4,37

Fuente: Bolívar, "Los pronombres personales...", *op. cit.*

La situación con el uso del pronombre *yo* en estos tres presidentes fue todavía más interesante, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Uso del *yo* en el discurso de investidura de CAP, RC y HCHF

Presidente	Número de palabras	Uso del yo	Frecuencia relativa x 1000
CAP 1989	4821	2	0,41
RC 1994	4805	2	0,41
HCHF 1999	11 430	93	8,13

Fuente: Bolívar, "Los pronombres personales...", *op. cit.*

Como puede leerse, en los discursos de CAP y RC se seguía un número de palabras similar y el uso del *yo* explícito era muy escaso, aunque las cifras aumentaron cuando tomamos en cuenta los pronombres *mi*, *me*, *mis*. Sin embargo, fue notorio el uso del *yo* en HCHF como indicador de un aumento en el personalismo.

Ejemplo 2. Discurso electoral y resistencia al poder. Campaña electoral de 2012

Mientras HCHF se mantuvo en el poder participó en varias campañas electorales en las que resultó ganador. En el año 2012 se enfrentó por última vez a Henrique Capriles, quien perdió por escaso margen. Aquí tan solo queremos llamar la atención sobre el hecho de que en este momento el candidato Capriles, aunque habló mucho menos que Chávez durante el discurso de inscripción de campaña (1292 palabras contra 15 040 de Chávez), mostró la resistencia con un alto uso del *yo* (17,03 x 1000) y no mencionó a "ellos" (los otros) sino a "ustedes" (venezolanos), en comparación con HCHF, cuyo discurso se concentró en su *yo* (4,25 x 1000), pero más en la diferencia entre "nosotros" (3,19 x 1000) y "ellos" (enemigos) (3,30 x 1000).

Tabla 3. Discursos de inscripción en campaña electoral en 2012

Candidato	Yo	Ustedes	Nosotros	Ellos x 1000
Hugo Chávez	4,25	2,66	3,19	3,30
Henrique Capriles	17,03	6,19	1,55	00

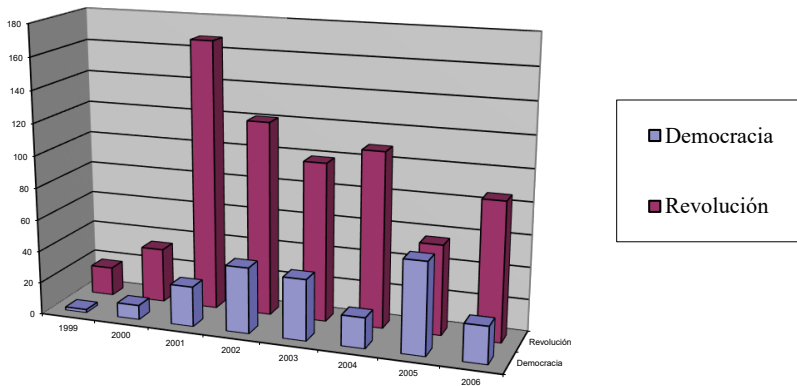
Fuente: Bolívar³⁵

35 Adriana Bolívar, "La construcción discursiva de la revolución bolivariana: polarización y manipulación en la campaña electoral de 2012", *Temas de Coyuntura*, n.º 67 (2013).

Foco en la interacción y en el cambio social: de democracia a revolución

Poner el foco en la interacción significó estudiar de qué manera HCHF logró transformar la democracia representativa en una revolución bolivariana con la palabra. Este fue un proceso altamente conflictivo en el que la población se polarizó cada vez más. En este proceso el programa de televisión *Aló Presidente*, un nuevo género en la democracia venezolana³⁶, tuvo un papel fundamental porque desde este escenario el presidente interactuaba directamente con sus amigos y enemigos y controlaba la acción social y política. Fue necesario analizar una muestra de estos programas para ver la interacción con la gente. La figura 1 recoge la interacción entre el presidente y sus opositores sobre el significado de *democracia* y *revolución*, en un total de 34 programas emitidos desde el Palacio de Miraflores y diferentes lugares del país (967 467 palabras)³⁷. En estos programas estudiamos la interacción conflictiva, particularmente desde la perspectiva de la pragmática socio-cultural, con atención a las estrategias del discurso descortés y disruptivo. La gráfica 1 revela un patrón de interacción social altamente conflictivo³⁸.

Gráfica 1. Diferencias entre democracia y revolución, 1999-2006



Fuente: elaboración propia.

Con este estudio mostramos cómo el AID permite analizar el discurso poniendo atención en el uso de las palabras para cambiar los sistemas políticos, porque la gráfica 1 muestra que la

36 Adriana Bolívar, "La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana", en *La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, ed. Diana Bravo (Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2003), 213-226.

37 Adriana Bolívar, "Democracia' y 'revolución' en Venezuela: Un análisis crítico del discurso político desde la lingüística de corpus", *Oralia*, n.º 12 (2009).

38 *Ibid.*, 38.

palabra *revolución* en 2001 superaba con creces a la democracia en todos los años estudiados. En cada uno de los años estudiados se desarrollaban eventos muy tensos y violentos con la participación de la gente en la calle, los medios, las instituciones, las fuerzas militares o policiales, que marcaron la política venezolana para siempre³⁹. El discurso se tornó cada vez más confrontacional y el uso de los insultos pasó a ser natural en la interacción nacional e internacional⁴⁰. Chávez probablemente recibió más insultos de los que él pronunció, pero los suyos quedaron grabados en la cognición social para dividir y estigmatizar a la población⁴¹ (Bolívar, 2010). A partir de 2006 la revolución y el nuevo estilo se “naturalizaron” (Fairclough, 1992) para quedarse. Chávez gobernó hasta su muerte en 2013. Nicolás Maduro, su sucesor ha gobernado desde 2013 hasta el momento. Con él se inició un nuevo ciclo político con otras características y un gran cambio demográfico para el país.⁴²

Tipos de estudios en la interacción académica

Para cerrar este artículo desde su perspectiva histórica, me referiré brevemente a lo que se puede hacer con el AID en el campo del discurso académico. Mi mayor motivación a través de los años ha sido averiguar cómo construimos el conocimiento en las humanidades⁴³, fundamentalmente a través de las tradiciones que seguimos y lo que escribimos en revistas científicas o textos académicos en general⁴⁴. Por ejemplo, realicé un primer intento por comprender el diálogo académico analizando el país de origen de los autores citados en una revista de Humanidades, en la que confluyen distintas disciplinas. El resultado inicial mostró nuestra gran dependencia del conocimiento ajeno, particularmente en idioma inglés, como se aprecia en la tabla 4. Este estudio fue profundizado con el concepto de tradiciones discursivas en las disciplinas⁴⁵ para enfatizar la diversidad dentro de la academia.

105

39 Bolívar, *Political discourse as dialogue...*, *op. cit.*

40 Adriana Bolívar, “El insulto como estrategia en el diálogo político venezolano”, *Oralia*, n.º 4 (2001); Adriana Bolívar, “La descortesía en la dinámica social y política: un análisis crítico”, en *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDIC. ‘Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas’*, ed. Jorge Murillo (San José: Universidad de Costa Rica, 2002), 137-164; Bolívar, “La descortesía como estrategia política...”, *op. cit.*; Adriana Bolívar, “‘Cachorro del imperio’ versus ‘cachorro de Fidel’: los insultos en la política latinoamericana”, *Discurso & Sociedad* vol. 2, n.º 1 (2008); Adriana Bolívar, “¿Por qué no te callas?: los alcances de una frase en el (des)encuentro de dos mundos”, *Discurso & Sociedad* vol. 2, n.º 1 (2009); Bolívar, “La construcción discursiva de la revolución...”, *op. cit.*

41 Adriana Bolívar, “Dialogue in the dynamics of political practice”, en *Dialogue in Spanish. Studies in functions and contexts*, ed. Dale A. Koike y Lidia Rodríguez Alfano (Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2010), 159-188.

42 Durante el gobierno de Maduro se han producido migraciones masivas de venezolanos hacia diferentes partes del mundo, que ya alcanza los ocho millones de personas. <https://www.acnur.org> (26 de febrero, 2024).

43 Rebecca Beke y Adriana Bolívar, “Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities”, en *Cross Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*, ed. Eija Suomela-Salmi y Fred Dervin (Ámsterdam: John Benjamins Publishing, 2020), 33-47.

44 Adriana Bolívar, “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”, *Signo y Señal*, n.º 14 (2002).

45 Bolívar, “Tradiciones discursivas...”, *op. cit.*

Tabla 4. Cantidad de referencias en español y lenguas extranjeras en una revista de Humanidades

Idioma	Cantidad de referencias (%)
Español	172 (35,46 %)
Inglés	246 (50,72 %)
Francés	51 (10,51 %)
Alemán	12 (2,47 %)
Portugués	4 (0,82 %)
Total	485

Fuente: elaboración propia.

En años recientes, sin embargo, me ha interesado el diálogo a través de las referencias bibliográficas de otra forma, con atención al uso de ellas como indicadores de diálogo entre académicos pertenecientes a asociaciones internacionales. Por ejemplo, he estado observando el diálogo entre los/las investigadores/as en el campo del análisis del discurso, para apreciar cómo nos estamos comunicando en los planos epistémico e interaccional. Un estudio que me ha abierto las puertas a nuevos estudios ha sido el de buscar las referencias empleadas en publicaciones de integrantes de la ALED como asociación emblemática en América Latina. La tabla 5 resume en parte una investigación en la que he observado el diálogo a través de los textos publicados por autores de la ALED en distintas ocasiones y en diferentes momentos⁴⁶. El objetivo inicial fue averiguar en qué medida y cómo nos referimos a nosotros mismos y a otros en nuestros trabajos, a lo propio y a lo ajeno, y cómo nos citamos en diferentes géneros discursivos (entrevistas, libros de actas de congresos, libros sobre métodos latinoamericanos), con atención especial a las referencias a nuestro propio trabajo (autorreferencias), al de otros investigadores en nuestro país (R a otros en país), a otros colegas en países de América Latina (R otros en AL) y a otros en Europa o Estados Unidos (R otros E-EU).

Tabla 5. El diálogo académico en ALED a través de las referencias

Referencias	Libro 1 (2012) Entrevistas	Libro 2 (2016) Entrevistas	Libro 3 (Mx) Actas (2017)	Libro (Arg) Métodos (2019)
Autorreferencias	115 (63,18 %)	41 (16,73 %)	28 (4,61 %)	98 (15,98 %)
R a otros en país	28 (15,38 %)	84 (34,28 %)	216 (35,58 %)	59 (9,62 %)
R otros en AL	12 (6,59 %)	29 (11,83 %)	39 (6,42 %)	24 (3,91 %)
R otros E-EU	50 (27,47 %)	132 (53,87 %)	322 (53,04 %)	465 (75,85 %)
Total	182	245	607	613

Fuente: elaboración propia.

⁴⁶ *Ibid.*

Lo que esta línea de investigación está mostrando es que, aunque se puede argumentar que en ALED nos apoyamos en corrientes teóricas y metodológicas estadounidenses o europeas debido a los datos que sobresalen en los libros de 2016, 2017 y 2019, que apuntan a un aumento en las referencias a Europa y a Estados Unidos y a un bajo nivel en las referencias a *otros* en América Latina, vale la pena examinar la situación con datos más recientes, como los que proporciona Londoño⁴⁷. Por lo tanto, este es solo el inicio de una investigación que se presenta como necesaria y muy estimulante para el diálogo académico en América Latina.

Conclusiones

He mostrado de manera muy resumida lo que significa el AID como teoría y método, con algunas ilustraciones escogidas, aunque han quedado por fuera trabajos recientes sobre el discurso disruptivo en la comunicación política⁴⁸, que refuerzan la necesidad de fortalecer las democracias y el diálogo cooperativo en nuestras sociedades. El AID ha surgido en un camino largo buscando explicación a fenómenos que nos afectan en la vida cotidiana y que podemos abordar con nociones centrales como el *diálogo*, el *texto*, la *evaluación* y el *cambio*, poniendo el foco en dimensiones de análisis que se integran, en el uso del lenguaje, en la interacción entre los actores sociales y en el análisis crítico. Los ejemplos que presentamos tuvieron la función de mostrar que el análisis del discurso político se hace sobre datos concretos recogidos en momentos de cambio político, y lo mismo pasa con el discurso académico, que está sujeto a cambios creados por los propios grupos que interactúan en un espacio y momento académico. El AID me ha dado la posibilidad de comprender los procesos de la interacción disruptiva que corroen las democracias desde adentro, sean de derecha o de izquierda⁴⁹, de América Latina o de Europa⁵⁰. Por consiguiente, el compromiso sigue siendo entender cada vez mejor cómo funciona el discurso en la comunicación política y en la academia para contrarrestar los prejuicios, las posiciones extremas, y defender el diálogo democrático en todos los contextos.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

47 Londoño, *Enfoques Latinoamericanos...*, *op. cit.*

48 Bolívar, "The normalization of impoliteness...", *op. cit.*

49 Bolívar, *Political discourse as dialogue...*, *op. cit.*; Block, *Discursive disruption...*, *op. cit.*

50 Bolívar, "The normalization of impoliteness...", *op. cit.*



Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias bibliográficas

- Arenas, Nelly. "Poder reconcentrado: el populismo autoritario de Hugo Chávez". *Politeia* 30, n.º 39 (2007): 26-63.
- Arenas, Nelly. "La Venezuela rentista. Imaginario político y populismo". *Cuadernos del CENDES*
- Atkinson, J. Maxwell y John Heritage, eds. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Londres: Cambridge University Press, 1984.
- Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 1982.
- Bednarek, Monika. *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. Londres: Continuum, 2006.
- Beke, Rebecca y Bolívar, Adriana. "Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities". En *Cross Linguistic and Cross-Cultural Perspectives on Academic Discourse*, editado por Eija Suomela-Salmi y Fred Dervin. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020, 33-47.
- Block, Elena. *Discursive disruption, populist communication and democracy. The cases of Hugo Chávez and Donald J. Trump*. Londres: Routledge, 2022.
- Boden, Deirdre y Don Zimmerman, eds. *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Bolívar, Adriana. "Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials". Tesis de doctorado, Universidad de Birmingham, 1986.
- Bolívar, Adriana. "The structure of newspaper editorials". En *Advances in written text analysis*, editado por Malcolm Coulthard. Londres: Kegan and Paul, 1994, 276-294.
- Bolívar, Adriana. "El insulto como estrategia en el diálogo político venezolano". *Oralia*, n.º 4 (2001): 47-73.
- Bolívar, Adriana. "La descortesía en la dinámica social y política: un análisis crítico". En *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDIC. "Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas"*, editado por Jorge Murillo. San José: Universidad de Costa Rica, 2002, 137-164. <https://doi.org/10.16993/bax.i>. License:CC-BY
- Bolívar, Adriana. "Nuevos géneros discursivos en la política: el caso de Aló Presidente". En *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por Leda Berardi. Santiago de Chile: Frasis editores, 2003, 101-130.
- Charaudeau, Patrick. "El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* 14, n.º 1 (2014): 9-24.
- Duarte, Mercedes. "Análisis interaccional del discurso: un modelo crítico para el estudio de la lengua y de la sociedad". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* 20, n.º 2 (2020): 49-68.
- Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- Fairclough, Norman. "Critical discourse analysis as a method in social scientific research". En *Methods in Critical Discourse Analysis*, editado por Ruth Wodak y Michael Meyer. Londres: Sage Publications, 2002, 121-138.
- Fairclough, Norman. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

- Fontaines-Ruiz, Tomás y Víctor Martín-Fiorino. "Análisis interaccional del discurso. Una propuesta para la investigación social". *Revista Guillermo de Ockham* 21, n.º 2 (2023): 669-681.
- Flowerdew, John y John E. Richardson, eds. *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. Londres: Routledge, 2018.
- Halliday, Michael A. K. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, Michael. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994.
- Hoey, Michael y Matthew Brook O'Donnell. "The chunking of newspaper text". En *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, compilado por Martha Shiro, Paola Bentivoglio y Frances Erlich. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, 433-452.
- Hunston, Susan y Geoffrey Thompson, eds. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Londoño Zapata, Oscar Iván. *Los estudios del discurso. Miradas latinoamericanas I*. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012.
- Londoño Zapata, Oscar Iván. *La subversión de los discursos. Acercamientos discursivos latinoamericanos y del Caribe*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María, 2016.
- Londoño Zapata, Oscar Iván. *Enfoques Latinoamericanos en estudios del discurso*. Buenos Aires: Editorial Biblos (en prensa).
- Martin, Jim R. y Peter R. White. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. "El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates". *Signos* vol. 54, n.º 107 (2012): 711-735.
- Nieto y Otero, María Jesús, "Discurso y afectividad". En *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?*, compilado por Adriana Bolívar. Caracas: Los Libros de El Nacional-Universidad Central de Venezuela, 2007, 87-117.
- Nieto y Otero, María Jesús. *Afectividad en el discurso político. Estrategias pragmalingüísticas para la vinculación afectiva en el discurso político oral*. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012.
- Sinclair, John McH. "Planes of discourse". En *The Twofold Voice: Essays in honour of Ramesh Mohan*, editado por S. N. A. Rizvi. Londres: Collins, 1983, 70-91.
- Sinclair, John McH. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Sinclair, John McH. *Trust the Text. Language, corpus and discourse*. Londres: Routledge, 2004.
- Thompson, John B. *Ideology and modern culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. Londres: Basil Blackwell, 1990.
- Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.
- Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter. *Methods of Text and Discourse Analysis*. Londres: Sage Publications, 2000.
- Van Dijk, Teun. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Volóshinov, Valentín Nikoláievich. *Marxism and the Philosophy of Language*. Londres: Routledge, 1995.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer, eds. *Methods in Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage Publications, 2001.
- Wodak, Ruth, Jonathan Culpeper y Elena Semino. "Shameless normalisation of impoliteness: Berlusconi's and Trump's press conferences". *Discourse & Society* 32, n.º 3 (2020): 21-25. DOI: 10.1177/095792652097721

Apéndice

- Bolívar, Adriana. "La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana", en *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, editado por Diana Bravo, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2003, 213-226.
- Bolívar, Adriana. *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2005.
- Bolívar, Adriana. "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades". *Signo y Seña*, n.º 14 (2005): 67-91. <https://doi.org/10.34096/sys.n14.5666>
- Bolívar, Adriana. "El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social". En *Análisis del discurso: por qué y para qué*, compilado por Adriana Bolívar. Caracas: Los Libros de El Nacional-Universidad Central de Venezuela, 2007, 249-277.
- Bolívar, Adriana. "'Cachorro del imperio' versus 'cachorro de Fidel': los insultos en la política latinoamericana". *Discurso & Sociedad* 2, n.º 1 (2008): 1-38. www.dissoc.org
- Bolívar, Adriana. "'Democracia' y 'revolución' en Venezuela: Un análisis crítico del discurso político desde la lingüística de corpus". *Oralia*, n.º 12 (2009): 27-54.
- Bolívar, Adriana. "¿Por qué no te callas?: los alcances de una frase en el (des)encuentro de dos mundos". *Discurso & Sociedad* 2, n.º 1 (2009): 87-115.
- Bolívar, Adriana. "Dialogue in the dynamics of political practice". En *Dialogue in Spanish. Studies in functions and contexts*, editado por Dale A. Koike y Lidia Rodríguez Alfano. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2010, 159-188.
- Bolívar, Adriana. "Los pronombres personales en la dinámica del discurso político". En *Estudios del discurso en América Latina: Homenaje a Anamaría Harvey*, compilado por Neyla Graciela Pardo, Denise Elena García, Teres. Oteiza y María Cristina. Asqueta. Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), 2013, 167-191.
- Bolívar, Adriana. "La construcción discursiva de la revolución bolivariana: polarización y manipulación en la campaña electoral de 2012". *Temas de Coyuntura* n.º 67 (2013): 131-163.
- Bolívar, Adriana. "Crítica y construcción de teoría en el análisis de discurso latinoamericano". En *Pasado, presente y futuro de los estudios del discurso en América Latina*, compilado por Denize E. García y María L. Pardo. Brasilia: Universidad de Brasilia, 2015, 10-26.
- Bolívar, Adriana. *Political discourse as dialogue. A Latin American Perspective*. Londres: Routledge, 2018.
- Bolívar, Adriana y Ana Escudero. "La descortesía de Donald Trump hacia los migrantes mexicanos y la respuesta de *La Jornada* en sus editoriales". *Pragmática sociocultural* 9, n.º 10 (2021): 1-25.
- Bolívar, Adriana. "La decolonización epistémica y las prácticas académicas en los estudios del discurso latinoamericano: el diálogo entre nosotros y los otros en ALED". En *Diálogos e perspectivas da análise crítica do discurso*, compilado por Alexcina Oliveira Cirne, Solange María de Barros y Karl Heinz Efken. Campinas, Brasil: Ponte Editores, 2022.
- Bolívar, Adriana. "El análisis interaccional del discurso. Un método lingüístico, dialógico y crítico". En *Métodos de análisis del discurso. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Oscar Iván Londoño. Buenos Aires: Biblos, 2024.
- Bolívar, Adriana. "The normalization of impoliteness in political dialogue: Latin America, Spain and United States". En *The Routledge Handbook of Cultural Discourse Studies*, editado por Shi-xu. Londres: Routledge, 2024.



Claves para el análisis crítico del discurso histórico

Pedro José Vargas Manrique¹ ✉

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-1596-8706>

Sol Mercedes Castro Barbosa²

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2961-9942>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17709>

Historia del artículo:

Recibido: 07/011/2022
Evaluado: 20/01/2023
Aprobado: 15/09/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Vargas Manrique, Pedro José;
Castro Barbosa, Sol Mercedes
“Claves para el análisis crítico del
discurso histórico” *Revista Historia
de la Educación Latinoamericana*
vol.26 no.42 (2024).

1 Doctor en Educación. Docente titular Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Grupo de Investigación Estudios del Discurso.

2 Doctora en Educación. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Nacional de Colombia, línea de investigación: Lenguaje e Historia de la Educación, Smcastrob@udistrital.edu.co smcastrob@unal.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Pedro José Vargas Manrique carrera 45 No. 4-81, pjvargasm@udistrital.edu.co



Resumen

Objetivo: ofrecer una propuesta metodológica para el análisis crítico del discurso histórico (ACDH) desde una perspectiva interdisciplinaria.

Originalidad: la integración en el horizonte analítico-interpretativo de principios teóricos y metodológicos del análisis crítico del discurso con los estudios decoloniales y la hermenéutica de Bajtín sobre la concepción y representación de los actores socioculturales en el discurso histórico.

Método: con base en los enfoques sociocognitivo, semiótico e histórico de los estudios críticos del discurso se realiza el análisis en tres fases: nominalización, predicación y esquemas argumentativos que justifican la concepción y representación de los actores socioculturales.

Estrategias de recolección de la información: se tomaron diez crónicas sobre el “Descubrimiento” y la “Conquista” del “Nuevo Mundo”; y para el examen de los datos textuales se usaron las herramientas Nvivo, T-LAB 7.5.

Conclusiones: la integración de los estudios críticos del discurso (ECD) con los estudios decoloniales (ED) y la hermenéutica de Bajtín (HB) posibilitan una comprensión crítica que supera las concepciones eurocéntricas predominantes del discurso histórico sobre los hechos relacionados con el “Descubrimiento” y la “Conquista” del “Nuevo Mundo”.

Palabras clave: discurso histórico nominalización, predicación, esquemas argumentativos.

112

Keys to Critical Analysis of Historical Discourse

Abstract

Objective: Offer a methodological proposal for the critical analysis of historical discourse (CAHD) from an interdisciplinary perspective.

Originality/contributions: The integration in the analytical-interpretative horizon of theoretical and methodological principles of critical discourse analysis with decolonial studies and Bakhtin's hermeneutics in the analytical-interpretive horizon regarding the conception and representation of socio-cultural actors in historical discourse.

Method: Based on the socio-cognitive, semiotic and historical approaches of critical discourse studies, the analysis is carried out in three phases: nominalization, predication and argumentation schemes that justify the conception and representation of socio-cultural actors.

Data collection strategies: Ten chronicles on the “Discovery” and “Conquest” of the “New World” were taken; for the study of textual data the tools Nvivo, T-LAB 7.5 were used.

Conclusions: The integration of critical discourse studies (CDS) with decolonial studies (DE) and Bakhtin’s hermeneutics (BH) enables a critical understanding that overcomes the predominant Eurocentric conceptions of the historical discourse on the facts related to the “Discovery” and the “Conquest” of the “New World”.

Keywords: Historical discourse, nominalization, predication, argumentation schemes.

Chaves para a análise crítica do discurso histórico

Resumo

Objetivo: Oferecer uma proposta metodológica para a análise crítica do discurso histórico (CDAH) a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Originalidade: A integração no horizonte analítico-interpretativo dos princípios teóricos e metodológicos da análise crítica do discurso com os estudos decoloniais e a hermenêutica de Bakhtin em torno da concepção e representação dos atores socioculturais no discurso histórico.

Método: Com base nas abordagens sociocognitiva, semiótica e histórica dos estudos críticos do discurso, a análise é realizada em três fases: nominalização, predicação e esquemas argumentativos que justificam a concepção e a representação dos atores socioculturais.

Método e estratégias/ coleta de dados: A foram utilizadas dez crônicas sobre a “Descoberta” e a “Conquista” do Novo Mundo; e para o exame dos dados textuais foram usadas as ferramentas Nvivo, T-LAB 7.5.

Conclusões: a integração dos estudos críticos do discurso (ECD) com os estudos decoloniais (ED) e a hermenêutica de Bakhtin (HB) permite uma compreensão crítica que supera as concepções eurocêntricas predominantes do discurso histórico sobre os fatos relacionados à “descoberta” e à “conquista” do Novo Mundo.

Palavras-chave: *discurso histórico; nominalização; predicação; esquemas argumentativos.*

Introducción

Los *estudios críticos del discurso* (ECD) se comprenden como “una empresa multidisciplinaria”³ o como “un campo interdisciplinar”⁴. Ellos “surgen como herederos del estudio del lenguaje en tanto práctica social en un contexto particular y con interés preponderante en la relación dominación y poder”⁵. De acuerdo con Vargas⁶, este tipo de estudios se constituyen en un campo inter y transdisciplinar que ha consolidado una red teórica y metodológica rica y compleja, cuyas raíces se hallan en la lingüística crítica y en otros modelos como la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Benjamín, Habermas, Althusser, Adorno, entre los más importantes) y de críticos literarios y filósofos sociales como Bajtín, Voloshinov y Foucault. Este campo se consolidó a partir de 1991 con los trabajos de Wodak, Van Dijk, Fairclough, Kress y Van Leeuwen.

Los estudios críticos del discurso son un campo teórico metodológico de gran importancia en la actualidad para la comprensión de diversos fenómenos discursivos en sus contextos de producción. Se destaca en ellos la concepción científica, compleja y profunda que orienta los análisis discursivos, los cuales incluyen diversos géneros de cualquier tiempo o lugar sobre los que es posible realizar análisis rigurosos y críticos. Sin duda, los estudios críticos del discurso constituyen un enfoque significativo para el examen crítico del discurso histórico, por la relevancia que le dan al análisis de los componentes del discurso, entre ellos, los lingüísticos, los retóricos, los contextuales, los sociales, los culturales y los comunicacionales, y por las diversas rutas metodológicas que ofrecen. Además, los estudios críticos del discurso, como lo han señalado en reiteradas ocasiones Meyer, Van Dijk y Wodak, trascienden la descripción y explicación de los fenómenos discursivos: apuntan a la transformación de las realidades sociales y culturales en favor de las comunidades más vulnerables, de las más necesitadas que son víctimas de la exclusión, el racismo y la pobreza⁷.

En este marco, en América Latina, algunos investigadores importantes de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Venezuela, entre otros, bajo la tutela de Van Dijk, se unen a este gran proyecto académico y científico inicialmente a través del programa *análisis del discurso*. Entre los investigadores destacados se pueden mencionar: de Argentina, a Elvira Narvaja, Laura Pardo, Irene Vasilachis, Mariana Cacutto; de Brasil, Viviane Melo de Resende, Carmen Aires Gomes, Michelini Tomazi; de Colombia, Neyla Pardo, María Cristina Martínez, Luis Alfonso Ramírez y Sandra Soler; de Chile, Teresa Oteiza, Paulina Meza; de México, María Eugenia Flores, Teresa Carbó, Ana de Finá; de Venezuela, Adriana Bolívar, Pedro Alemán y

3 Teun Van Dijk, *Ideología* (Barcelona: Gedisa, 2000).

4 Adriana Bolívar, “Análisis del discurso e interdisciplinariedad”, en *Estudio de humanidades: investigaciones interdisciplinarias*, editado por L. Cantú, R. Cantú, M. E. Flórez y J. Ibarra, 10-37 (México: Universidad de Nuevo León, 2019).

5 Neyla Pardo-Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013), 67.

6 Pedro José Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015).

7 Citados por Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*.

Martha Shiro. Y según Bolívar⁸, en el análisis del discurso latinoamericano se presentan las siguientes líneas investigativas: el lenguaje en contextos situados, la actividad lingüística en la interacción, el lenguaje como representación de grupos y el lenguaje en la construcción discursiva de patrones de dominación y resistencia.

Aunque se reconoce que “los analistas del discurso se han interesado bastante tempranamente por el discurso histórico”⁹, si se comparan los estudios del discurso histórico con otros tipos de discurso, en Latinoamérica son pocos los estudios de esta clase de discurso. Lo anterior puede colegirse con Pérez: “Hacen falta trabajos serios de topología textual del discurso historiográfico”¹⁰. Algunos estudios se hallan publicados en libros y otros en artículos de revistas en especial en la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*.

Respecto de las publicaciones de libros, en el estado del tema sobre el análisis del discurso en Latinoamérica de Mendizábal¹¹ se registran los siguientes trabajos: Narvaja (2006), *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Plantea tres modos de abordar materiales de archivo: análisis contrastivo para delimitar formaciones discursivas, estudio de la conformación de objetos discursivos en el texto y el reconocimiento de operaciones de reformulación discursiva; b) Ponte (1999), *Fragilidad de la memoria, representaciones, prensa y poder de una ciudad latinoamericana en tiempos del modernismo*; c) Mendoza 1985-1910, su corpus de análisis es la prensa local y las crónicas modernistas; d) Goldman (1992), *Historia y lenguaje: los discursos de la Revolución de Mayo*; e) Dutra y Mollier (2006), *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política: Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*; f) Mendoza (2006), *Crear y sentir lo nuestro: folclor, identidad regional y nacional en el Cuzco, siglo XX*; g) Makarán (2014), *Paraguay: El nacionalismo y sus mitos*. Estudia la mitología nacionalista paraguaya (mitos nacionales más relevantes a lo largo del tiempo) desde una mirada histórica; h) Kraudy (2001), *Historia social de las ideas en Nicaragua: el pensamiento de la conquista primera mitad del siglo XVI*; i) Olave (2016), *La asimilación de la filosofía útil en Nueva Granada: el caso de José Félix de Restrepo, 1773-1791*. Realiza el estudio con base en la microhistoria en movimiento.

Este número es reducido en comparación con estudios de otros tipos de discurso, como el discurso político, discurso social y discurso de medios. Por otra parte, en lo referente a los artículos de revistas, las publicaciones sobre análisis de discursos históricos también son escasas.

Entre las que se pueden destacar tenemos: a) Salazar (1992), a partir de la arqueología de Foucault, ofrece una perspectiva crítica al problema de historia de las ideas; b) Ceruti (2011) se propone revelar la “americanización” del discurso historiográfico-educativo en Puerto Rico

8 Adriana Bolívar, “El análisis del discurso latinoamericano: un panorama teórico, crítico y autocrítico”, Conferencia dictada en el Centro Cultural Paco Urondo, en Buenos Aires, Argentina, 3 de noviembre de 2015. <https://revistaminima.com/2023/02/11/>

9 Elvira Narvaja, “El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 54 n.º 107 (2021): 721.

10 Gustavo Pérez, “Una muy breve propuesta de análisis del discurso histórico en F. Katz”, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Noesis*, 24 (2015): 169.

11 Iván Mendizábal, “Análisis del discurso en Latinoamérica: un estado del arte”, *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 139 (2018): 15-66.

<https://repositorio.flacoandes.edu.ec/bitstream/10469/15878/1/REXTN-Ch139-22-Mier.pdf>

mediante el análisis de tópicos, estrategias argumentativo-discursivas y formas lingüísticas; Pérez (2015) busca crear un espacio de reflexión sobre la textualidad historiográfica de Katz a través de un examen semiótico, y propone que se puede hacer un análisis integral de los textos históricos en dos dimensiones, una arqueológica y otra semiótica; c) Yalta, Robles y Lovón (2022), con base en el *enfoque histórico del discurso* de Wodak, analizan los discursos del diario *Gaceta del Gobierno de Lima Independiente* para conocer la representación de los acontecimientos de la independencia del Perú en 1821; d) Franzani (2022), a partir del análisis de discurso multimodal revisa la valoración sobre la ocupación y colonización de la Araucanía en textos oficiales de historia para la educación básica chilena.

1. Análisis crítico del discurso histórico (ACDH)

La propuesta de análisis crítico del discurso histórico que se establece aquí se basa en los modelos *sociocognitivo* de Van Dijk, el *semiótico* de Van Leeuwen y el *histórico* de Wodak, que posibilitan el análisis de los eventos y actores (en esta propuesta, actores socioculturales) representados en el discurso histórico, en especial a partir de categorías como la nominalización, predicación y argumentación respecto de tal representación o esquemas argumentativos. Aunque los estudios críticos del discurso se asumen aquí como horizontes teóricos y metodológicos, es posible considerar otros paradigmas, como los estudios decoloniales (ED) y la hermenéutica de Bajtín (HB), como perspectivas que hacen posible comprender los eventos históricos representados en el discurso, en especial sobre la manera en que se concibe y se representa a los *otros*. El corpus objeto de examen puede estar constituido por uno o más textos históricos¹². También es pertinente recomendar el uso de herramientas de análisis de datos textuales; por ejemplo, Spad 4.5, Nvivo, T-LAB 7.5. Finalmente, es pertinente delimitar muy bien el corpus de discursos que se van a analizar.

Cuando se hace referencia al discurso histórico, en este se conciben y representan diversos actores. Para este tipo de discurso se sugiere el concepto de actor sociocultural, concepto más amplio que el concepto de actor social¹³. Un actor sociocultural, según Vargas¹⁴, es un agente-sujeto principalmente colectivo, “portador de rasgos identitarios, de conciencia y

12 El análisis realizado por Vargas se hizo con un corpus constituido por diez obras de crónicas de Indias escritas entre 1492 y 1555, periodo que corresponde al “descubrimiento” y “conquista” de América; Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*. Las obras son: *Textos y documentos completos Relaciones de viajes, cartas y memoriales* ([1492-1506] 1982) de Colón; *Décadas del Nuevo Mundo* ([1516] 1964) de Mártir de Anglería; *Cartas de Relación* ([1519-1526] 2005) de Cortés; *Historia de la invención de las Indias* ([1528] 1991) de Pérez de Oliva; *Historia general y natural de las Indias* ([1535] 1851), primera parte, de Fernández de Oviedo; *Historia General de las Indias* ([1552] 1979) de López de Gómara; *Naufragios* ([1542] 1998) de Núñez Cabeza de Vaca; *Verdadera relación de la conquista del Perú* ([1534] 1891) de Xerez; *Crónica del Perú. El señorío de los incas* ([1553] 2005), primera parte, de Cieza de León, y *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* ([1552] 2007) de Las Casas.

13 El concepto de actor social ha sido trabajado principalmente por Sacks (1992); Theo Van Leeuwen, “La representación de los actores sociales”, in *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, editado por C. R. Caldas y M. Coulthard, 32-70 (London: Routledge, 1996); Irene Vasilachis, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales* (Barcelona: Gedisa, 2003); Irene Vasilachis, “La representación discursiva de los conflictos sociales en la prensa escrita”, *Estudios Sociológicos*, 23 n.º 67 (2005): 95-137; y Neyla Pardo-Abril, *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013).

14 Pedro José Vargas, “Representación de los actores socioculturales en las Crónicas de Indias de la “Conquista”, *Forma y Función*, 32 n.º 1, (2019): 58.

de valores culturales, quien realiza acción histórica, la cual transforma el devenir histórico y las realidades espaciotemporales en las que se ve inmerso. Él interactúa en un contexto intercultural¹⁵. El contexto intercultural implica la interacción de por lo menos dos culturas que harán posible la constitución de nuevos sujetos de naturaleza intercultural e histórica.

Vargas¹⁵ afirma que en los procesos históricos registrados en discursos históricos se hallan representadas las interacciones de los actores socioculturales que pueden ocurrir en dos marcos principales: uno intercultural *consensual* donde se da el encuentro entre culturas, en el cual los actores actúan según los principios de respeto, solidaridad y reconocimiento de la otredad; aquí las relaciones entre los sujetos pertenecientes a culturas diferentes no son extremadamente conflictivas y se rigen por el entendimiento, la razón y el consenso¹⁶. El segundo marco intercultural es el *colonial*¹⁷, que se orienta mediante las relaciones de poder y dominación que conducen a la invasión, la confrontación y la violencia; aquí se establece la imposición hegemónica de una cultura dominante o colonizadora que determina relaciones desiguales, la subordinación de otras culturas (colonizadas), “el dominio sobre los otros y sobre las realidades materiales y simbólicas, mediante la colonialidad: ontológica, epistémica, política, económica y lingüística”¹⁸; en este marco, los actores socioculturales (colonizadores y colonizados) se ven confrontados de manera violenta en diversos ámbitos; y la cultura hegemónica crea y establece el *discurso del poder* como un medio esencial en la constitución del *mundo colonial*.

En lo pertinente a la concepción y representación de los actores socioculturales en el discurso histórico es conveniente advertir con Vargas¹⁹ que, pese a que los actores socioculturales se constituyen en agentes sujetos humanos, la representación de estos puede ir más allá de los límites de lo humano a través del uso de estrategias discursivas específicas, entre ellas, el empleo de figuras retóricas como el símil (comparación de personas con animales o fenómenos naturales), la metáfora (objetualización y zoologización de las personas) y la personificación (que transforma en actores socioculturales a fenómenos naturales y a animales); así mismo, se usan otras estrategias discursivas y semánticas para atenuar o enfatizar la presencia y actuación de los actores socioculturales en determinados eventos, registrados en el discurso histórico.

En referencia a la *nominalización* es conveniente analizar cómo se nominalizan los actores socioculturales representados en el discurso histórico. Para el análisis de los actores socioculturales se pueden adoptar las siguientes categorías de representación de los actores sociales de Van Leeuwen²⁰: la primera es la *nominación*, la cual posibilita la *identidad única* de

15 *Ibíd.*, 59.

16 En el ámbito de la acción comunicativa planteada por Habermas (1988), citado por Vargas, “Representación de los actores socioculturales en las Crónicas de Indias...”

17 En la perspectiva de los estudios decoloniales, en particular el examen de la colonialidad desde las tesis de Dussel (2007), Grosfoguel (2007), Lander (2005), Mignolo (2003), Quijano (2005), entre otros; citados por Vargas, “Representación de los actores socioculturales en las Crónicas de Indias...”

18 Vargas, “Representación de los actores socioculturales en las Crónicas de Indias...”, 59.

19 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos*.

20 Theo van Leeuwen, “La representación de los actores sociales”, en *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, editado por C. R. Caldas y M. Coulthard, 32-70 (London: Routledge, 1996); “Représenter les acteurs sociaux”, *Semen*, 27 (2009). <http://semen.revues.org/8876>.

los actores. Según este autor, la nominación puede ser *formal*, a través de nombres propios y apellidos acompañados o no de títulos honoríficos (por ejemplo, en la nominación de los colonizadores: *su Alteza Carlos V²¹, su Majestad Fernando de Aragón, Almirante Cristóbal Colón*; en la nominación de los colonizados: *Cacique Atabaliba, Cacique Careta, Anacaona, Quibian, Moctezuma*); *semiformal*, se utiliza el nombre y apellido (*Isabel de Castilla, Gonzalo Jiménez de Quesada, Francisco de Xerez*); e *informal*, cuando se usan únicamente los nombres (por ejemplo, *Isabel, Fernando; Cuzco, Guaxcar, Guacanasil*).

La segunda es la *categorización*: es la representación de los actores en términos de *funcionalización*, es decir, de las funciones que cumplen los actores en campos como el trabajo (por ejemplo, para los conquistadores: *gobernador, capitán, soldado*; para los colonizados: *cazador, pescador, lengua*); *identificación*, que puede ser *categorización*, la cual incluye factores como clase, raza, grupo étnico, religión, entre otros (por ejemplo, la categorización de los colonizadores europeos: *hidalgos, blancos, cristianos*; para los colonizados: *nobles, negros, caribes, infieles, sodomititas*), la *identificación relacional* (*nuestros españoles, indios amigos*) y la identificación física (por ejemplo, destacando rasgos físicos de los colonizados: *rubios, barbudos, tuertos, loros*) y categorizaciones muy generalizadas (para colonizadores y colonizados: *gente, hombre(s), mujer(es)*).

La tercera, la *exclusión e inclusión*, los actores socioculturales, en su representación, pueden aparecer vinculados o no a determinados hechos, acciones o prácticas como sujetos activos o pasivos. Su inclusión o exclusión obedece a intereses o intencionalidades de distinta naturaleza; también se les asocia de manera explícita o implícita a determinadas acciones o comportamientos. La exclusión o la inclusión de los actores se puede llevar a cabo mediante estrategias lingüístico-discursivas como la elisión, la pasivización, la activación, la personalización y despersonalización. Para Vargas²², en general los colonizadores son incluidos en los ámbitos de la civilización, la racionalidad, la ciencia y el cristianismo; mientras que los pueblos prehispánicos son excluidos de estas facultades, capacidades y producciones y creencias humanas.

La cuarta, *asimilación e individualización*. Según Van Leeuwen²³, los actores socioculturales pueden ser representados como personas individuales, *individualización*, o como grupos, *asimilación*. La primera se da mediante la singularización (por ejemplo, Francisco Pizarro, Hernán Cortés, Cristóbal Colón; Careta, Bogotá), mientras que la segunda emplea la pluralización. La asimilación presenta dos clases, la *agregación*, cuantifica a grupos en *estadísticas*, se lleva a cabo mediante cuantificadores definidos o indefinidos; y la *colectivización*, que se realiza mediante sustantivos colectivos, por pronombres colectivos: *nosotros, ellos*. La asimilación y la individualización son usadas en el discurso histórico para representar a los actores socioculturales. La primera es predominante en la referencia a los colonizados y la segunda prevalece en la representación de los colonizadores. Estos se identifican en lo esencial con nombres propios (nombres y apellidos), jerarquizados e identificados plenamente, ante todo como sujetos de acciones heroicas en los “descubrimientos” y “conquistas”, mientras

21 Las cursivas se emplean para resaltar algunos conceptos. Y en adelante se usarán para indicar algunas palabras citadas o frases referentes a la representación de los actores socioculturales. Tales citas son tomadas de Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*, o en otros casos de las crónicas de Indias directamente.

22 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*.

23 Theo van Leeuwen, “La representación de los actores sociales”, y “Représenter les acteurs sociaux”.

que los colonizados son identificados como grupos homogenizados (por ejemplo, *indios, indias, naturales, bárbaros, salvajes, infieles*).

La quinta es *diferenciación e indeterminación*. La diferenciación identifica de forma clara a un actor sociocultural de manera individual o grupal estableciendo diferencia entre sí mismo y los otros, entre nosotros (colonizadores) y ellos (colonizados). En el discurso histórico se representa a los actores colonizadores principalmente a partir de la *diferenciación* con el uso de nombres propios y de títulos honoríficos o de nombres y títulos de oficio (por ejemplo, *sacra católica cesárea majestad del invictísimo don Carlos v, almirante visorey, don Diego Colom, Francisco Pizarro, Yo Don Cristóval Colón, el capitán Pedro de Alvarado*). Por otra parte, la indeterminación oculta la identidad de los actores, pese a ser representados como individualidades (por ejemplo, *un, una, alguien, cualquiera*) o como grupos (por ejemplo, *algunos, unos*).

En este contexto es pertinente señalar que los colonizados se representan generalmente como *indeterminación*, a través de los determinantes indefinidos, con nombres colectivos, determinantes indefinidos acompañados de adverbios de cantidad y pronombres indefinidos; incluso por construcciones de determinantes demostrativos y nombres colectivos, o adjetivos y nombres colectivos (por ejemplo, *muchos indios, hartos indios, algún indio, algunos indios, algunas indias, unos indios, algunos naturales, muchos naturales, aquellas personas naturales, ciertos pueblos, ciertos indios, tan pocos de ellos, pocos o ninguno, muy pocos indios, muchos contrarios, muchos de ellos, muy muchos, todos los indios, todos del pueblo, todos en general, ciertos cuarecanos, ciertos caciques, una india, un indio, otros indios, contra infieles, grandes idólatras, grandes enemigos, muy crueles, aquellos indios, aquellos bárbaros, indios salvajes, bárbaras naciones, gentes salvajes é bestiales*).

La sexta es la *sobredeterminación*. De acuerdo con Van Leeuwen²⁴, hay *sobredeterminación* cuando los actores son representados como participantes, a la vez, de más de una práctica social. Para él, las modalidades más comunes de la *sobredeterminación* son la *inversión*, en la que los actores se pueden relacionar con dos prácticas que son opuestas entre sí; la *simbolización*, cuando un actor o un grupo de actores ficticios se representan como actores en prácticas sociales no ficticias; la *connotación*, cuando una determinación única (nominación o identificación física) se usa para una clasificación o una funcionalización; la *síntesis*, en esta se combinan la generalización y la abstracción; y la *desviación*, los actores socioculturales vinculados con ciertas actividades o ciertas características específicas son representados respecto de otras actividades o características propias de otros actores, como en los casos de personificación de animales (esto se aprecia en la representación de perros y caballos que fueron usados por los colonizadores para someter a los colonizados), la zoologización y la objetualización de los seres humanos: estas formas de representación son empleadas para hacer referencia a los pueblos sometidos en los procesos de colonización (por ejemplo, en las crónicas de Indias se hace referencia a los indígenas como *perros guerreros, lobos rapaces, alud de bárbaros*).

La predicación es un mecanismo lingüístico-discursivo relevante en la representación de los actores socioculturales respecto de lo que se dice de ellos, de su *ser* y su *hacer*. “Cómo se hace referencia a los actores, ¿Qué rasgos, características, cualidades y particularidades

24 *Ibid.*

se les atribuyen?”²⁵. Desde las perspectivas eurocéntricas y euroamericanas, en el contexto de la dominación imperial, los pueblos colonizadores son representados de forma positiva en los discursos históricos respecto de lo que se dice o se predica de ellos, donde se destacan sus cualidades humanas y heroísmo en las batallas de conquista y sometimiento a los pueblos; se destacan las acciones evangelizadoras, civilizadoras y tutelares sobre los pueblos “descubiertos y “conquistados”. Esta imagen positiva se puede apreciar en los siguientes ejemplos: “cristianísimos y muy altos y muy excelentes y muy poderosos príncipes, Rey y Reina de las Españas y de las islas de la mar”, los conquistadores “eran tan sabios como valientes”, “hombres de Dios, os envía a saludar, atento cuán esforzados e invencibles sois, y cómo castigáis a los malos”²⁶.

Los colonizadores, a través de la predicación lingüística, se autorrepresentan en sus discursos históricos como héroes épicos, cristianos cruzados. Por ejemplo, Colón presenta el heroísmo de los cristianos: “Viéndolos venir corriendo a ellos, estando los cristianos apercebidos, porque siempre los avisava d’esto el Almirante, arremetieron los cristianos a ellos, y dieron a un indio una gran cuchillada en las nalgas, y a otro por los pechos hirieron con una saetada”²⁷. En el mismo orden de ideas, Cortés expresa con júbilo: “y con la ayuda de Dios y del re ventura de vuestra alteza, siempre los desbaratamos y matamos muchos, sin que en toda la dicha guerra me matasen ni hiriesen ni un español”²⁸; y su felicidad desborda ante la matanza perpetrada por los conquistadores, “y como viento era muy bueno, quebramos infinitas canoas y matamos y ahogamos muchos de los enemigos, que era la cosa del mundo más para ver”²⁹. Es notorio el tono épico en la crónica de estos dos autores, en la presentación de las gestas cristianas contra los *enemigos*, contra *los indios infieles e idólatras*.

Vargas³⁰ dice que un aspecto importante del heroísmo colonizador es que hasta los animales que participan en el sometimiento de los colonizados como *héroes cruzados*, gracias a estrategias discursivas de *personalización* (o personificación en términos literarios) y *sobre-determinación*, caballos y perros, como actores socioculturales adquieren el heroísmo y otras cualidades que son propias de los *héroes humanos*. Esto se puede constatar en los relatos de varios cronistas. Anglería, Oviedo y López de Gómara destacan el heroísmo canino, elogian a los “perros guerreros”. “Este fue un perro llamado *Becerrillo*, llevado desta Isla Española á la de Sanct Johan, de color bermejo, y el boço de los ojos adelante negro, mediano y no alindado; pero de *grande entendimiento y denuedo*”³¹. Este perro “con los indios mansos tenía tanto *conocimiento* como un hombre” y ganaba un sueldo y medio para su amo, incluso fue “piadoso” con una india que le suplicó no le hiciera daño: “no me hagas mal, señor perro”³².

25 Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (Barcelona: Gedisa, 2003), 114.

26 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*, 79.

27 Cristóbal Colón, *Cristóbal Colón: Textos y documentos completos. Relaciones de viajes, cartas y memoriales*, (Madrid: Alianza, 1982), 115-116.

28 Hernán Cortés, *Cartas de relación* (México: Grupo Editorial Tomo, 2005), 114.

29 *Ibíd.*, 170.

30 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*.

31 Gonzalo Oviedo, *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra-firme del Mar Océano por el capitán Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés. Primera parte*. (Madrid: Imprenta de la Real Academia de Historia, 1851), 483.

32 *Ibíd.*, 484.

Al contrario, en los discursos históricos de los colonizadores predomina una imagen negativa de los colonizados, soportada en los rasgos y características identitarias imputados a estos, entre los que se destacan: inhumanidad, irracionalidad, inmoralidad, o sea, sus comportamientos censurables. Hay pocas excepciones de imágenes positivas de los individuos sometidos, se trata de quienes colaboran y ayudan a los “conquistadores” en sus empresas de “descubrimientos”, “conquistas” y colonización; por ejemplo, en las crónicas de Indias escritas por autores europeos son catalogados como “indios de paz”, “indios mansos”, “indios pacíficos”, “indios amigos”.

En este sentido, el mito del “buen salvaje” tiene sus raíces en los textos colombinos, en sus descripciones positivas sobre los pueblos prehispánicos. El Almirante categoriza a los indígenas como “gente desnuda”. Desde la percepción de Colón, es gente que carece de todo, de bienes, de razón, de buenas costumbres y de recursos económicos: “me pareció que *era gente muy pobre de todo*”³³; “gente farto mansa”, seres que no representaban peligro para los conquistadores; “muy rústicos”, eran incivilizados de acuerdo con los parámetros europeos; “muy medrosos”, es decir que eran muy cobardes y no se enfrentarían a los europeos: “*Todos los indios huyeron* y, huían como veían los navíos”³⁴. Sobre las características físicas: “Luego que amaneció, vinieron a la playa muchos d’estos homares, todos mançebos, como dicho tengo, y *todos de buena estatura, gente muy hermosa (...)* y *los ojos muy fermosos* y no pequeños (...) *Las piernas muy derechas*, todos a una mano, y *no barriga, salvo muy bien hecha*”³⁵. Vargas³⁶ señala que a partir de estas cualidades “se crea la imagen de ‘buen salvaje’ que algunos cronistas, juristas y teólogos se encargaron de consolidar y mantener durante varios siglos a través de la polifonía discursiva, de la citación de las descripciones que hizo inicialmente Colón acerca de los pueblos que habitaban el Nuevo Mundo que había ‘descubierto’ sin saberlo”.

Es evidente que, en un mundo colonial representado en el discurso desde la perspectiva de los colonizadores euroamericanos, se construye y se da a conocer una imagen negativa de los colonizados para poder justificar la explotación, expropiación, violencia e incluso el exterminio de los pueblos sometidos. En este sentido, Vargas³⁷ señala que en la representación de los pueblos prehispánicos por los cronistas europeos predomina la imagen negativa de los “conquistados” a partir de la predicación lingüística sobre su identidad y de sus acciones. Tal imagen negativa comenzó a ser construida discursivamente desde los textos de Colón y alcanzó niveles críticos a medida que avanzaba la “conquista” y aumentaba la resistencia de los pueblos precolombinos ante la invasión europea.

En contraposición a los colonizados que ayudan a los invasores en las empresas colonizadoras, se encuentran los “conquistados malos”, cuyos comportamientos y acciones son censurables desde perspectivas imperiales, especialmente euroamericanas. Por ejemplo, en las crónicas de Indias sobre los pueblos prehispánicos que resistieron a la “conquista” y colonización se dice que son “indios enemigos”, son “bárbaros”, “feroces”, “cruels” y “salvajes”:

33 Colón, *Cristóbal Colón: Textos y documentos completos*, 30.

34 *Ibíd.*, 75.

35 *Ibíd.*, 31.

36 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*.

37 *Ibíd.*



“la gente que habita en estos llanos es grosera, sucia, no esforzada ni hábil” (...) “es cosa muy usada sacrificar hombres, é tan común comer carne humana; *aquella gente es amiga de beber sangre humana*”³⁸. Asimismo, son censuradas algunas acciones y actitudes frente a eventos como las batallas, donde se les considera que “son cobardes como liebres”. Esto se puede colegir en la siguiente cita: Colón partió “al Occidente, más inclinado al Medio día, que primero por descubrir las islas de los caribes”, (...) “los cristianos no eran más de treinta y nueve y trece caballos, se mostraron tan valerosos y valientes, que *los indios huyeron*”³⁹.

La puesta en perspectiva o enmarcado o representación del discurso, es decir, ¿desde qué perspectiva o punto de vista se expresan estas etiquetas, atribuciones y argumentos?, o ubicación del punto de vista de quien habla o enuncia⁴⁰. Por ejemplo, el cronista colonizador desde una perspectiva eurocéntrica que ubica a los colonizadores como civilizados, racionales, humanos y de buenas costumbres, concibe a los otros, pueblos sometidos, como bárbaros y salvajes, quienes no alcanzan el nivel humano y la civilización de los “conquistadores”. Esto puede constatare en el siguiente ejemplo:

*los hombres de tierra firme de Indias comen carne humana, y son sodométicos más que generación alguna. Ninguna justicia hay entre ellos; andan desnudos; no tienen amor ni vergüenza; son como asnos, abobados, alocados, insensatos (...) no se guardan lealtad maridos a mujeres ni mujeres a maridos; son hechiceros, agoreros, nigrománticos; son cobardes como liebres, sucios como puercos; comen piojos, arañas y gusanos crudos donde quiera que los hallan; no tienen arte ni maña de hombres (...) hasta diez o doce años parece que han de salir con alguna crianza y virtud; de allí adelante se toman como brutos animales; en fin, digo que nunca crió Dios tan cocida gente en vicios y bestialidades, sin mezcla de bondad o policia*⁴¹.

122

La intensificación y atenuación, “intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones”⁴². Desde la perspectiva ética y moral de los colonizadores, en el discurso histórico se suelen *intensificar* los comportamientos y acciones censurables propios de los pueblos sometidos; por ejemplo, en las crónicas de Indias, en algunos casos en que los cronistas representan las acciones de antropofagia de los pueblos prehispánicos lo hacen de manera intensificada, destacando la acción reprobable: “pero, ¡cosa horrenda de oír!a!, se cree *asqueros obscenos antropófagos han consumido en sus banquetes a miles de hombres*. Encontraron los nuestros innumerables islas paradisíaca, incontables regiones elíseas, arrasadas por aquellos miserables”⁴³. Al contrario, cuando el canibalismo lo realizaron los conquistadores, los hechos representados son atenuados para minimizar su significación y los efectos sobre los receptores del discurso histórico: “cinco cristianos que estaban en el rancho en la costa llegaron a tal extremo, que *se comieron los unos a los otros*, hasta que quedó uno solo, que por ser solo no hubo quien lo comiese”⁴⁴. Aquí no se usa la misma fuerza ilocucionaria para representar los hechos sobre la antropofagia que realizaron los “conquistadores”.

38 *Ibíd.*, 138.

39 Cieza de León, 39.

40 Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*.

41 Francisco López de Gómara, *Historia general de las Indias y vida de Hernán Cortés* (Caracas: Ayacucho, 1979), 310.

42 Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, 114.

43 De Anglería, *Décadas del Nuevo Mundo*, 335.

44 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*, 208.

Las intensificaciones o atenuaciones de la representación de las acciones o eventos de los actores socioculturales no solo se dan por la fuerza ilocucionaria, sino también por estrategias discursivas como la selección léxica; por ejemplo, cuando los colonizados hurtan objetos o comida a los “indios”, el cronista-historiador usa palabras que denotan la falta punible: los caribes “tienen muchas canuas con las cuales corren todas las islas de India, *roban y toman cuanto pueden*”⁴⁵. Al contrario, cuando los conquistadores “roban” a los indígenas, no se usa este verbo: “Otro día fueron á la çabana de Guaçoco, é *dio* la gente en los mahizales, é truxeron mahiz verde , con que se alegraron Mucho”⁴⁶. El acto de hurtar se minimiza por “dio la gente en los mahizales”, “é truxeron mahiz verde” no denotan acciones de hurtar.

En este contexto, de acuerdo con Vargas⁴⁷, las acciones violentas de los colonizadores relacionadas con abusos, acosos y violaciones sexuales contra las mujeres indígenas son minimizadas y naturalizadas por los cronistas. Las mujeres esclavizadas sexualmente por los “conquistadores” son denominadas como “indias de servicio”, “sus indias” e “indias amigas”. Los abusos y violaciones son naturalizados con expresiones como “tener trato con indias”, “dormir con indias”, “haber indias”, “tomar indias”, “rescatar indias”, “pedir indias”, “tomar mujeres” y “servirse de indias”. Esto se puede apreciar en las siguientes citas: “Y en estas partes é Indias pocos chripstianos, é muy pocos digo, son los que han escapado deste trabajoso mal que hayan tenido *participaçion carnal* con las *mugeres naturales* desta generaçion de indias”⁴⁸. Como se puede observar, la expresión “participación carnal con mujeres indias” minimiza y naturaliza los actos sexuales violentos contra las indígenas. “Los de aquesta isla Española son todos bubosos, y como *los españoles dormían con las indias*, hinchieron luego de bubas, enfermedad pegajosísima y que atormenta con recios dolores”⁴⁹. En la segunda cita, los crímenes sexuales se minimizan y se naturalizan mediante la expresión “los españoles dormían con las indias”.

Esquemas argumentativos, son las argumentaciones que justifican ciertas conductas, actitudes y acciones de los actores en las interacciones y participación en los hechos históricos. Asimismo, es la justificación de la concepción y representación de grupos de actores socioculturales en el discurso histórico, en particular, “*topoi* utilizados para justificar la inclusión o exclusión política”. Según Wodak, estos esquemas argumentativos se usan para “justificar y legitimar la exclusión, la legitimación, la discriminación, la supresión y la explotación de otros”⁵⁰; por ejemplo, en las *Crónicas de Indias*, los cronistas usan *topoi*⁵¹ discursivos que justifican las acciones de los colonizadores europeos en los hechos históricos del “Descubrimiento”, “Conquista” y colonización del Nuevo Mundo. Así, el *topoi* de las *tierras despobladas* (tierras habitadas por bárbaros, salvajes e infieles quienes, según el derecho romano y la teología cristiana, no tenían derecho a la propiedad), legitimó la ocupación y el despojo de las tierras a los pueblos prehispánicos, por lo cual “los cristianos pueden, sin cometer delito

45 Colón, *Cristóbal Colón: Textos y documentos completos*, 145.

46 Gonzalo Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, 549.

47 Vargas, *Los indígenas en las crónicas de Indias*.

48 Gonzalo Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, 365.

49 López de Gómara, *Historia general de las Indias y vida de Hernán Cortés*, 48-49.

50 Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, 114.

51 Sobre los esquemas argumentativos o *topoi* de justificaron la concepción y representación acerca de los colonizados en las crónicas de Indias véase Vargas (2020).

de hurto, *sustraer, arrebatat, invadir, y ocupar los lugares y las tierras de los infieles* que no reconocen a la Iglesia o a su dominio”; Alonso de Ojeda “*envió a poblar el pueblo* que tengo dicho (Calamar)”⁵². Donde “poblar el pueblo” supone que este pueblo no está habitado por seres humanos o es despoblado de civilizados, porque está ocupado por los “indios bárbaros”.

2. Conclusiones

En el campo de los estudios críticos del discurso latinoamericano es necesario realizar estudios analíticos sobre los discursos históricos, pues es uno de los géneros discursivos que menos se ha examinado en comparación con otros tipos de discursos.

Cuando se trata del análisis crítico del discurso histórico (ACDH), la interdisciplinariedad es un factor de gran relevancia para el trabajo analítico y comprensivo. Al respecto, paradigmas como los estudios decoloniales y la hermenéutica de Bajtín son de gran ayuda para comprender las interacciones entre colonizadores y colonizados (nosotros/los otros) en el contexto de la colonialidad. La integración de estos enfoques permite trascender la comprensión eurocéntrica y euroamericana del discurso histórico sobre los hechos referentes a las empresas colonizadoras de los imperios desde 1492.

El análisis crítico del discurso histórico requiere tener en cuenta la perspectiva política e ideológica y las relaciones de poder desde las cuales se conciben y se representan tanto los actores socioculturales como su participación en los hechos históricos, así como la concepción y constitución de mundos coloniales soportados por los discursos de los colonizadores.

La comprensión de los hechos históricos en el ámbito del análisis del discurso histórico no puede ser acrítica y apolítica, ello supondría asumir una postura pasiva frente al discurso histórico y frente a los hechos ocurridos en los “descubrimientos”, “conquistas” y colonizaciones que han llevado a cabo los imperios sobre los pueblos sometidos y sobre los eventos que predominan en la representación de los discursos históricos.

El discurso histórico creado por los colonizadores no solo permitió la concepción y representación de los actores socioculturales, las acciones y los procesos de colonización; además, hizo posible la constitución de un mundo colonial. El discurso mediante sus componentes lingüístico-gramaticales, sus estrategias de representación y enunciación, crea realidades. En este caso, el discurso colonial soportado en relaciones de poder y dominación de los “civilizados” sobre los “bárbaros”, “salvajes” e “infieles” facilitó la creación e instauración de un mundo colonial desde 1492.

Contribución de los autores

Pedro José Vargas Manrique: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original). Sol Mercedes Castro Barbosa: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original).

52 De Paz (1954) citado por Vargas (2015), 220.

Financiamiento

Sin financiación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Anglería, Pedro Mártir de. *Décadas del Nuevo Mundo, por Pedro Mártir de Anglería, primer cronista de Indias*, 2 vols. México: Porrúa, 1964.
- Bolívar, Adriana. "El análisis del discurso latinoamericano: un panorama teórico, crítico y autocrítico". Conferencia Centro Cultural Paco Urondo, en Buenos Aires, Argentina, 3 de noviembre de 2015. <https://revistaminima.com/2023/02/11/>
- Bolívar, Adriana. "Análisis del discurso e interdisciplinariedad". En *Estudio de humanidades: investigaciones interdisciplinarias*, editado por L. Cantú, R. Cantú, M. E. Flórez y J. Ibarra, 10-37. México: Universidad de Nuevo León, 2019.
- Ceruti, Emilio. "La americanización del discurso historiográfico. Un análisis crítico del discurso sobre el 1898 puertorriqueño en un texto de amplia circulación para la educación media superior". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 11 n.º 1 (2011): 61-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959028>
- Colón, Cristóbal. *Cristóbal Colón: Textos y documentos completos. Relaciones de viajes, cartas y memoriales*, Madrid: Alianza, 1982.
- Cortés, Hernán. *Cartas de relación*. México: Grupo Editorial Tomo, 2005.
- Dussel, Enrique. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta, 2007.
- Franzani, Paola. "Valoración multimodal de la ocupación y colonización de la Araucanía en los textos de historia oficiales para la educación básica chilena". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22 n.º 2 (2022): 171-198. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41374>
- Grosfoguel, Ramón. "Decolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, 63-77. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols. Madrid: Taurus, 1988.
- Kraudy, Pablo. *Historia social de las ideas en Nicaragua: el pensamiento de la conquista primera mitad del siglo XVI*. Managua: Banco Central de Nicaragua, 2001.
- Lander, Edgardo. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por E. Lander 11-53. Buenos Aires: Clacso: 2005.
- López de Gómara, Francisco. *Historia general de las Indias y vida de Hernán Cortés*. Caracas: Ayacucho, 1979.

- Makarán, Gaya. *Paraguay: El nacionalismo y sus mitos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- Mendizábal, Iván. "Análisis del discurso en Latinoamérica: un estado del arte". *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 139 (2018): 15-66.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15878/1/REXTN-Ch139-22-Mier.pdf>
- Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- Narvaja, Elvira. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2003.
- Narvaja, Elvira. "El análisis del discurso en Latinoamérica: objetos, perspectivas y debates". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 54 n.º 107 (2021): 711-735.
- Olave, Viviana. *La asimilación de la filosofía útil en Nueva Granada: el caso de José Félix de Restrepo, 1773-1791*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2016. <https://hdl.handle.net/10644/4902>
- Oviedo, Gonzalo. *Historia general y natural de las Indias, islas y tierra-firme del Mar Océano por el capitán Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés. Primera parte*. Madrid: Imprenta de la Real Academia de Historia, 1851.
- Pardo-Abril, Neyla. *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.
- Pérez, Gustavo. "Una muy breve propuesta de análisis del discurso histórico en F. Katz". *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Noesis*, 24 (2015): 165-175.
- Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, compilado por E. Landier, 201-246. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (vol. I). Oxford y Cambridge: MA, Blackwell.
- Salazar, Oscar. "Arqueología del saber: un modelo para el análisis del discurso histórico". *Revista Filosofía*, 30 n.º 72 (1992): 187-191.
- Van Dijk, Teun. *Ideología*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Van Dijk, Teun. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. <http://www.discursos.org/cv/index.html>
- Van Leeuwen, Theo. La representación de los actores sociales. En *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*, editado por C. R. Caldas y M. Coulthard, 32-70. London: Routledge, 1996.
- Van Leeuwen, Theo. Représenter les acteurs sociaux. *Semen*, 27 (2009). <http://semen.revues.org/8876>.
- Vargas, Pedro José. *Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- Vargas, Pedro José. "Representación de los actores socioculturales en las Crónicas de Indias de la 'Conquista'". *Forma y Función*, 32 n.º 1, (2019): 53-80.
- Vargas, Pedro José. *Esquemas argumentativos en la representación discursiva de los pueblos prehispánicos en las crónicas de Indias*. Bogotá: UD Editorial, 2020.
- Vasilachis, Irene. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Vasilachis, Irene. "La representación discursiva de los conflictos sociales en la prensa escrita". *Estudios Sociológicos*, 23 n.º 67 (2005): 95-137.
- Yalta, Edgar, Mirella Robles y Marco Lovón. "La Independencia del Perú en el diario Gaceta del Gobierno de Lima Independiente: un análisis desde el enfoque histórico del discurso". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22 n.º 2 (2022): 132-151. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/40366>
- Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.



Potencial y desafíos del análisis de discurso en la investigación, formación y docencia interdisciplinarias

Eva Salgado Andrade¹ ✉

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social (CIESAS)
<https://orcid.org/0000-0002-2387-7847>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17509>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Salgado Andrade, Eva. "Potencial y desafíos del análisis de discurso en la investigación, formación y docencia interdisciplinarias" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: reflexionar sobre el potencial y los desafíos de la propuesta teórico-metodológica del análisis de discurso para tareas interdisciplinarias de investigación y docencia en ciencias sociales y humanidades.

Relevancia: el análisis de discurso permite aproximarse cualitativamente a una gama ilimitada de fenómenos sociales. Sin embargo, no siempre resultan claros los procedimientos para llevarlo a cabo o se les considera exclusivos de disciplinas como la lingüística o la semiótica.

Método: reflexiones basadas en experiencias directas de investigación, docencia y formación.

1 Profesora investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Ciudad de México. Líneas de investigación: análisis de discurso (político, periodístico, redes sociodigitales); antropología semiótica. esalgado@cieras.edu.mx

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Eva Salgado Andrade Juárez 87, Colonia Tlalpan, Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México, C.P. 14000, esalgado@cieras.edu.mx



Metodología: el punto de partida es definir el concepto de discurso y su trascendencia para la vida social, así como reflexionar acerca de cómo puede ser analizado desde diversas disciplinas y los puntos de convergencia entre discurso y otros conceptos que se materializan en lenguaje, por ejemplo, ideología, poder o identidad. A continuación, se plantean las condiciones inexorables para analizar discursos: perspectivas interdisciplinarias, complejas, multiescalares y siempre enmarcadas en el contexto. Por último, se exploran posibles aplicaciones del análisis de discurso en ciencias sociales y humanidades.

Estrategias/Recolección de información: una mirada interdisciplinaria y compleja al análisis cualitativo de los discursos.

Conclusión: explotar el potencial del análisis de discurso para aproximarse a diversos fenómenos sociales, requiere borrar fronteras disciplinarias y construir objetos de estudio complejos, que consideren el contexto y la dimensión histórica, desde perspectivas multiescalares e interdisciplinarias.

Palabras clave: *Investigación interdisciplinaria; ciencias sociales y humanidades; formación profesional; análisis cualitativo.*

Potential and Challenges of Discourse Analysis in Interdisciplinary Research, Education, and Teaching

128

Abstract:

Objective: This paper reflects on the potential and challenges of the theoretical and methodological framework of discourse analysis for interdisciplinary research and teaching tasks in social sciences and humanities.

Originality/support: Discourse analysis provides a qualitative approach to a wide range of social phenomena. However, the procedures for conducting discourse analysis are not always clear, and they are often considered exclusive to disciplines such as linguistics or semiotics.

Method: Reflections based on direct experiences in research, education, and teaching.

Strategies/Data collection: The starting point is to define the concept of discourse and its significance in social life. Furthermore, it involves contemplating how discourse can be analyzed from various disciplines and exploring the points of convergence between discourse and other language-based concepts, such as ideology, power, or identity. Subsequently, the paper establishes the indispensable conditions for analyzing discourses: interdisciplinary, complex, multiscale perspectives that are always framed within context. Finally, potential applications of discourse analysis in social sciences and humanities are explored.

Conclusion: Exploiting the potential of discourse analysis to approach diverse social phenomena requires transcending disciplinary boundaries and constructing complex objects of study that take into account the contextual and historical dimensions from multiscale and interdisciplinary perspectives.

Keywords: *Interdisciplinary research; social sciences and humanities; professional education, qualitative analysis.*

Potencialidades e desafios da análise do discurso na investigação, formação e ensino interdisciplinares

Resumo

Objetivo: Discutir o potencial e os desafios da proposta teórico-metodológica da análise do discurso, para tarefas interdisciplinares de pesquisa, formação e ensino em ciências sociais e humanidades.

Originalidade/suporte: A análise do discurso permite abordagens qualitativas a uma ampla gama de fenômenos sociais. No entanto, os procedimentos para realizar essa tarefa nem sempre são claros, ou são considerados exclusivos de disciplinas como a linguística ou a semiótica.

Método: Reflexões baseadas em experiências diretas de pesquisa, ensino e formação. O ponto de partida é definir o conceito de discurso e sua importância para a vida social, bem como refletir sobre como pode ser analisado por várias disciplinas e os pontos de convergência entre discurso e outros conceitos que se materializam na linguagem, como ideologia, poder ou identidade. Em seguida, debatemos sobre as condições inexoráveis para analisar discursos: perspectivas interdisciplinares, complexas, multiescalares e sempre levando em consideração o contexto circundante. Por fim, são exploradas possíveis aplicações da análise do discurso em ciências sociais e humanidades.

estratégias/coleta de dados: Uma abordagem interdisciplinar e complexa à análise qualitativa dos discursos.

Conclusão: Explorar o potencial da análise do discurso para examinar vários fenômenos sociais requer apagar fronteiras disciplinares e construir objetos de estudo complexos, que considerem o contexto e a dimensão histórica, a partir de perspectivas multiescalares e interdisciplinares.

Palavras-chave: *Pesquisa interdisciplinar; ciências sociais e humanas; formação profissional; análise qualitativa.*

Introducción

La segmentación de la investigación y la docencia en disciplinas específicas, aunque se origina por la necesidad de generar conocimiento especializado en torno a diversas áreas, puede traer consigo una riesgosa y poco fructífera separación entre disciplinas cuyos objetos de estudio son convergentes, como ocurre con las que se ocupan de estudiar discursos, entendidos como lenguaje en su contexto de enunciación. Así, hay disciplinas como la lingüística y la semiótica que, si bien permiten un estudio profundo y especializado del lenguaje verbal y de otros tipos de lenguaje, pueden incurrir en prestar poca o quizás ninguna atención al contexto o a los hablantes. En otro extremo, hay disciplinas que se ocupan de estudiar a los humanos y la sociedad en la que conviven, como la antropología, la sociología o la historia, enfocan buena parte de sus esfuerzos en comprender el contexto social, económico, político, cultural, mediático, religioso, educativo, entre otros, que rodea a los fenómenos estudiados, sin reparar demasiado en los discursos por medio de los cuales aquellos se materializan. Para decirlo en pocas palabras, con más frecuencia de la deseada, la investigación, la docencia y la formación en humanidades y ciencias sociales parecen caer en la tentación del estudio de textos (o discursos) sin contexto o de contextos sin texto.

El objetivo general de este trabajo es debatir, a partir de la experiencia directa, sobre el potencial y los desafíos que implica para la investigación, la docencia y la formación en ciencias sociales y las humanidades, la incorporación de la propuesta teórico-metodológica del análisis de discurso en la construcción de objetos de estudio donde se asuma que tienen la misma relevancia la materialización discursiva de los fenómenos y su contexto de enunciación. Para ello, en primer lugar, se examinan los alcances del concepto de discurso y se revisa su importancia en distintas disciplinas y áreas del conocimiento, tales como lingüística, semiótica, antropología, sociología, historia, psicología, ciencias de la comunicación, ciencia política y, en general, cualquier empresa académica que se interese por comprender la forma en que el lenguaje interviene en prácticamente todos los ámbitos de la vida. En segundo lugar, se exponen aspectos epistemológicos que conviene tener en cuenta para analizar discursos, a saber, *la complejidad, lo interdisciplinario, lo multiescalar y el contexto*. Por último, se exploran algunas de las posibles aplicaciones de esta propuesta teórico-metodológica para aproximarse a distintos tipos de discursos.

¿Por qué analizar discursos?

Como punto de partida conviene examinar el concepto de *discurso* para clarificar a cuál de sus acepciones nos referimos en estas páginas. En su sentido más amplio y menos técnico, “discurso” significa simplemente “charla” o “conversación”, a veces con un matiz didáctico, similar a “sermón” o “tratado” dirigido a alguien sobre un tema en particular. Este último sentido va a contracorriente de la etimología de la palabra, que se remonta al verbo latino *discurrere* (*discurrir*), que alude al fluir de un río o corriente de agua por su cauce. Valiéndonos de esta metáfora, concebimos el discurso como lenguaje que, una vez enunciado, “corre por todas partes”, *discurre* por diversos cauces o sentidos. Se trata, en consecuencia, de un concepto polisémico (es decir, que tiene distintas acepciones o connotaciones según

la perspectiva del observador) que alude al lenguaje puesto en acción, por medio del cual se hace posible que las personas, grupos, comunidades o sociedades interactúen para valorar, construir, percibir, representar o preservar su realidad; establecer relaciones de poder o construir identidades individuales y colectivas².

Hay polémica entre quienes piensan que el concepto de *discurso* debería reservarse solo para el lenguaje verbal (ya sea oral o su representación escrita), y quienes afirman (con lo cual coincidimos) que este concepto abarca no sólo lo verbal, sino también lo paraverbal (volumen, entonación, tono, timbre de la voz), lo no verbal (gestos, señales, elementos proxémicos), lo visual (fotografía fija o en movimiento); lo sonoro, lo multimodal y lo semiótico, es decir, cualquier elemento capaz de crear sentido, como el color, el tiempo o el espacio, incluidos aquellos poco codificados en la cultura occidental, como los aromas o los sabores. Como ejemplos de lo anterior podemos referir documentos, conversaciones, testimonios, fotografías, películas, vestimentas, marchas de protesta, notas de periódico, programas de radio o televisión, blogs, tuits, *posts*, videos de TikTok, memes, etcétera. Por supuesto, cualquiera de los discursos anteriores sólo pueden ser significantes o adquirir sentido al ser captados, reflexionados o expresados por medio del lenguaje verbal, lo cual no invalida la importancia que tiene cualquier elemento cultural que, en conjunto con el lenguaje verbal, contribuye a crear el mundo de signos en el que está tejida la vida humana.

Precisamente por su gran alcance, la palabra *discurso* tiene un uso ampliamente extendido, tanto en la vida cotidiana como en el lenguaje científico. De hecho, cualquier ámbito de la acción humana puede servir para adjetivar el concepto de discurso; por ejemplo, discurso cotidiano, filosófico, educativo, científico, político, periodístico, religioso, estético, literario, poético, de la moda, de las redes sociodigitales, etcétera.

Por lo anterior, es ineludible que los discursos, en cualquiera de sus modalidades, se hagan presentes ante quienes se interesen por investigar o enseñar a otros a investigar a los seres humanos y a la sociedad en la que conviven. La empresa, sin embargo, no es sencilla, y puede dar lugar a una generalización excesiva o a miradas muy superficiales a los discursos. Para evitar lo anterior, es útil tener en cuenta que un análisis de discurso requiere, como cualquier investigación, la construcción de un objeto de estudio, es decir, definir con precisión qué, cómo y desde dónde pretendemos conocerlo, diagnosticarlo o comprenderlo. De acuerdo con Bourdieu, Chamboredon y Passeron³, un objeto de estudio está conformado por tres elementos: lo *empírico* o la realidad observable, lo *metodológico* o la forma en que nos aproximamos a esa realidad, y lo *teórico* o la red de conceptos y teorías que nos permiten percibir, observar o valorar dicho fenómeno.

Por tratarse de algo tan omnipresente como el lenguaje en su contexto de enunciación, es inexorable que el discurso, en sentido amplio, figure al menos como uno de los componentes de cualquier objeto de estudio. Así, por ejemplo, en cuanto al componente empírico, no parece exagerado afirmar que cualquier hecho social observable puede materializarse en discursos: conversaciones, opiniones, tradiciones, ritos, leyendas, saberes, costumbres, supersticiones, refranes, información masiva, campañas políticas, clases en el aula, interacciones cotidianas,

2 Eva Salgado Andrade, *Los estudios del discurso en las ciencias sociales* (México: UNAM, 2019), 14.

3 Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, *El oficio de sociólogo* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002), 51.



producciones audiovisuales, reuniones, mítines... La lista de fenómenos sociales observables materializados en diversas formas de lenguaje es interminable. En cuanto a los otros dos componentes de un objeto de estudio, lo teórico y lo metodológico, el análisis de discurso se define precisamente como una propuesta que abarca ambas dimensiones, al plantearse como esencial recurrir a conceptos, teorías, enfoques, técnicas o instrumentos de investigación que permitan aproximarse al lenguaje, su estructura, su función o sus efectos en la vida social, para lo cual es necesario fijar la mirada en los niveles sintáctico, semántico y pragmático, que a continuación explicaremos brevemente.

La clasificación de *sintáctico*, *semántico* y *pragmático* proviene de la semiótica según la desarrolló Charles Morris, quien propuso que los signos deberían comprenderse a partir de tres niveles. En primer lugar, el nivel sintáctico, que abarca las relaciones entre signos sin tomar en cuenta el objeto al que aquellos se refieren o a sus intérpretes; pertenecen a este nivel las reglas gramaticales; la estructura, organización o combinación de los elementos de la oración, como los sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, o de sus funciones, tales como sujeto, predicado, objeto directo o indirecto; o las variaciones en diferentes dialectos, registros o estilos de habla, sin importar quien las emplee⁴. En segundo lugar, el nivel semántico, que estudia el significado de las palabras, frases, oraciones o, en general, estructuras lingüísticas en contextos determinados; a este pertenecen las definiciones de las palabras en un diccionario o las traducciones en diccionarios bilingües. Por último, el nivel pragmático, que se ocupa de “todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que se presentan en el funcionamiento de los signos”⁵, y que en conjunto determinan los *sentidos* que el lenguaje genera en sus usuarios. Si bien el nivel pragmático es el punto de partida necesario para analizar discursos, no se puede desligar de los dos niveles anteriores, pues la forma en que se construyen y transmiten sentidos depende de aspectos sintácticos y semánticos tales como la selección léxica o el orden de palabras en la oración. En todo caso, analizar discursos implica un constante ir y venir entre el lenguaje y sus niveles, y ello no requiere necesariamente de una formación lingüística especializada, sino que puede ser suficiente la observación atenta, el registro y la sistematización meticulosa de elementos detectados en un discurso, por nimios o intrascendentes que nos parezcan; planteemos, a manera de ejemplo, algunas preguntas: ¿por qué alguien, para referirse a sí mismo, emplearía la primera persona en singular (“yo”) u optaría por emplear el plural (“nosotros”)?; ¿por qué alguien eludiría mirar a los ojos a su interlocutor?; ¿por qué se elige una palabra en lugar de otra?; ¿por qué una fotografía se tomó o se publicó con un encuadre específico en lugar de otro?; ¿por qué se elige un color u objeto distintivo específico para identificar un movimiento social?; ¿cómo se elige un nombre de usuario en redes?; ¿por qué en algunos ámbitos se concede demasiada importancia a un título profesional, de tal suerte que se vuelve parte integrante del nombre de una persona?

Ante la presencia avasalladora del lenguaje en los fenómenos de la vida social, es lógico que diversas ciencias incorporen los estudios del discurso entre sus tareas, lo cual implica tejer puentes entre el lenguaje y su contexto entre quienes han sido formados o buscan formar a otros en diversas disciplinas. Así, los lingüistas, aunque tienen como principal ocupación el estudio del lenguaje, no deberían dejar de lado la importancia de las condiciones de

4 Recordemos que esta forma de aproximarse al lenguaje era común en materias como Español, en primaria o secundaria, que prestaba excesiva atención a aspectos normativos de la gramática.

5 Charles Morris, *Fundamentos de la teoría de los signos* (Barcelona: Paidós, 1971), 10.

enunciación, los efectos sociales del lenguaje, la forma en que el lenguaje interviene en la construcción de relaciones de poder o de identidades. Para esto es necesario ir más allá del lenguaje y sumergirnos, hasta donde sea posible, en las condiciones en que fue enunciado, es decir, cómo ha sido usado, qué formas de comportamiento, acción social o vida humana se relacionan con su uso; qué factores sociales y culturales han propiciado cambios en su estructura y sus funciones; cómo se transforman sus reglas de uso; cómo se significan o resignifican los signos que lo componen, lo cual implica atender el nivel pragmático del lenguaje, que requiere, como sugiere Jef Verschueren en *Para entender la pragmática*, ver el lenguaje desde una *perspectiva* diferente⁶.

Por su parte, la semiótica, en cuanto ciencia que se ocupa del estudio de todos los signos, no se restringe a la materialidad verbal, sino que se ocupa también de gestos, objetos, escenarios o imágenes capaces de producir sentidos, es decir, generar procesos de semiosis. Ningún signo puede ser ajeno al conjunto social en el marco del cual se produce y se recibe, lo cual supone para la semiótica una empresa compleja que no solo debe refugiarse en los hallazgos de la lingüística para comprender los niveles del lenguaje (sintáctico, semántico y pragmático), sino que debe también recurrir a otras disciplinas que le permitan aproximarse a los contextos que dotan de sentido a los signos analizados. Resulta así pertinente reflexionar sobre cómo las ciencias sociales y las que se ocupan del lenguaje pueden establecer relaciones de ayuda mutua.

La antropología, concebida en sus inicios para ocuparse de forma holística del estudio del ser humano, transitó cada vez más hacia preocupaciones más acotadas, aunque no por ello fáciles de delimitar, como la cultura, los ritos, las tradiciones, los sistemas de parentesco e, inevitablemente, el papel del antropólogo, a su vez definido por su propia cultura, lenguaje y signos, en su afán por comprender otras formas de vida. De hecho, en la clase inaugural que en 1960 Claude Lévi-Strauss pronunció en el Colegio de Francia al asumir la cátedra de Antropología Social, recordó que Ferdinand de Saussure⁷, fundador de la lingüística moderna, avizoraba la creación de la *semiología* o ciencia de los signos en la vida social, tarea que por entonces todavía estaba pendiente. Ante ello, Lévi-Strauss concibió “la antropología como el ocupante de buena fe de ese dominio de la semiología que la lingüística no ha reivindicado como suyo”⁸.

Cualquier revisión somera sobre la antropología y sus campos de estudio lleva a pensar en la importancia de fijar la mirada en el lenguaje, en comprender que resulta fundamental para comprender cómo funcionan los humanos en sociedad. Al hacer etnografía, estrategia metodológica por excelencia de la antropología, es imposible no tener presente que el lenguaje se convierte en un elemento mediador entre quien se ocupa de la antropología y los sujetos estudiados, ya sea que se materialice en discursos recopilados (documentos, objetos) o construidos (entrevistas, testimonios, historias de vida, conversaciones informales o registros de observación participante). No obstante, aún subsiste cierta renuencia para pensar en

6 Jef Verschueren, *Para entender la pragmática* (Madrid: Editorial Gredos, 2002), 35.

7 El *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure fue publicado por primera vez en 1917, un año después de su muerte.

8 Claude Lévi-Strauss, *Elogio de la antropología* (Buenos Aires: Ediciones Caldeón, 1976), 17.



los discursos como parte de objetos de estudio antropológico y asumir que su estudio es preocupación casi exclusiva de la lingüística y, si acaso, de la semiótica.

En el caso de la sociología, fijar la atención en la dimensión discursiva de la interacción humana permite una mejor comprensión de temas como la organización, relaciones y jerarquías sociales; en cómo inciden las estructuras sociales en el comportamiento individual; cómo se originan las transformaciones o movilizaciones sociales, ya sea presenciales o digitales; cómo se ejerce el poder en todos los niveles, incluido en la vida cotidiana; cómo interviene la cultura o la política en la conformación de identidades. Las evidencias empíricas que permiten al sociólogo acercarse a los temas de su interés se materializan en discursos, que pueden ser recopilados o contruidos como producto del trabajo de campo, tales como documentos, materiales hemerográficos, literarios, entrevistas, sondeos, encuestas o, más recientemente, el gran alud de materiales almacenados de manera virtual en páginas web, blogs o redes sociodigitales. El estudio de estos materiales puede allanarse al recurrir a conceptos teóricos provenientes de la lingüística o la semiótica, que permitirían conocer de manera cercana los procesos por medio de los cuales se construyen sentidos sociales.

En cuando a la historia, como bien propone Paul Ricoeur⁹, para los historiadores todo es susceptible de convertirse en documento: “listas de precios, gráficas, registros parroquiales, testamentos, bancos de datos estadísticos, etc. Se convierte en documento todo aquello que puede ser estudiado por un historiador con la idea de encontrar en ello una información sobre el pasado”. Todos estos *documentos* pueden ser mejor interpretados si se recurre al análisis de discurso, para una mejor comprensión de las evidencias discursivas que, consciente o inconscientemente, cada persona, grupo o comunidad proyectan en sus palabras; es decir, en su lenguaje puesto en acción. Pese a ello, las fuentes a partir de las cuales se reconstruye la historia no siempre son valoradas en su dimensión discursiva. Un caso muy ilustrador de lo anterior se advierte, por ejemplo, en los estudios de la prensa como fuente de análisis; más allá de pensar en un diario como un registro de datos para reconstruir qué ocurrió, cuándo o dónde, el escrutinio riguroso de la información hemerográfica ofrece evidencias muy valiosas sobre aspectos tales como las relaciones de poder o la construcción de identidades o de procesos de memoria colectiva.

Para la psicología social, ocupada en comprender como los pensamientos, los comportamientos, las valoraciones, las emociones o los sentimientos son contruidos socialmente, el análisis de discurso, ya sea que se trate de entrevistas, testimonios de vida, registros de trabajo de campo, exploraciones psicoanalíticas, es una valiosa herramienta teórico-metodológica para comprender como cualquier fenómeno aparentemente individual está determinado socialmente.

La ciencia política es otro campo donde el análisis de discurso tiene gran potencial. Para comenzar, la actividad política no tiene otra forma de expresarse que no sea mediante discursos: documentos, consignas, minutas, desplegados, decretos, manifiestos, etcétera, dan cuenta de los diversos procesos y actores relacionados con el devenir político de una sociedad y sus formas de gobierno: democracia, autoritarismo, nacionalismo, empoderamiento, sociedad civil, procesos electorales, Estado, gobernantes, gobernados. Asimismo, los textos contruidos como resultado del trabajo de campo con las comunidades estudiadas, por

9 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 43.

ejemplo, entrevistas o historias de vida, arrojan información muy valiosa por medio de una aproximación científica a los discursos en los que se materializan.

Ahora bien, en los párrafos anteriores y con fines meramente expositivos, dimos cuenta por separado de distintas disciplinas y sus posibles relaciones con el análisis de lenguaje. Ninguna disciplina podría abordar, por sí sola, el estudio del discurso; al menos no hay registro formal de algo llamado *discursología* o *discursótica*. Es lógico pensar que no exista una ciencia tan ambiciosa: “el discurso es un concepto tan complejo que para ocuparnos de él es preciso recurrir a las aportaciones de la filosofía del lenguaje, la lingüística, la semiología, la antropología, la sociología, la historia, la psicología social o la crítica literaria”¹⁰. Es perjudicial, como bien recuerda Patrick Charaudeau, que los defensores de una disciplina mantengan una actitud negacionista en relación con las disciplinas conexas que analizan los mismos fenómenos; “ningún fenómeno pertenece de manera exclusiva a una disciplina, y ninguna disciplina puede pretender agotar por sí sola la comprensión del fenómeno”¹¹.

Si, pese a lo anterior, algún antropólogo, sociólogo, historiador, psicólogo social o politólogo siente cierta fragilidad ante el hecho de tener que analizar *discursos*, argumentando que sus intereses académicos están más cercanos a conceptos como ideología, percepción, poder, identidad, construcción social de la realidad, representaciones sociales, memoria social o percepción, una rápida revisión de estos nos hace advertir que no se trata más que de formas camaleónicas en las que el discurso se hace presente.

Ideología

Comencemos con *ideología*, concepto muy valioso para la antropología, la sociología o la historia, que alude a formas de pensamiento asumidas como verdaderas o válidas por una sociedad o cultura determinadas, a conocimientos o valoraciones que se dan por hecho, son parte del sentido común y no generan disputas significativas. La experiencia que las personas almacenan sobre el mundo que les rodea, permeada por sus sistemas de valores, se materializa en lenguaje. Por medio del lenguaje las ideologías se producen, se reproducen y se hacen observables; por lo tanto, el análisis del lenguaje puesto en acto es parte necesaria de toda tentativa de estudiar los procesos ideológicos, para lo cual se requiere de perspectivas que permitan identificar las presuposiciones en las que se basan los discursos y que, por ende, permitan reflexionar sobre las causas subyacentes de los fenómenos que estudia. Todos los componentes de un discurso están relacionados como parte de un sistema, “son parte de una teoría o ideología, es decir, de un sistema de conceptos y de imágenes que son una manera de ver y de aprehender las cosas, y de interpretar lo que se oye o se lee”¹². En este sentido, si para un objeto de estudio se considera relevante el concepto de ideología, el análisis de discurso puede ser un valioso aliado teórico-metodológico.

10 Salgado Andrade, *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*, 41.

11 Patrick Charaudeau, “Semiolingüística y comunicación”, *Núcleo* n.º 4 (1986). <http://www.patrick-charaudeau.com/Semiolingüística-y-Comunicación.html>

12 Tony Trew, “Teoría e ideología en acción”. En *Lenguaje y control*, editado por Roger Fowler et al., 127-158. (México: Fondo de Cultura Económica, 1983).



Percepción

En cuanto a la *percepción*, es sabido que diariamente recibimos centenares o miles de estímulos, pero solo somos conscientes de una mínima parte. Esto no se debe a un fenómeno estrictamente individual, sino que responde a determinantes culturales. Así, por el hecho de pertenecer a una cultura o grupo específico, cada persona *aprende* a filtrar de manera selectiva muchos estímulos y percibir solo unos cuantos. Para aproximarnos a la forma en que los individuos perciben *su realidad*, el acercamiento a lo discursivo es clave, pues funciona de una manera muy interesante para llevar nuestra atención hacia ciertos elementos socialmente relevantes, en cuanto nos lleva a minimizar o incluso invisibilizar otros.

Poder

Otra forma muy poderosa de pensar en los efectos del lenguaje en acción es el *poder*. Si examinamos evidencias empíricas de naturaleza discursiva es posible aproximarse a los complejos procesos en virtud de los cuales el poder se ejerce, se busca, se disputa, se resiste en una multiplicidad de niveles: individual, cotidiano, grupal, institucional, nacional, global. Analizar discursos permite comprender cómo el lenguaje interviene para que los hablantes se posicionen a sí mismos o a los demás en relaciones de poder, asuman roles de autoridad, muestren supremacía o inferioridad con respecto a otros y, en suma, pongan en juego dinámicas de poder, incluso hacia ellos mismos, como explicaba Michel Foucault al acuñar el concepto de tecnologías del yo, por medio de las cuales los individuos efectúan, por cuenta propia o con ayuda de otros, operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, “obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”¹³. Comprender estas diversas dinámicas de poder es un elemento que suele estar presente en disciplinas como la antropología, la sociología, la historia o la ciencia política.

Identidad

La *identidad* es otro fenómeno que no se puede comprender sin referirse al lenguaje, por medio del cual, en toda interacción social, las personas son aceptadas, reconocidas, apreciadas, imitadas o rechazadas. De acuerdo con Gilberto Giménez¹⁴, la primera función de la identidad es marcar fronteras entre *nosotros* y los *otros*, por medio de rasgos culturales distintivos, que se materializan en discursos: habla, gestos, expresiones, formas de vestir, marcas corporales. Stuart Hall también permite ver la imposibilidad de separar identidad y discurso, pues “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas”¹⁵.

13 Michel Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1988), 49.

14 Gilberto Giménez, *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. (México: UNAM, 2003).

15 Stuart Hall, “¿Quién necesita identidad?” En *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul Du Gay, 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 2003, 18.

Por lo anterior, el análisis de discurso se erige como una propuesta con gran potencial para la antropología, la sociología o la psicología social.

Construcción social de la realidad

Otro concepto muy valioso para las ciencias sociales es el de la construcción social de la realidad, acuñado por Peter Berger y Thomas Luckmann, el cual propone que la realidad como tal no existe, sino que deviene de los diversos conocimientos y su socialización en la vida cotidiana. Por medio del lenguaje la vida cotidiana adquiere significado, nombramos el lugar en el que nacemos o vivimos, denominamos las cosas que utilizamos, el vocabulario que empleamos interviene en las relaciones que establecemos, “marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos”¹⁶. Uno de los efectos de esta construcción social de la realidad es determinar lo que para cada grupo o sociedad es útil, agradable, importante, bueno o malo. Estas interpretaciones y valoraciones se transmiten, descubren o construyen por medio del lenguaje y por diversas vías, ya sea la familia, la sociedad, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociodigitales, las instituciones. El análisis de discurso es un valioso mirador para aproximarse a dicha realidad socialmente construida.

Representaciones sociales

Las *representaciones sociales* se desarrollaron inicialmente en el campo de la psicología social, desde donde han transitado a muchas otras disciplinas. Se trata de una propuesta teórico-metodológica para comprender la forma en que se generan conocimientos, se captan las informaciones transmitidas por los medios, se desarrolla el conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común y se elabora y comparte por la tradición o el conocimiento práctico. Estos procesos se expresan en actos y en palabras, en formas de vivencia, en discursos, en intercambios dialógicos, en afiliaciones y en conflictos¹⁷, todos los cuales pueden ser develados al analizar los discursos.

Mencionemos, por último, el concepto de *memoria*, especialmente el de *memoria social*, para advertir que el discurso es un camino insustituible para aproximarse a la forma en que las sociedades construyen su memoria, asociándola con eventos, objetos y emociones, los cuales, para ser compartidos entre los miembros del grupo social requieren ser materializados en lenguajes. Como señala Paul Ricoeur, la memoria es “nuestro único recurso para significar el carácter pasado de aquello de lo que declaramos acordarnos... no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió, antes de que declarásemos que nos acordamos de ello”¹⁸. Y la memoria se materializa en los discursos que producimos, compartimos o recibimos.

16 Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad* (México: Amorrortu Editores, 2001), 39.

17 Denise Jodelet, “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, *Cultura y Representaciones Sociales*, 3, n.º 5 (2008): 60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

18 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 41.



Por todo lo anterior, se reafirma que el análisis de discurso, visto en un sentido amplio e interdisciplinario, representa una propuesta teórico-metodológica valiosa para el conjunto de las ciencias sociales. Desde luego, no es tarea sencilla abordar el estudio del lenguaje en su contexto y se requiere tener presentes varios aspectos, que abordaremos en el siguiente apartado.

¿Cómo analizar discursos?

Para comenzar, hay que tomar en cuenta algunos señalamientos básicos y generales. En primer lugar, debemos recordar que el análisis de discurso es una metodología cualitativa, por lo cual es imposible negar la presencia del investigador, quien sólo puede confrontarse con los discursos a partir de su propia experiencia, percepciones o sistemas de valores. En segundo lugar, los resultados de cualquier análisis de discurso no son medibles o cuantificables. En tercer lugar, no existen reglas precisas para recoger, recopilar, analizar o interpretar los materiales. Por último, no se tiene que ser lingüista o experto en semiótica para analizar discursos, aunque sí es útil tener por lo menos una noción de cómo opera el lenguaje en sus diversos niveles (sintáctico, semántico y pragmático) para guiar nuestra curiosidad al confrontar discursos.

Una vez que se tiene la convicción de la necesidad de analizar discursos como una vía para conocer el contexto que los produjo y al cual contribuyen a modificar, y considerando la naturaleza interdisciplinaria de esta tarea, es muy probable que la desesperación se apodere de quienes se ocupan del lenguaje y no sepan cómo aprehender el contexto y, por otro lado, de quienes se ocupan del contexto y se pregunten cómo someter el lenguaje a un examen riguroso. Para ello nos centraremos en dos aspectos inherentes a cualquier discurso, y que pueden allanar la tarea de quienes pretendan analizarlos: quiénes son los *actores de los discursos* y cuál es el *género discursivo*, entendido como la relación entre el lenguaje y todas las esferas de actividad humana.

No se puede analizar un discurso sin identificar a las personas, actores o sujetos relacionados con este, es decir, quién o quiénes enuncian y a quién o quiénes se dirigen los enunciados. Es útil invocar a Émile Benveniste¹⁹ y el planteamiento central de la teoría de la enunciación: todo acto de comunicación es irreplicable, pues se produce en un *aquí* y en un *ahora*. Para comprender su posible sentido es fundamental tener en cuenta estos componentes. Puede haber variaciones en la forma en que se designa al enunciadador (por ejemplo, hablante o emisor) o a quienes se dirigen los enunciados (por ejemplo, interlocutor, enunciatario u oyente) y que pueden estar o no presentes en el momento en que se da a conocer ¿el discurso?. El tema de los actores del discurso no es sólo un registro automático de quién habla y a quién le habla, sino que implica reflexionar cómo y en qué escenario se construye a la persona, tanto gramaticalmente (por medio de palabras) como por medio de imágenes y otros elementos semióticos. De esta forma, podríamos disponer de importantes elementos para saber si el discurso refiere a actores individuales, colectivos, presentes, pasados, reales, virtuales, imaginarios, ideales; de igual forma, podríamos disponer de información sobre los

19 Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general II* (México: Siglo Veintiuno Editores, 1978), 85.

escenarios en los que se sitúan, y que más adelante podrían ofrecer información importante respecto a cómo se construyen elementos tales como la ideología, la identidad o el poder.

En segundo lugar, al analizar discursos es muy útil pensar en el concepto de género discursivo, que debe mucho a las aportaciones de Mijail Bajtín, quien señala que “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*”²⁰. La riqueza y diversidad de los géneros es tan inmensa como las posibilidades de la actividad humana, pues en cada esfera de la praxis hay todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencian y crecen a medida que se desarrolla y complica la esfera misma.

El propio Bajtín ofrece, a manera de ejemplo, un inventario de la heterogeneidad que supone el concepto de géneros discursivos, tales como las réplicas del diálogo cotidiano, órdenes militares estandarizadas, oficios burocráticos, novelas... Este listado puede volverse interminable e infinito si tomamos en cuenta la diversidad de géneros que han resultado como consecuencia de la incesante y creciente interacción digital que caracteriza al siglo XXI. Bajtín propone diversas formas de clasificar los géneros, por ejemplo, primarios o secundarios, o relacionados con su materialidad o con los medios por los cuales se transmiten, o las unidades temáticas a los estilos a los que pertenecen.

Bajtín asegura categóricamente que si no existieran los géneros discursivos y no los domináramos, y si tuviésemos que crearlos cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada uno, “la comunicación discursiva habría sido casi imposible”²¹. Cabría añadir que, si no existieran los géneros discursivos, el análisis de los discursos sería casi imposible, pues al pensar que cada discurso no es una entidad aislada, sino que forma parte de un conjunto mayor, creado o modificado en un contexto social específico, avanzaríamos en la tarea de clasificar y sistematizar, que resulta muy valiosa para analizar discursos.

Además de considerar a los actores del discurso y el género discursivo al cual pertenecen, es muy útil que al acometer el análisis de discurso se atiendan tres aspectos consustanciales a este: *la complejidad, lo multiescalar y el contexto*, de las cuales nos ocuparemos a continuación.

La complejidad

Sin duda, se trata de un concepto frecuentemente invocado, no solo en las ciencias sociales sino en general en cualquier campo disciplinario. Como es evidente, la complejidad alude a lo complejo, lo cual se define desde el principio como algo compuesto por muchos elementos o aspectos y que, por ende, puede ser difícil de comprender o resolver. En este sentido, el ser humano, los productos culturales, los grupos o las sociedades son, por definición, complejos, como lo es, sin duda alguna, el mundo en el cual vivimos. Basta pensar en la acelerada irrupción tecnológica que ha transformado las formas de interacción en la vida cotidiana, donde lo presencial y lo digital se funden en mundos difíciles de separar entre sí, y que dio lugar a la acuñación del concepto *on life*, propuesto por Luciano Floridi²², para aludir a una realidad

20 Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal* (México: Siglo Veintiuno Editores, 1997), 247.

21 *Ibid.*, 268.

22 Luciano Floridi, editor, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, (Oxford: Springer, 2015).



de humanos hiperconectados, donde se desdibujan distinciones entre lo real y lo digital, o entre humanos máquina y naturaleza, como lo ha probado recientemente el advenimiento de la inteligencia artificial. En un mundo complejo, no cabe reducir las relaciones entre elementos a sistemas aislados, fijos o binarios, sino que resulta más conveniente pensar que la realidad está formada por procesos y redes complejas, en constante estado de cambio.

Al hacer un breve recuento de los efectos de la complejidad, vemos cómo se desdibujan las fronteras entre lo público y privado, entre lo individual y lo colectivo, entre lo global y lo local, o entre lo digital y lo presencial. El constante y radical avance de la tecnología en distintas áreas de la vida implica cambios drásticos en las formas diversas de percibir y vivir el tiempo y el espacio. En consecuencia, se transforma también nuestra manera de entender los fenómenos que, lejos de ser delimitados, definidos, finitos o verificables, se tornan dinámicos, flexibles, no lineales, adaptativos, lejanos al equilibrio. En esta nueva manera de entender el mundo, las fronteras disciplinarias pierden razón de ser.

Para comprender el mundo complejo se requiere un pensamiento complejo. En *Social Semiotics for a Complex World*, Bob Hodge argumenta que el lenguaje, el sentido y la sociedad están llenos de formas complejas, que a su vez incluyen sistemas y redes; sus relaciones con los otros sistemas son también complejas y dan lugar a formas no lineales de causalidad; el *todo* tiene efectos que no pueden predecirse de la relación entre lo *individual*, y lo *individual* tiene diferentes propiedades y efectos como resultado de ser parte de un sistema complejo²³.

El análisis del discurso desde las perspectivas de la complejidad permite mirar los fenómenos sociales como sistemas dinámicos, interconectados, no lineales. El lenguaje, sobre todo a la luz de la constante emergencia y apropiación de nuevas formas de interacción digital, requiere ser abordado desde enfoques que permitan captar la forma en que los actores transforman y rediseñan constantemente los géneros discursivos, en función de las condiciones siempre cambiantes, interconectadas y emergentes de la esfera cotidiana, cultural, política, mediática y digital.

La dimensión multiescalar

La complejidad implica también la necesidad de pensar en perspectivas *multiescalares*. Bob Hodge²⁴ propone que si el sentido se construye por medio del lenguaje en diversos niveles, que van desde lo más pequeño hasta lo más grande, el análisis de discurso tendría que ser capaz de captar todos esos rangos. De igual forma, las fuerzas sociales actúan en todas las escalas sociales, por lo cual se precisa incorporar perspectivas multiescalares. Los fenómenos no ocurren de manera aislada, sino que están relacionados con factores que operan en diferentes niveles, que pueden ir desde lo individual y local hasta lo regional o global, considerando estructuras amplias, tales como los sistemas socioeconómicos, políticos o culturales. Fenómenos como el estudio de la migración, la desigualdad económica, la discriminación, el racismo, la interacción en redes sociodigitales, la construcción de identidades y, desde luego, los discursos en los que se materializan todos estos fenómenos, adquieren

23 Bob Hodge, *Social Semiotics for a Complex World. Analysing Language and Social Meaning* (Cambridge: Polity, 2017), 226.

24 *Ibid.*, 195.

mayor sentido si se les concibe como parte de interconexiones complejas e interrelacionadas en muy diversas escalas.

El análisis de discurso debe ser capaz de considerar distintos niveles. Por ejemplo, en un nivel macro, habría que atender los grandes patrones discursivos a partir de los cuales se construyen sentidos, tales como sistemas de pensamiento, sistemas socioeconómicos, formas de creencias, valores, normas, prácticas, costumbres o géneros discursivos característicos de un grupo social, y que se transmiten entre generaciones por medio de procesos como socialización y aprendizaje. Por cuanto en niveles micro, una conversación, una palabra, una señal, una imagen, un objeto o una conducta específica no están desvinculados de niveles mayores; quizás no son su réplica exacta, pero contrastar lo macro con lo micro nos permitirá identificar cómo se generan cambios y resistencias, cómo se van desplazando las formas de ejercer poder, cómo se articulan nuevas formas de resistencia, cómo se forman contradicciones entre lo social y los fenómenos individuales observados; cómo los fenómenos a gran escala pueden modificar los fenómenos individuales o cómo todos se interconectan. Hablar de una perspectiva multiescalar supone, en resumen, intentar ver tanto los grandes patrones o sistemas culturales como los hechos aislados (y la posible gama de fenómenos entre uno y otro extremo) y buscar posibles relaciones, interconexiones y contradicciones.

El contexto y su relevancia

Los fenómenos sociales y, por ende, los discursos, solo adquieren sentido si se toma en cuenta el contexto de enunciación; como sostuvieron Watzlawick, Bavelas y Jackson al sentar las bases de la comprensión de la comunicación humana, “un fenómeno permanece inexplicable en tanto el margen de observación no es suficientemente amplio como para incluir el contexto en el que dicho fenómeno tiene lugar”²⁵. Hasta aquí, parece una tarea fácil: para comprender el sentido de algo, hay que tomar en cuenta *su contexto*; sin embargo, en la práctica las cosas son un poco más complejas, pues se plantean interrogantes tales como cuál es el contexto específico de un fenómeno, con qué otros fenómenos se relaciona. Con frecuencia, al hacer análisis de discurso se piensa que la reconstrucción del contexto se limita a una tarea mecánica, para la cual bastan algunas destrezas computacionales para seleccionar hechos, episodios, acontecimientos, tramas o eventos relacionados con los discursos analizados. Por el contrario, reconstruir el contexto remite a una fase analítica donde el investigador debe reflexionar una y otra vez en los discursos que analiza, identificar las circunstancias, situaciones o hechos que lo rodean, las condiciones de producción, recepción y apropiación que le permitan aproximarse a sus posibles sentidos.

El contexto puede referirse tanto a *aspectos culturales* (normas, valores, creencias, símbolos o prácticas compartidas por un grupo social); *aspectos sociales* (la forma en que se estructura y organiza la sociedad, cómo se distribuye el poder, qué instituciones la conforman, cómo está jerarquizada, qué rol específico desempeñan algunos de los individuos que la componen); *aspectos económicos* (cuáles son las condiciones económicas o los sistemas de producción y distribución de bienes que se relacionan con el hecho observado) y, desde luego, *aspectos*

25 Paul Watzlawick, Janet Beavin Bavelas y Don D. Jackson, *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (Barcelona, España, Herder, 1997), 22.



históricos (para saber cómo se ha originado o cómo ha evolucionado el hecho sujeto de estudio). Como bien lo sabe cualquiera que haya intentado analizar discursos, trátese de una respuesta a una entrevista, una observación, un objeto recopilado, un gesto percibido, solo se puede pensar en los sentidos que subyacen al discurso si se tiene en cuenta el contexto en el que se ha producido.

En conclusión, cualquier discurso debe considerarse como parte de una realidad compleja, debe contemplarse en perspectivas multiescalares, siempre enmarcado en un contexto y como producto de un conjunto de procesos históricos. A continuación compartimos algunas ideas respecto a las múltiples aplicaciones del análisis del discurso desde perspectivas interdisciplinarias.

Para qué analizar discursos

Tras haber reflexionado por qué y cómo analizar discursos, nos centraremos en ejemplos concretos del potencial que reviste la exploración de las evidencias discursivas, confrontadas con el contexto en el que fueron producidas, difundidas, apropiadas, compartidas, desafiadas, proscritas, en suma, las múltiples formas en que se entrelazaron con las condiciones sociales que les dieron origen. Para ello, presentamos un sucinto recuento de dimensiones de la vida social que pueden ser exploradas mediante la propuesta teórico-metodológica del análisis del discurso.

142

Discursos cotidianos

Los discursos producidos en el ámbito cotidiano son un valioso mirador de múltiples fenómenos, por ejemplo, conversaciones informales que se producen de viva voz entre amigos y conocidos, conversaciones producidas y compartidas en el amplio espectro de redes sociodigitales, por ejemplo, Facebook, X (antes Twitter), Instagram, WhatsApp, TikTok o YouTube; las dinámicas familiares para satisfacción de necesidades, tales como la hora de la comida, ir de compras, cómo transcurre el tiempo de ocio; los ritos y las celebraciones cotidianas o especiales; las dinámicas entre vecinos o amigos, ya sea presenciales o digitales; la forma en que se comunican o reprimen sentimientos y emociones; la forma en que se apropian o preservan objetos que remiten a la conservación de memorias individuales y colectivas.

Ejemplos como los anteriores son apenas un listado mínimo de una amplia variedad de discursos que permiten ver cómo se transmiten, reproducen o transforman las ideologías, entreveradas con prejuicios, supersticiones, refranes, bromas; cómo y quién ejerce el poder, y cómo y quién se le resiste; cómo se construyen identidades individuales, grupales, colectivas, profesionales, sexogenéricas, digitales; cómo y qué se percibe como relevante en el ámbito de lo cotidiano; cómo se transforman las prácticas de consumo y satisfacción de necesidades; cómo se confrontan las generaciones y qué papel tienen en ello las prácticas discursivas; cómo se ha ido transformando la sociedad frente a fenómenos como la ausencia presente o la presencia ausente propiciada por el uso cada vez más invasivo de los medios de interacción digital; qué dimensiones de la identidad de las personas son puestas en relieve por medio de formas de hablar, incluidas las palabras empleadas, la entonación o el volumen de la

voz; cómo intervienen las palabras, imágenes, objetos, espacios o acciones para que cada individuo defina qué es útil, agradable, importante, bueno o malo, etcétera.

Discursos políticos

El ámbito del ejercicio político es también, y por excelencia, un campo de estudio que se beneficia con el análisis de discurso. Pensemos, por ejemplo, en los tradicionales análisis de discursos emanados desde el poder institucional (presidencial, legislativo), o bien en otras formas de resistencia y movilización, sobre todo a la luz de la creciente utilización de las tecnologías de interacción digital para la organización de movimientos globales. En este sentido, el análisis de discurso permite saber cómo opera el lenguaje para determinar, expresar, perpetuar o confrontar las relaciones de poder de un individuo o grupo sobre otros individuos u otros grupos; se pueden analizar los efectos de elementos de construcción identitaria, como objetos, gestos, imágenes, uso de espacios o acciones específicas para mostrar la adhesión, simpatía o rechazo hacia ciertos movimientos sociales; se puede advertir cómo operan las relaciones simbólicas por parte de quienes tienen el poder para obtener el consenso de sus dominados; cómo la esfera política permea en ámbitos como la educación, la religión o lo mediático; cómo el rescate, la preservación o la manipulación de las memorias sociales se convierten en un instrumento de control o, por el contrario, de resistencia; por qué se emplean unas palabras en lugar de otras, por ejemplo, *países en vías de desarrollo* y no *países en la miseria*, *calentamiento global* y no *desastre ambiental*, *actos de corrupción* y no *delitos graves*.

143

Discursos mediáticos y sociodigitales

El análisis de discurso tiene un amplio potencial para reflexionar sobre la forma en que ha ido cambiando la oferta de discursos mediáticos y la forma en que se les consume o, más aún, en que los consumidores se han vuelto prosumidores, es decir, productores de contenidos. Entre otros temas, se puede reflexionar sobre las modificaciones que ha traído consigo la evolución tecnológica, por ejemplo, el paulatino desplazamiento de medios impresos por medios digitales, que lleva a plantearse dilemas tales como los efectos de la multimedialidad, que se da a partir de la apropiación y reapropiación incesante de contenidos que transitan entre distintos diarios digitales, blogs, redes sociales, portales electrónicos, buscadores o navegadores; las distinciones entre periodistas, blogueros, youtuberos, reporteros ciudadanos o usuarios de redes sociodigitales; pensar en internet como un medio o como un canal; la forma en que aumenta la complejidad y la paulatina diferenciación entre los géneros de redes sociodigitales, por ejemplo, X (antes Twitter), Facebook, Instagram, TikTok, YouTube; la transformación en las formas de concebir la actualidad periodística, que antes tenía un rango de al menos 24 horas y que cada vez se torna más efímera; la naturaleza y sentidos que subyacen a fenómenos antes impensables como la viralidad de contenidos, la proliferación de noticias falsas, la inverosímil naturaleza de la inteligencia artificial; la hibridación y evolución constante de los géneros de información y de opinión; los efectos del *streaming* que, más allá de un aparente ejercicio de libertad de elección para los consumidores de contenidos, se convierte en un vehículo que facilita la transmisión y adopción de ideologías globales.

Discursos históricos

El análisis del discurso permitiría identificar procesos tales como la forma en que la memoria individual se mezcla o incluso se confunde con la memoria colectiva; cómo la percepción lleva a los sujetos a filtrar ciertos hechos y destacar otros, e incluso cómo estas percepciones son reactualizadas en función del presente; las representaciones sociales a partir de las cuales se ha dado relevancia a ciertas formas de captar la realidad y no a otras. Hay que tomar en cuenta además la forma en que se transforman las coordenadas temporales, de tal suerte que el presente es algo cada vez más inmediato y cómo proliferan los acervos digitales en torno a diversidad de temas de evidente interés histórico, los cuales requieren de acercamientos cualitativos, que permitan saber no solo cuáles han sido los discursos sociales en ciertos momentos específicos (algo que se puede reconstruir con *softwares* muy sofisticados de análisis cuantitativo de contenidos digitales), sino tratar de entender cuáles han sido los fenómenos que influyen en la producción de tales discursos.

La esfera educativa

El análisis de discurso reviste un amplio potencial para el diagnóstico y la reflexión en torno al ejercicio docente. Así, puede ser útil para analizar los resultados de propuestas metodológicas como las de la etnografía del aula para advertir las distintas dinámicas de interacción entre profesores, alumnos y autoridades educativas; también se pueden analizar los contenidos de los libros y materiales para tener una idea más certera de los sentidos que generan entre sus destinatarios; de igual forma, el análisis de discurso permitiría profundizar en resultados obtenidos con metodologías como cuestionarios, entrevistas, historias de vida, para conocer cuáles son los dilemas que debe afrontar la educación. Por último, al alentar en los estudiantes una mayor reflexión en torno a las condiciones de producción, recepción y apropiación de los discursos, se avanza hacia una educación más crítica.

Los propuestas anteriores son apenas una mínima muestra de las múltiples formas en que el analista podrá interrogar a sus materiales, una vez que los ha sistematizado, segmentado, registrado o comparado, con el fin de obtener respuestas que lo ayuden a comprender cómo es el mundo que lo rodea, cuáles son las problemáticas que lo aquejan, cómo se va transformando, cómo se ha reconfigurado y, en última instancia, cómo puede contribuir a mejorarlo.

Conclusiones

La primera exigencia que se debe plantear el análisis de discurso es el borramiento de las fronteras disciplinarias. El discurso es un concepto tan rico y complejo que encasillarlo en los límites de la lingüística o la semiótica no hace más que empobrecer su potencial. Por otra parte, si desde otras ciencias sociales se invisibilizan o niegan los alcances del estudio científico del lenguaje en contexto, se estaría dejando de lado un potente instrumento teórico-metodológico que permite conocer desde diversas aristas la forma en la que se materializan fenómenos muy preciados para diversos campos de investigación, como lo son ideología, poder, identidad, percepción, construcción social de la realidad o representaciones sociales. Investigadores y estudiantes provenientes de todas las disciplinas se percatan de que el estudio de fenómenos tan diversos como movilizaciones sociales, democracia, estudios de género, impacto de la interculturalidad, globalización, migración, arte, sustentabilidad, formas de consumo, violencia, diversidad sexual, discriminación y exclusión, emociones colectivas y muchos otros temas no pueden estar encajonados en los límites de una sola disciplina. Algo que todos tienen en común son los discursos, palabras, imágenes y, en general, sistemas de comunicación multimodales, que exigen un acercamiento sistemático a los discursos en los que se materializan para comprender y proponer soluciones a problemáticas ancestrales o emergentes.

Por otra parte, es incuestionable que a las tradicionales formas de interacción cotidiana y de comunicación se suman crecientemente muchas otras modalidades que propician formas diversas, antes unimaginables, de transmisión de contenidos, formas de vida, valoraciones y experiencias, las cuales imponen otras prácticas discursivas que requieren la inmediata atención de los analistas, como ocurre con las redes sociodigitales, la creciente penetración de contenidos en *streaming*, formas de interacción digital, o los vertiginosos avances de la inteligencia artificial, para entender en qué nuevos universos discursivos transcurre ahora la vida humana. Analizar discursos desde perspectivas complejas e interdisciplinarias se configura como un prometedor camino que, ya sea para la investigación, la docencia o la formación, vale la pena recorrer.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1997.
- Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu Editores, 2001.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- Charaudeau, Patrick. "Semiolingüística y comunicación". *Núcleo* n.º 4 (1986). <http://www.patrick-charaudeau.com/Semiolinguistica-y-Comunicacion.html>
- Floridi, Luciano. *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Oxford: Springer, 2015.
- Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1988.
- Giménez, Gilberto. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: UNAM, 2003.
- Hall, Stuart, "¿Quién necesita identidad?" En *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul Du Gay, 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 2003.
- Hodge, Bob, *Social Semiotics for a Complex World. Analysing Language and Social Meaning*. Cambridge: Polity, 2017.
- Jodelet, Denise. "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". *Cultura y Representaciones Sociales*, 3, n.º 5 (2008): 32-63. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>
- Lévi-Strauss, Claude. *Elogio de la antropología*. Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1976.
- Morris, Charles. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós, 1971.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Salgado Andrade, Eva. *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*. México: UNAM, 2019.
- Trew, Tony. "Teoría e ideología en acción". En *Lenguaje y control*, editado por Roger Fowler et al., 127-158. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Verschueren, Jef. *Para entender la pragmática*. Madrid: Editorial Gredos, 2002.
- Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas y Don D. Jackson. *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder, 1997.



Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17507>

Historia del artículo:

Recibido: 01/06/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Mondragón Hernández, Janeth. "Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Janeth Mondragón Hernández✉

Universidad Nacional Autónoma de Honduras
<https://orcid.org/0009-0001-1733-4408>

Resumen

Objetivo: Develar la competencia en la producción del texto escrito argumentativo de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en el primer periodo académico de 2018.

Originalidad/aporte: Su importancia radica en la necesidad de desarrollar un programa estratégico que permita la alfabetización académica desde los inicios de la educación superior, con el fin de que posteriormente los estudiantes puedan de manera autónoma continuar su proceso de cualificación. Asimismo, se busca que esta investigación constituya un aporte para mejorar la calidad de la educación superior, en principio, de manera específica en los espacios de aprendizaje del Departamento de Letras y por extensión en el largo plazo a las demás áreas académicas.

1 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Tegucigalpa, Honduras. Profesora investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Janeth Mondragón Hernández, Residencial Las Hadas, Bloque "L", casa 17, Tegucigalpa, Honduras, jhernandez@unah.edu.hn



Método: Se ubica en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo. Muestra intencional. Para alcanzar los objetivos se llevó a cabo el análisis e interpretación de la microestructura, la superestructura y la macroestructura de la producción textual de los participantes.

Estrategias/recolección de información: Diseño aplicado: investigación acción, a través del cual se conformó un corpus de ciento cincuenta ensayos argumentativos escritos por cincuenta estudiantes. De este se seleccionaron treinta escritos relevantes. La técnica para el análisis e interpretación de los escritos fue el análisis del discurso.

Conclusión: Los estudiantes no son usuarios competentes en la producción del texto académico argumentativo. Sus escritos presentan limitaciones, aunque también muchas potencialidades.

Palabras clave: *Competencia discursiva; macroestructura; microestructura; superestructura; texto académico.*

Student Discourse Competence in Academic Argumentative Text Production: The Case of the Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH

148

Abstract

Objective: This study aims to unveil the competence in the production of argumentative written texts among first-year students at the Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH during the first academic term of 2018.

Originality/Contribution: The relevance of this article lies in the need to develop a strategic program that promotes academic literacy from the early stages of Higher Education, enabling students to autonomously continue their qualification process. Additionally, this research seeks to contribute to improving the quality of Higher Education, initially focusing on the learning spaces within the Department of Letters and, in the long run, extending to other academic areas.

Method: This study adopts an interpretive paradigm with a qualitative approach and employs intentional sampling. To achieve the objectives, the analysis and interpretation of the microstructure, superstructure, and macrostructure of the participants' textual production were conducted.

Data Collection Strategies: Applied Design: action research, through which a corpus of 150 argumentative essays written by fifty students was compiled.

From this corpus, 30 relevant essays were selected. Discourse analysis served as the technique for analyzing and interpreting the written texts.

Conclusion: Students do not demonstrate competence in producing academic argumentative texts. Their writings exhibit limitations, although they also demonstrate significant potential.

Keywords: *Discursive competence; macrostructure; microstructure; superstructure; academic text.*

A competência discursiva dos alunos na produção escrita de textos argumentativos acadêmicos: o caso da Universidade Nacional Autónoma das Honduras (UNAH)

Resumo

Objetivo: Revelar a competência na produção de texto escrito argumentativo dos estudantes do primeiro ano da Universidade Nacional Autónoma das Honduras (UNAH) no primeiro período acadêmico de 2018.

Originalidade/suporte: A sua importância reside na necessidade de desenvolver um programa estratégico que permita a literacia académica desde o início do ensino superior, para que os estudantes possam posteriormente continuar o seu processo de qualificação de forma autónoma. Pretende-se ainda que esta investigação contribua para a melhoria da qualidade do ensino superior, em princípio, especificamente nos espaços de aprendizagem do Departamento de Letras e por extensão, a longo prazo, a outras áreas académicas.

Método: Situa-se no paradigma interpretativo, de abordagem qualitativa. Amostra intencional. Para atingir os objectivos, procedeu-se à análise e interpretação da microestrutura, superestrutura e macroestrutura da produção textual dos participantes.

Estratégias/ coleta de dados: Conceção aplicada: investigação-ação, através da qual se formou um corpus de cento e cinquenta ensaios argumentativos escritos por cinquenta alunos. Deste corpus foram seleccionados trinta textos relevantes. A técnica de análise e interpretação dos textos foi a análise do discurso.

Conclusão: Os alunos não são utilizadores competentes na produção de textos académicos argumentativos. Os seus textos apresentam limitações, mas também muitas potencialidades.

Palavras-chave: *Competência discursiva; macroestrutura; microestrutura; superestrutura; texto académico.*

Introducción

Este artículo presenta los resultados de la investigación con la que se pretende develar la competencia en la producción escrita del texto argumentativo de los estudiantes de primer ingreso en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Los datos se recogieron durante el primer periodo académico de 2018. Para alcanzar los objetivos se llevó a cabo el análisis e interpretación de la microestructura, la superestructura y la macroestructura de la producción textual de los participantes.

El aprendizaje en el contexto de la universidad exige la potenciación y uso del discurso argumentativo escrito, es decir, el despliegue del pensamiento razonado en la construcción del discurso académico.

Los estudios en torno a la cultura escrita académica muestran que los estudiantes universitarios tienen dificultades en el manejo de estrategias tanto de comprensión (lectura) como de producción (escritura) de textos académicos, lo cual restringe su capacidad para que aprendan a partir de los textos escritos y puedan formar parte, de manera competente, de la comunidad académica correspondiente. Sin embargo, en Honduras no se cuenta con datos empíricos que aborden este problema.

En Latinoamérica, la investigación en torno al tema de la argumentación, según un estudio del estado del arte de esta temática hecha por Monzón², se ha desarrollado más en Colombia y Venezuela que en México. El mismo autor señala que estas investigaciones se orientan más en educación básica y media, dejándose al margen en el nivel superior y postgrado en donde es necesario “manejar un buen nivel de argumentación”³, dado que es aquí donde se construye el conocimiento científico.

De lo expresado arriba se desprende el interés de esta investigación en observar para analizar e interpretar las estrategias en la construcción del escrito argumentativo que emplean los estudiantes que recién ingresan a la educación superior. Debe entenderse que la producción textual escrita argumentativa es una puerta importante que abre el mundo del conocimiento y posibilita la entrada a la sociedad y a los ámbitos académicos, puesto que permite el flujo de conocimiento dentro de la comunidad académica.

La conveniencia de realizar esta investigación se basa en la necesidad de desarrollar un programa estratégico que permita la alfabetización académica desde los inicios de la educación superior, con el fin de que posteriormente los estudiantes puedan de manera autónoma continuar su proceso de cualificación. Asimismo, se busca que esta investigación constituya un aporte para mejorar la calidad de la educación superior, en principio, de manera específica en los espacios de aprendizaje del Departamento de Letras y por extensión en el largo plazo a las demás áreas académicas.

2 Luis A. Monzón Laurencio, “Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* vol. 13, n.º 2 (2011).

3 *Ibid.*, 51.

Lo anterior, porque el valor de un estudio de este tipo se justifica en el aporte que se pueda generar desde el contexto hondureño a la teoría de la enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto académico manifiesto en el escrito argumentativo en la universidad.

Matriz teórica

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos de las categorías esenciales de esta investigación.

Es un hecho que la comprensión es el correlato previo a la producción textual. La psicología cognitiva describe los mecanismos prelingüísticos (memoria, recuerdo, almacenamiento, recuperación y procesamiento de la información) que subyacen en la mente del individuo (hablante-oyente) desde el momento de la comprensión hasta la textualización, y de cómo influyen en este proceso⁴. La textualización es el ámbito de la lingüística. Esta estudia el texto en su complejidad como unidad completa de comunicación. De igual manera, para dar cuenta de la complejidad textual, se añan la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis del Discurso.

Aristóteles establecía que hay tres *especies* de argumentos: “unos residen en el comportamiento del que habla; otros, en poner al oyente en una determinada disposición; otros, en el propio discurso, por lo que demuestra o parece demostrar”⁵. Este último corresponde a cómo se convence por el propio discurso cuando se manifiesta una verdad o algo que parece verdad, es decir, es propiamente la argumentación discursiva. Este es el objeto de interés para esta investigación.

Argumento y argumentación

Para entender y analizar el verdadero significado de un argumento de la vida real es importante diferenciar entre argumentos y argumentación. Los primeros corresponden a “un grupo de enunciados, a menudo un texto escrito”⁶ y el segundo es “el proceso continuo de argumentar entre personas con creencias diferentes”⁷. De lo anterior, y dentro del análisis del discurso, se entiende que los argumentos son el producto o texto de un proceso de argumentación, es decir, del proceso discursivo; argumentación y argumentos son las dos caras de una misma moneda: proceso (discurso) y producto (texto).

La argumentación o producir argumentos es una actividad discursiva o textual que está fuertemente ligada al contexto como respuesta a opiniones distintas a las propias. El enunciador necesita tener una representación de las opiniones distintas a las suyas y a las cuales

4 Alberto Anula Rebollo, *El abecé de la psicolingüística* (Madrid: Arco/Libros, S. L., 1998).

5 Aristóteles, *Retórica* (Madrid: Alianza Editorial, 2012), 53.

6 Harry P. Reeder, *Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Sociedad de San Pablo, 2007), 15.

7 *Ibíd.*, 187.



dirige su argumentación para usar las mejores estrategias y lograr la adhesión ya emocional o intelectual del enunciatario. Esto es lo que se conoce con la palabra griega *pathos*⁸.

En la interacción comunicativa del diálogo cara a cara esa representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor o enunciatario; en el caso de la argumentación escrita, dado que los enunciatarios no están presentes, el escritor deberá hacerse una idea lo más precisa que pueda de ellos, lo más ajustada a la realidad para que la argumentación cumpla su finalidad, ya de convencer ya de persuadir. El *ethos* en este tipo textual es el intento retórico del enunciatario “de establecer su credibilidad como argumentador”⁹. De lo anterior se deduce que el discurso monológico escrito de tipo argumentativo tiene intrínsecamente un carácter dialógico: naturaleza dialéctica.

Estructura del argumento

A pesar de las controversias, se ha tratado de establecer modelos que presentan ciertos elementos, rasgos y relaciones constantes en las manifestaciones de los argumentos y de la argumentación. Gilbert¹⁰ define el argumento “como una interacción comunicativa centrada en un desacuerdo”. Los argumentos sirven para justificar una idea, juicio, pensamiento, acto, acción o comportamiento; se influye en el razonamiento y la actuación de los demás.

El argumento es un razonamiento empleado no solo para convencer a alguien de aquello que se afirma o niega, sino también para probar o demostrar una proposición, esta es su finalidad, por ejemplo, en el discurso científico. Precisamente, a los textos cuya finalidad es persuadir, convencer o demostrar, se les denomina textos argumentativos. De ahí deriva su importancia en la construcción del texto científico, puesto que la ciencia no es más que un constructo mental-lingüístico humano, el cual exige la capacidad para convencer o demostrar a los especialistas acerca de un objeto de conocimiento mediante el uso peculiar del lenguaje.

Para Reeder¹¹, los componentes de un argumento son dos: una conclusión y una o más premisas. La conclusión es una afirmación que se intenta sea creída a partir de las premisas; es el objetivo del argumento. Muchas veces la conclusión no está explícita, por lo que para encontrarla Reeder sugiere que se pregunte ¿cuál es el objetivo de este argumento?, o ¿qué se intenta demostrar?, ¿cuál es la conclusión?

Las premisas corresponden a los enunciados que presenta el argumento, o que hacen que se infiera, pues podría estar tácito, para persuadir o convencer de aceptar la conclusión. Para encontrarlas, Reeder¹² sugiere interrogar “¿qué razones o evidencias son ofrecidas, o son indicadas tácitamente, para convencer a la audiencia de la aceptabilidad de la conclusión?”¹³.

8 *Ibíd.*, 188.

9 *Ibíd.*

10 Michael A. Gilbert, “¿Qué es un argumento emocional?, o ¿por qué los teóricos de la argumentación disputan con sus parejas?”, en *Introducción a la teoría de la argumentación*, coord. Fernando Leal C., Carlos Ramírez G. y Víctor Favila V. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2010), 63.

11 Reeder, *op. cit.*, 38.

12 *Ibíd.*

13 *Ibíd.*

Perelman y Olbrechts-Tyteca¹⁴ señalan que la consideración del receptor incidirá en la selección de los argumentos, en la progresión que se les dará, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional, así como en el vocabulario empleado. Estos autores señalan una tipología de argumentos¹⁵:

Argumentos cuasi lógicos. Esquema de razonamiento que más se utiliza en la vida cotidiana. “Si no te comes todos los frijoles, te quedas sin postre”. El planteamiento de la cuestión conlleva la presentación de los argumentos con la elección o la solución y, consecuentemente, con la decisión.

Argumentos que se fundan en la estructura de lo real. Aquí se incluyen los ejemplos, contra-ejemplos, la ilustración, el modelo, o la analogía (es la argumentación por semejanza).

Argumentos de autoridad. Incluyen citas, anécdotas o pensamientos de personajes revestidos de cierta autoridad. Sobre todo, las citas son argumentos más usados en el texto científico y académico.

Desde la tradición de la lógica hay dos formas generales de argumentar:

Deducción: “Un argumento deductivo, cuando lógicamente tiene éxito, establece una relación necesaria entre la veracidad de las premisas y la veracidad de la conclusión”¹⁶.

Inducción: La mayoría de los argumentos inductivos generalizan o predicen a partir de ejemplos que, es probable (no hay absoluta certeza) que en otros ejemplos similares se encontrarán los mismos rasgos.

Un ejemplo de deducción e inducción tomado de Reeder¹⁷.

Ejemplo de un argumento deductivo:

P1: Todos los hombres son mortales.

P2: Sócrates es un hombre.

C: (Por ello) Sócrates es mortal.

Estructura de la deducción:

P1: Algunas afirmaciones, cuando son juntadas con...

P2: ...otra afirmación (o serie de afirmaciones), llevan conceptualmente a...

C: ...otra afirmación.

Dos formas de inducción: inducción por generalización o predicción a partir de casos enunciados e inducción por analogía.

Ejemplo de inducción por generalización o predicción a partir de casos enunciados:

14 Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Madrid: Editorial Gredos, 2000), 38.

15 *Ibíd.*

16 Reeder, *op. cit.*, 55.

17 *Ibíd.*, 56-57.



- P1: El sol salió hoy.
- P2: El sol salió ayer.
- P3: El sol salió anteayer.
- P4: El sol salió el día anterior a anteayer.
- Pn: (tantos ejemplos como desees).
- C: (Por ello) el sol saldrá mañana.

El texto

La etimología de la palabra texto es la misma que la de la palabra tejer. Toda unidad de discurso está compuesta por elementos lingüísticos que se organizan y relacionan entre sí como un tejido. Las relaciones y organización de las unidades verbales conforman la textura del discurso. Esa dimensión del entramado de relaciones lingüísticas es lo que conforma la parte de la microestructura, constituida por el conjunto de operaciones o mecanismos de diverso orden que se establecen entre los elementos lingüísticos. Esa relación que establecen tales elementos entre sí es lo que da origen a la cohesión discursiva o textual.

Elementos estructurales de todo texto y del texto argumentativo en específico

154

Como toda manifestación lingüística, el texto está conformado por el contenido y la expresión. El contenido corresponde al proceso de pensamiento, a la parte de los significados, los cuales están relacionados entre sí y organizados jerárquica e intencionalmente (pragmática) por el enunciador para comunicarlos a un enunciatario. La expresión corresponde a los significantes como soporte material de esos significados o pensamientos previamente organizados jerárquicamente. El texto es un todo semántico estructurado, cuyas partes están interrelacionadas y cumplen una función dentro del todo. Es un proceso psicolingüístico complejo, sociolingüístico y pragmático¹⁸.

Los procesos de textualización, en general, y del texto argumentativo, en particular, comprenden tres categorías, a saber: la superestructura, la macroestructura y la microestructura. En la tabla 1 se resumen las principales subcategorías analíticas de cada una de estas tres categorías principales.

18 Teun A. van Dijk, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (Barcelona: Paidós, 1992), 28.

Tabla 1. Categorías del proceso de textualización¹⁹

	Categorías	Subcategorías
Proceso deductivo-inductivo	1. Competencia textual	a) Coherencia b) Cohesión c) Adecuación
	Microestructura	a) Mecanismos de cohesión b) Los operadores argumentativos
	Superestructura	a) Tesis b) Cuerpo argumentativo c) Conclusión
	Macroestructura	a) Coherencia del título b) Coherencia del tema c) Progresión temática

Fuente: elaboración propia.

Esta conceptualización de las categorías analíticas se toma, esencialmente, de las obras *La ciencia del texto y Estructuras y funciones del discurso* de Teun van Dijk, cuyo modelo fue el que se decidió aplicar.

La textualización de la microestructura

La microestructura corresponde a la manera como se tejen los elementos lingüísticos morfosintácticos y léxicos; a la manera como se logra la cohesión textual. Ella denota la “estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas”²⁰. Tanto la macroestructura (la coherencia) como la microestructura (la cohesión) están íntimamente relacionadas; hay una interdependencia entre ellas. En el texto argumentativo los elementos propios que conforman su microestructura son los elementos lingüísticos de cohesión y operadores argumentativos.

La construcción de la microestructura exige establecer diversos tipos de relaciones, en especial de referencia, y en el caso del texto argumentativo relaciones causales²¹. Este nivel corresponde a la descripción e interpretación de los elementos lingüísticos y sus funciones referenciales. La categoría discursiva que se toma como punto de partida para el análisis de este nivel es el *enunciado*. Se entiende por este la expresión tal como la realiza el enunciador.

19 Ponencia presentada por Janeth Mondragón Hernández, y titulada Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH (Tegucigalpa, Honduras, 2019).

20 Teun A. van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso* (México: Siglo XXI editores, 1986), 45.

21 *Ibíd.*, 55-57.

La referencia

Los textos sirven para transmitir significados. La parte del significado de las lenguas y de los textos, como producto del uso del sistema (discurso), se denomina semántica. Pero esta no solo se refiere “a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la ‘realidad’²². Esos significados que indican la realidad o contexto, elemento que también es creado discursivamente, corresponden a las “relaciones referenciales” o simplemente “referencia”; ya la realidad extralingüística, ya la construida de manera discursiva.

La referencia puede ser endofórica o exofórica. Esta segunda se da cuando un elemento lingüístico remite a entidades del entorno inmediato o que comparten los interlocutores. Algunos autores como Benveniste²³ llaman *deixis* a este fenómeno. La *deixis* indica al enunciador, al enunciatario, el tiempo y el lugar de la enunciación. Este procedimiento de cohesión textual “puede ser definido como la localización y la identificación de las personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades de que se habla en relación con el contexto espacio temporal creado y mantenido por el acto de enunciación”²⁴.

La referencia endofórica establece relación entre un elemento del texto con otro mencionado en el propio texto, es decir, en el cotexto o contexto lingüístico (elementos lingüísticos que están antes y después de una unidad lingüística específica). Esta referencia es considerada uno de los procedimientos de textualización que más revela la cohesión textual. Este tipo de referencia diferencia entre la *anáfora* y la *catáfora*.

La referencia anafórica es el proceso por el que se remite a elementos ya mencionados en el texto, y la referencia catafórica es la remisión a elementos que se mencionarán posteriormente en el texto.

Los operadores argumentativos

En general, los operadores son unidades lingüísticas que tienen por función relacionar de manera explícita un segmento con otro del discurso o texto²⁵. En el caso del texto argumentativo, son elementos lingüísticos que, además, relacionan las premisas con las conclusiones, de tal manera que orientan la manera cómo ha de entenderse el razonamiento enunciado.

Existen palabras que muchas veces introducen las premisas o la conclusión de un argumento, las cuales pueden ser de utilidad para efectos de análisis de argumentos, aunque muchas premisas y conclusiones no están indicadas por unidad lingüística alguna. A esas palabras se les ha llamado de diferentes maneras según los teóricos: tradicionalmente conjunciones; desde la textolingüística, relacionantes supraoracionales, conjunciones textuales; desde la

22 *Ibid.*, 34.

23 Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general I y II* (México: Siglo XXI editores, 1974), 75.

24 Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2013), 97.

25 Claudia Abarca Cea, “Operadores discursivo-pragmáticos en consultas cartománticas”, *Revista de Humanidades*, n.º 26 (2013). <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2013/01/A7.ABARCA.pdf>

pragmática, partículas, marcadores, ordenadores, conectores enunciativos pragmáticos, discursivos o argumentativos²⁶.

Esas unidades lingüísticas son las que van conformando el tejido discursivo. Entre estas se encuentran las tradicionalmente denominadas conjunciones (y, e, ni, o, u, pero, si, aunque, etc.) y frases conjuntivas (sin embargo, no obstante, para el caso, por ejemplo, es decir, tanto... como, etc.), las cuales, actualmente, desde la lingüística textual o análisis del discurso y de la pragmática se denominan conectores o marcadores. Otros elementos cohesivos son los pronombres, los sinónimos, entre otros²⁷.

La textualización de la superestructura

La superestructura es la estructura global que caracteriza un tipo de texto, de tal manera que se pueden identificar grandes partes que lo conforman. La intención comunicativa del enunciador define el tipo de texto que producirá para lograr la finalidad que se propone. Los tipos textuales se diferencian, además, por la estructura esquemática o superestructura textual, que es su forma global con determinada ordenación y unas relaciones jerárquicas de sus partes.

Las estrategias esenciales para el caso de la producción de la superestructura o las grandes partes que estructuran el texto argumentativo son: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión. La tesis o hipótesis es la idea fundamental, opinión o punto de vista que acerca de un tema tiene quien la plantea; es la suposición que se hace acerca de un hecho de la realidad; es la respuesta tentativa de un problema. El cuerpo argumentativo está integrado por todos los argumentos y estrategias argumentativas por las que se demuestra la hipótesis. En la conclusión se presentan los razonamientos o las ideas principales expuestas en el cuerpo argumentativo por los que se defiende o refuta la idea o concepto²⁸.

La textualización de la macroestructura

La parte semántica del texto corresponde a su macroestructura. Esta da cuenta del “tipo de contenido *global* de un discurso”²⁹. Es decir que mediante la macroestructura se logra la coherencia; es la conformación lógica del tema de un texto.

Se entiende que un texto es la enunciación de una serie de proposiciones. Una proposición es una idea que se quiere comunicar o que se comunica. En torno a la proposición nuclear se organiza la información que se quiere transmitir, es decir, el tema del texto. Las macroproposiciones corresponden al significado de cada subtema. La macroestructura inicia con el título, así como por la coherencia textual y por la progresión temática.

26 Manuel Martí Sánchez y José M. Hernández Blázquez, “Los conectores”, en *Indagaciones sobre conectores* (Córdoba, España: Ediciones Duque, 1999), 73-91. <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6862/Conectores.pdf?sequence=1>

27 Van Dijk, *Estructuras y funciones...*, 35.

28 Van Dijk, *La ciencia...*, 142-161.

29 Van Dijk, *Estructuras y funciones...*, 45 [cursivas en el original].



Que el título sea diciente del contenido de un texto es parte de la coherencia de este y forma parte de su macroestructura³⁰. El título no debe confundirse con el tema. El contenido de un texto, su parte semántica, debe girar alrededor de la conformación lógica del tema, el cual es desarrollado (explicado, defendido o ampliado) por los subtemas. Cuando se planifica un texto se tiene en mente, de principio, el tema; es decir, la idea global.

La coherencia debe manifestarse tanto en el plano de los significados, es decir, de la identidad, comparabilidad o similitud de los conceptos que se relacionan como parte del contenido del texto, como en el plano de los objetos, ideas o cosas de la realidad que conforman el contenido del texto; es decir, que “el tema se define entonces en términos de las macroestructuras de textos”. Para lograr la ilación de la secuencia temática se va concatenando el tema (lo conocido de una proposición) con el rema, que es lo nuevo enunciado en la siguiente proposición. La macroestructura tiene que ver con las estructuras semánticas globales del texto. Para llevar a cabo este nivel de análisis, Van Dijk plantea que se apliquen las que él denomina macrorreglas. Este autor considera que este procedimiento para identificar la estructura semántica de un texto “permite al analista (o un enunciatario cualquiera) deducir el tema y subtemas de un escrito”³¹.

Van Dijk enumera cuatro macrorreglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Él considera que las dos primeras son reglas de anulación y las dos últimas son reglas de sustitución. La macrorregla *omitir* consiste, precisamente, en elidir “toda información de poca importancia y no esencial”; se omiten las proposiciones que resultan ser secundarias para el significado. La macrorregla *seleccionar* consiste en suprimir proposiciones que son “*condiciones, parte integrante, presuposición o consecuencias* de otra proposición no omitida”; se selecciona la proposición que resume lo que se explica en las otras que se han suprimido.

Para aplicar la regla generalizar, dada una serie de proposiciones que expresen características constitutivas de los rasgos de los referentes de que trate el texto, estas pueden ser sustituidas por una nueva que exprese un sobreconcepto que comprenda las suprimidas. Al aplicar la macrorregla construir o integrar se elabora una proposición que integre tanto información mencionada como la “no mencionada pero razonablemente deducible”³² y se construye una proposición que exprese los conceptos más globales, es decir, para construir las macroproposiciones.

La competencia discursiva

El concepto de competencia en el ámbito de la lingüística surge con el planteamiento del estadounidense Noam Chomsky, quien en 1965 concibió la capacidad lingüística como un tipo de conocimiento del ser humano. Sin embargo, la competencia lingüística solo es una parte de la competencia comunicativa, concepto este planteado por Dell Hymes. Esta implica otros conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entre esas otras subcompetencias están la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática y la competencia discursiva.

30 Van Dijk, *La ciencia...*, 168.

31 *Ibid.*, 27-58.

32 *Ibid.*, 61-62.

El concepto de competencia discursiva textual surge en el campo de los estudios de la etnografía de la comunicación como parte de la evolución del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes. La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua al combinar formas gramaticales y significados para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Esta competencia, pues, implica el dominio de habilidades y estrategias que permiten a los copartícipes del proceso comunicativo producir e interpretar textos. Implica, de igual manera, el de producir e interpretar los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

De ahí que un estudiante universitario será competente textual o discursivamente si tiene la capacidad de producir e interpretar textos académicos, si cuenta con las habilidades y estrategias que le permitan producir e interpretar diversos géneros académicos, es decir, formas de discurso que son estereotipos que circulan en el contexto de la vida académica universitaria. Estos, al pertenecer al género discursivo académico, están fijados por el uso en tal contexto. Y como especialistas en formación, implica que los estudiantes universitarios deben apropiarse de esas formas discursivas que se han desarrollado históricamente en la comunidad de los especialistas de la que decidió formar parte.

Se puede decir que un usuario de la lengua es competente en la producción textual de escritos cuando logra producir textos que tengan las cualidades de coherencia, cohesión y adecuación. Por cohesión se entiende que, a nivel de contenido, mantenga la referencia, que la progresión o avance temático fluya sin repeticiones ni desviaciones semánticas. De esa manera es posible acceder a su sentido global sin dificultad para el lector, es decir, que maneje los procesos de textualización de la macroestructura. La cohesión se da cuando el hablante respeta las reglas ortográficas y gramaticales de la oración; de igual manera, se entiende el uso de los conectores y demás elementos lingüísticos que permitan las relaciones o conexiones entre una proposición y las otras del párrafo o entre un párrafo y otro del texto.

En la competencia discursiva textual se incluye la competencia pragmática, o la capacidad que tiene el usuario de la lengua para ajustar el texto a la situación comunicativa concreta en que lo produce. Esta última compete a la adecuación del texto al contexto³³, logrando así la pertinencia textual. En el caso del texto argumentativo, la parte pragmática determina la construcción lógica del discurso o texto, es decir, el establecimiento de la finalidad y la definición de la comunidad interpretativa, la que determina la conformación semántica (macroestructura) y expresiva (microestructura) que hace el productor del texto.

Como parte de la competencia se evidencia que el hablante debe aplicar para la producción de sus escritos un proceso que comprende la planificación, la textualización o escritura propiamente y la revisión de sus producciones.

Para interpretar la competencia textual, es decir, la capacidad que los estudiantes tienen para usar el lenguaje en su forma escrita, y así, de producir discursos argumentativos escritos, se analizaron sus producciones para dar cuenta de la discursividad de las secuencias de enunciados que los conforman. Para ello se inició por el nivel observable: el de la expresión,

33 Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (Barcelona: Ariel, 2004), 107.



que se corresponde con la categoría de microestructura. Aquí quedan comprendidos los aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos. Se prosigue con los niveles más profundos o subyacentes comprendidos por la superestructura y la macroestructura, que tienen que ver con el aspecto semántico, con el sentido. Se concluye con una aproximación a la interpretación de la dimensión pragmática.

Metodología

Este proceso de investigación se ubica en el paradigma interpretativo con su enfoque cualitativo. La muestra es intencional. Para la recogida de la muestra se aplicó el diseño de investigación acción; a partir de su aplicación se conformó un corpus de ciento cincuenta ensayos argumentativos escritos por cincuenta estudiantes; se seleccionó la producción de diez participantes para el análisis e interpretación, que son los treinta escritos relevantes. La técnica para el análisis e interpretación de los escritos argumentativos fue el análisis del discurso.

Los objetivos que guiaron este proceso fueron los siguientes:

Objetivo general

Develar la competencia en la producción del texto escrito argumentativo de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH, en el primer periodo académico de 2018.

Objetivos específicos

-Interpretar la competencia textual escrita que manejan los estudiantes universitarios en el primer periodo académico de 2018.

-Analizar el proceso de textualización escrita de la microestructura textual —usos de los operadores argumentativos y elementos de cohesión— que manejan los estudiantes en la construcción del texto argumentativo en el primer periodo académico de 2018.

-Identificar el proceso de textualización de la superestructura textual —tesis, cuerpo argumentativo y conclusión— que aplican los estudiantes en la construcción del texto escrito argumentativo en el primer periodo académico de 2018.

-Dilucidar el proceso de textualización de la macroestructura textual —coherencia del título, del tema y progresión temática— que usan los estudiantes en la construcción del texto escrito argumentativo en el primer periodo académico de 2018.

El objeto de estudio de la investigación que se presenta se encuadra en el ámbito de las Ciencias Sociales: la interpretación de la competencia en la producción del texto académico argumentativo que manifiesta el estudiantado universitario de recién ingreso. Seleccionado el ensayo como género literario del trabajo, se diseñó un proceso de investigación acción participativa, dado que, enmarcada la situación problemática en el ámbito de la educación, se consideró que este diseño era el más pertinente tanto para la búsqueda de los datos como para la observación de la posibilidad de mejora de la competencia en la producción textual de los estudiantes. Esto permitió organizar un corpus (ciento cincuenta ensayos). Se tomó

una muestra intencional de los escritos-objeto producidos por los estudiantes a través del proceso cíclico llevado a cabo.

Tanto el problema como el objeto de investigación en las Ciencias Sociales se ve influido por la forma en la que se concibe el fenómeno social. La forma de concebir y la naturaleza misma del fenómeno social influyen en el paradigma que se asume en el proceso investigativo. En su acepción más general, un paradigma se entiende como un conjunto de creencias, actitudes, compromisos, visión del mundo, que son compartidos por un grupo de científicos que comprenden metodologías determinadas³⁴. Así, el paradigma implica posiciones teóricas particulares acerca de la realidad, es decir, acerca de los objetos de estudio, métodos específicos, técnicas y herramientas investigativas particulares. Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo y el sociocrítico. Según Behar Rivero, el enfoque cualitativo “es una poderosa herramienta para entrar en la profundidad del producto de la conciencia humana, la subjetividad”³⁵ de los objetos de la realidad social.

En el paradigma interpretativo y el sociocrítico queda inscrito el diseño de investigación-acción. A la investigación acción participativa (IAP) se la considera la metodología de investigación científica propia de la educación. Se nombra de diferentes maneras: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, entre otras. Este diseño es un accionar que lleva a cabo el docente en las aulas con fines tales como desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de programas educativos, de sistemas de planificación o de la política de desarrollo.

A partir de la identificación del problema, se “planifican estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio”³⁶. Se visualiza en esta concepción la presencia de tres aspectos: la investigación, la acción y la formación mejorada.

De este proceso cíclico se obtuvo el corpus de ensayos. Previo al desarrollo de cualquier contenido se aplicó al alumnado de toda la sección el primer instrumento, el cual tenía una función diagnóstica. La estructura del instrumento comprendía las indicaciones a seguir para el procedimiento de escritura. Se incluyeron cinco textos cortos de cinco diferentes autores acerca de un tema de cultura general. A partir de su lectura deberían escribir un ensayo en donde plantearan su posición acerca del tema. Para lograr esto último se les incluyó como parte de las indicaciones una interrogante problematizadora que los orientara a adoptar una posición o a plantear y defender una opinión.

Al finalizar la segunda unidad, además de haber abordado el contenido de esta, se habían estudiado, también, las categorías esenciales en la conformación de un texto, así como para la escritura de un ensayo argumentativo, por lo que se les aplicó el segundo instrumento, cuyo tema era el contenido de la unidad temática. El tercer instrumento se aplicó al finalizar el estudio de la tercera unidad. El tema de este instrumento era el contenido de esa unidad temática. Cada instrumento fue validado previo a su aplicación.

34 Noelia Melero Aguilar, “El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales”, *Cuestiones pedagógicas*, n.º 21 (2011/2012). https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

35 Daniel Salomón Behar Rivero, “Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta”, *MEDISAN* vol. 15, n.º 1 (2011): 148.

36 Antonio Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2005), 23.



Después de la aplicación de cada instrumento se siguió un procedimiento similar: la docente-investigadora hacía el análisis de los escritos y previo entregarles observación alguna, se les devolvió el ensayo y se les pidió que en grupos de discusión revisaran entre ellos los escritos, tomando como parámetro las rúbricas. Uno le revisaría el ensayo al otro. Luego la docente les entregó las observaciones hechas por ella para que retroalimentaran las valoraciones de sus hallazgos. Posteriormente se pasaba al desarrollo de la plenaria para comentar las mejoras y las dificultades que habían enfrentado en la producción de su texto.

Con esta investigación no se pretendía hacer una evaluación escrita de conocimientos curriculares y asignar una calificación, sino obtener un corpus para identificar, analizar e interpretar los procedimientos de textualización. El corpus se entiende como la serie de ensayos que provienen de la producción de los estudiantes y está determinado por los objetivos de la investigación. A lo largo del proceso de investigación acción se aplicaron varios instrumentos: cuestionario, portafolio de aprendizaje, portafolio docente, diario de aprendizaje, diario docente, grupos focales o grupo de discusión para efecto de la toma de decisiones en el seguimiento de la intervención.

Para el análisis e interpretación de los ensayos de los estudiantes se aplicó la técnica de análisis del discurso (AD), la cual permite el análisis e interpretación de las estrategias discursivas que despliegan tanto enunciadores como enunciatarios³⁷.

La codificación que se aplicó para efecto del análisis comprendió la letra A mayúscula y dos numerales. El primer numeral correspondía a la codificación del estudiante (de 1 a 50) y el segundo numeral (1, 2 o 3) representan si el ensayo era el primero, el segundo o el tercero.

Resultados / discusión

Proceso de textualización de la microestructura y la cohesión de los ensayos

En la tabla 2 se presentan de manera sintética las operaciones o estrategias discursivas manifiestas en la microestructura de los ensayos.

37 Sebastián Sayago, "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales", *Cinta de Moebio*, n.º 49 (2014). www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

Tabla 2. Mecanismos de cohesión textual manifiestos en los ensayos³⁸

Mecanismos de cohesión textual	Tipos	Clasificación
Referencia o deixis	Exofórica Endofórica	-Deixis indicadora del enunciador -Deixis indicadora del enunciatario -Deixis indicadora de tiempo -Anáfora -Catáfora

Fuente: elaboración propia.

Por cuenta de la extensión de este artículo solo se presentan unos pocos ejemplos de los mecanismos identificados, con su respectiva interpretación. Los elementos lingüísticos se subrayan y señalan en letra cursiva y se transcriben tal cual fueron escritos por los estudiantes. La corrección se hace entre paréntesis.

La referencia

Con el uso de este recurso se alude a la realidad extralingüística (referencia exofórica) o a la construida discursivamente (referencia endofórica). De esta manera, los elementos establecen relaciones y se complementan entre sí, conformando un todo cohesionado que es el texto.

Referencia exofórica o deixis

Este tipo de referencia alude al enunciador, al enunciatario, el tiempo y el espacio.

Se aclara, de nuevo, que los enunciados se presentan tal como los estudiantes los escribieron. Se resaltan las categorías específicas de análisis en cada apartado.

Deixis indicadora del enunciador y del enunciatario

El enunciador y el enunciatario se entienden como un elemento discursivo más. Desde el análisis del discurso, el sujeto enunciador “es el sujeto de la *enunciación* que, en términos teóricos y metodológicos, no se confunde con el sujeto empírico (emisor, autor...) que efectivamente haya producido el texto”³⁹. Es decir, al producir su enunciación el enunciador se construye en el discurso. El enunciador es un elemento discursivo más.

Ejemplo:

(A-1-1) Podemos vivir sin metas y anhelos, sin embargo, sería una vida rutinaria, no nos interesaría la historia y la cultura porque no nos llamaría la atención cambiar.

Interpretación

38 Ponencia presentada por Janeth Mondragón Hernández, *Competencia discursiva estudiantil en la producción escrita del texto argumentativo académico: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH* (Tegucigalpa, Honduras, 2019).

39 Lozano, Peña-Marín y Abril, *op. cit.*, 91 [cursivas en el original].



En la mayoría de los ensayos se presenta la forma lingüística del enunciador en el pronombre de 1.^a persona del plural (nosotros), ya expresamente (A-6-1), ya en las desinencias verbales. En otros casos, que son los menos, como (A-9-2), (A-30-2), (A-43-1) y (A-49-3) se usa la forma de 1.^a persona del singular. Otra manera como se manifiesta la construcción del enunciador es como objeto de la acción, de ahí que se presenta en las formas pronominales siempre de primera persona, pero en función de objeto en su forma me o nos. También se hace evidente en el uso del adjetivo posesivo de primera persona de plural nuestro, como en (A-43-3).

La imagen que el enunciador tiene de su enunciatario es también construida en el proceso de la discursividad.

Algunos ejemplos:

(A-33-3) No seas parte de este control, no estemos en conformismo, deja de ser parte de la clase dominada.

(A-33-1) ...no pierdas la mirada de tu realidad, trabaja por una realidad y quizá algún día; logremos una sociedad libre de problemas, en armonía

Interpretación

Solo en dos escritos (A-9-3 y A-33-3) aparece la construcción directa del enunciatario en el uso de las formas pronominales o de las variantes pronominales de segunda persona (tú, te) o en las formas verbales (seas, deja, pierdas, trabaja).

Deixis indicadora del tiempo

En relación con el uso de elementos lingüísticos de referencia que indican el tiempo en los escritos de los estudiantes, en el siguiente ejemplo los manejaron así:

(A-2-3) Estamos...alcanzar día a día un “paraíso”...

Interpretación

En los ensayos analizados se usan formas adverbiales tales como: día a día, aquí, hoy en día, hoy por hoy y el sustantivo actualidad.

La locución sustantiva día a día, usada en (A-2-3), refiere a que se espera que la utopía o “paraíso” se alcance en la cotidianidad del diario vivir. Incluso el deíctico aquí en este contexto no es un adverbio de lugar, sino de tiempo: ...estamos viviendo este tiempo presente en el que se puede ser innovadores.

En el caso de (A-6-3), se enfatiza la idea de que los medios son parte del diario vivir con el uso del sustantivo actualidad, que significa tiempo presente. Esta misma función cumple esta locución en (A-43-3).

La locución hoy en día se usa en (A-2-3), y (A-9-3) con el sentido de ‘en esta época’, ‘en estos días que vivimos’ u ‘hoy en el día en que hablo’⁴⁰.

40 FundéuRAE, Fundación del Español Urgente. <https://www.fundeu.es/consulta/hoy-en-dia-568/>

La locución adverbial hoy por hoy (A-43-2) se usa para dar a entender que algo es o sucede ahora de cierto modo, pero puede cambiar más adelante.

Referencia endofórica

Esta puede ser de dos tipos, anafórica o catafórica.

Referencia anafórica o anáfora

Los elementos lingüísticos que predominan en el proceso anafórico de los ensayos son los pronombres demostrativos.

Algunas manifestaciones de la anáfora, es decir, de elementos lingüísticos que aluden a otro elemento ya mencionado en el escrito, son las siguientes:

(A-1-3) El concepto parece claro y atractivo, pero la interrogante es ¿son totalmente beneficiosos?. Para responder a esto: ...

(A-33-3) ... Estos medios nos sirven para darnos información que posiblemente, no estan al alcance de nuestras manos. Esto es útil. ...

Interpretación

Se puede observar que en la proposición de (A-30-2), la referencia del pronombre esta es: “la literatura”; y, en (A-30-3): este, cuya referencia es: “el propósito de los medios”.

También se manifiesta la anáfora en el uso de pronombres personales. En (A-6-2) él; en este caso su referencia es el autor mencionado en el párrafo anterior: Silva de Aguiar. La anáfora como cohesión se manifiesta, también, en el uso de frases nominales, por ejemplo, en (A-15-1): ese nombre (haciendo referencia al título del libro de Tomás Moro *Utopía*, el cual aparece en el título del ensayo).

Referencia catafórica o catáfora

Este proceso de cohesión se da cuando se usan elementos lingüísticos que refieren alguna idea u objeto que se mencionará posteriormente en el texto. Por este proceso, el primer elemento adquiere sentido en relación con el que viene a continuación.

Ejemplo

(A-1-1) Ante tantos conceptos se pueden concluir que las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos que nos hacen mejores personas...

Interpretación

Entre los elementos lingüísticos que funcionan catafóricamente están los sustantivos y los pronombres demostrativos.

En (A-1-1) la catáfora se manifiesta en el sustantivo antecedente de los pronombres relativos; estos, a la vez que sustituyen al nombre antecedente introducen la explicación del significado del antecedente. En el primer caso, el sustantivo concluir está en relación catafórica con la proposición que lo sigue, “las utopías nos muestran una forma alcanzable de superación, ideales y propósitos”. A su vez, los sustantivos ideales y propósitos están en relación catafórica con la proposición “nos hacen mejores personas”.

En (A-1-2), el sustantivo “palabra” está en relación catafórica con la proposición “crea belleza”, la que es introducida por el relativo “con la cual”.

En (A-15-2), en la frase sustantiva “función poética” se encuentra en referencia catafórica, es decir, su significado está en relación con la proposición que le sigue. Lo mismo sucede en el caso de (A-43-1) la palabra utopía se encuentra en relación catafórica con la definición que de ella se da posteriormente.

Operadores argumentativos

Este el nombre que se les da a los marcadores o conectores discursivos en el texto argumentativo. En los escritos objetos de este análisis se encuentra que se ha hecho uso de operadores tales como:

(A-1-1) [Ante tantos conceptos se pueden concluir, que...; pues eso queremos...]

(A-2-2) [Por consiguiente, varios autores caracterizan ..., ya que nos presenta ...]

(A-9-3) [Los medios, hoy en día han sido denominados como

Controladores de la sociedad, si bien es cierto, los medios nos ayudan a...etc...]

(A-43-2) [El lenguaje literario debe ser poético...estas “obras literarias cibernéticas” van escritas con errores primero que todo gramaticales y en segundo lugar literarios, no nos dejan clara la historia, no existe en ellas ese lenguaje poético porque combinan o utilizan mal los elementos de orden y de coherencia.]

166

Tabla 3. Operadores argumentativos que más se usaron en los escritos⁴¹

pero
ya que
sin embargo
porque
pues
en conclusión
por ejemplo
concluyendo

Fueron varios los problemas y limitaciones encontrados en la textualización de la microestructura en los ensayos y que, como tales, afectaron el logro de la cohesión. Se enuncian en la siguiente tabla.

41 Janeth Mondragón Hernández, op. cit.

Tabla 4. Limitaciones de los ensayos en el nivel de la microestructura⁴²

Nivel estructural de lengua	Manifestaciones
Nivel fonético	<ul style="list-style-type: none"> -Mala división silábica. -Problemas con el uso de los grafemas. -Omisión del acento ortográfico o colocación de la tilde en una sílaba que no corresponde. -Uso incorrecto de signos de entonación. -Combinación de mayúsculas y minúsculas. -Ausencia de los signos de puntuación o ubicados de forma incorrecta.
Nivel léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> -Repetición. -Uso de palabras que no existen. -Confusión con el uso de parónimos.
Nivel sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> -Omisión de determinantes o de enlaces. -Omisión del verbo. -Uso de morfemas innecesarios. -Problemas de concordancia. -Cambio de sujeto.

Fuente: elaboración propia.

Proceso de textualización de la superestructura de los ensayos

Como ya se dijo, la superestructura de un texto argumentativo comprende tres elementos jerárquicamente ordenados: la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión.

Interpretación de la superestructura textual de los ensayos

Transcripción del texto A-2-1

Alcanzando “El Paraíso”

Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el término UTOPIA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas comunes que soñaron algún proyecto y que hoy en día se les recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo de su carrera, pero persistieron.

42 Janeth Mondragón Hernández, op. cit.



Inventiones como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.

Alcancemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros mismos.

En el análisis e interpretación discursivo es bastante difícil separar las diferentes dimensiones (microestructura, superestructura y macroestructura).

El escrito que se ha tomado en esta demostración (A-2-1), está constituido por cuatro párrafos.

-Primer párrafo. Este primer párrafo está constituido por tres enunciados. En el primero, el enunciativo presenta el tema (¿qué se entiende por utopía?): [UTOPIA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente.]. El autor plantea su posición en el segundo enunciado. Procesa la posición de uno de los autores de las referencias brindadas (Karl Mannheim), y lo expresa con su propio discurso, lo cual corresponde a la tesis del escrito: [si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con (*como en*) la actualidad.].

La concepción del tema la construye tomando las palabras claves de la primera referencia incluida en el instrumento. No da un concepto de utopía, sin embargo, queda implícito con frases como [personas comunes que soñaron algún proyecto].

-Segundo párrafo. El cuerpo argumentativo del escrito inicia en el tercer enunciado del primer párrafo. Avanza a través del segundo y tercer párrafos. En este segundo párrafo agrega premisas acerca de su pensamiento en relación con el tema. Siguiendo el desarrollo del cuerpo argumentativo, hace uso de un ejemplo para dar un caso de logro que un día fue utópico:

[Estamos en un mundo (*en el*) que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.]

Aquí usa una estrategia argumentativa cuando involucra al enunciatario al usar el verbo en plural (estamos). Importa mencionar que en esta parte del enunciado incluye el título que le dio al escrito [Alcanzando “El Paraíso”]. La frase “El Paraíso” la escribe entre comillas, con lo que alude a que la tomó textual de uno de los autores (paraíso terrenal). Entiende que lograr utopías lleva a alcanzar un paraíso.

Otra premisa [estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo]. El logro de la utopía es resultado del accionar de los seres humanos en el que

se incluye el enunciador (estamos): provocar transformaciones novedosas [queremos ser innovadores] o el deseo de trascender en la historia [dejar nuestra huella en el mundo].

-Tercer párrafo. Continúa el avance de su razonamiento y agrega otras premisas. En este párrafo da otro concepto de lo que entiende por utopía: [imaginar la visión de un futuro prometedor]. Como parte de este razonamiento, él usó el operador argumentativo *pero*; con su uso contrapone, pero a la vez enfatiza, que la utopía entendida como [la visión de un futuro prometedor] no significa que su logro será fácil; no es así [no todo indica que será fácil].

[Debemos soñar emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.]

Mantiene su posición de la noción de qué es utopía: sueño, proyecto, solo que agrega el calificativo de *positivo*. Debe ser un proyecto, cuya finalidad sea positiva para la humanidad. En la segunda parte de este enunciado, con el uso del operador *pero* logra darle fuerza argumentativa [pero debemos ser realistas], la cual expresa una idea contradictoria con lo enunciado en la primera. Sin embargo, tal contradicción la resuelve en el siguiente enunciado, en el que incluye un proverbio para argumentar su idea de cómo alcanzar una utopía: [Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.]. Con el proverbio quiere significar que la utopía [Roma] no se logra de la noche a la mañana [no se construyó en un día], se requiere tiempo y también esfuerzo, como lo expresa en lo que sigue del enunciado: [los resultados que deseamos alcanzar], es decir, la utopía, [se medirán con nuestros esfuerzos.].

-Cuarto párrafo. El enunciador llega a la conclusión de una manera, se podría decir, abrupta; en la superficie cambia la orientación de lo que era su posición en relación con el tema. De manera implícita, declara que lograr las utopías es lograr el bien común, y lograrlo desde la adopción de una actitud correcta. [Alcancemos el bien común, lo correcto]. Para esto, cada uno debe colaborar con lo mejor de sí mismo [Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros]. Y enfatiza esto con la idea de ser mejores [Seamos la mejor versión de nosotros mismos]: al ser mejores, se contribuye al logro de las utopías. El enunciador no es directo en la conclusión. Se infiere que para lograr utopías hay que tener una actitud positiva y ser correctos.

Este ensayo logra acercarse a la superestructura de lo que es un ensayo argumentativo. Sin embargo, otra realidad es con la mayoría de los escritos.

Transcripción del texto (A-7-1)

La importancia de la literatura

La literatura es la caracterización del lenguaje que tiene un(a) función primaria de que el mensaje crea su realidad ya que si hablamos de un poema el escritor se expresa de sus sentimientos y usando su imaginación para hacer un poema con rimas, el lenguaje es la representativa del signo verbal este presenta un nudo informativo es decir que esto nos ayuda ya que podemos hacer redacciones basandonos en lo que lleva la literatura, esto ayuda a que con la imaginación podamos crear una realidad oyendo y observando esto basa de una connotación que verifica



varios niveles y dominios Lingüísticos que se caracteriza por un lado, como manifestación multiforme que con el curso de los tiempos se deposita en estas alusiones y evocaciones dentro de los signos verbales y la palabra adquiere dimensiones plurisignificativas gracias a las relaciones conceptuales, imaginativas y rítmicas esto ayuda a poder imaginar y hacer poemas o más cosas con ritmos de rima basándose en la realidad e imaginando una forma de conceptualizar los rasgos de lo que nos sirve y nos ayuda la literatura y crea un universo de ficción que nos identifica con la realidad.

Esto nos ayuda a poder hacer muchas redacciones y poder escribir muchas cosas basándonos de manera de la realidad e imaginándonos para expresarnos.

El escrito (A-7-1) es muy representativo de lo que predomina en los escritos del corpus objeto de esta investigación. Los enunciados que constituyen los ensayos de los estudiantes han sido tomados textualmente de las referencias incluidas en el instrumento o de alguna idea recuperada de lo aprendido durante la clase, sin haber procesado las ideas de manera discursiva. De este modo, el escrito se conforma como un *collage*. Esto obliga al lector a inferir muchos elementos, porque se van agregando ideas sin establecer relación entre ellas. Por momentos se intenta dar explicaciones y vincular operadores argumentativos (ya que, es decir, por un lado) pero el intento resulta infructuoso.

En relación con la superestructura de los escritos objetos de este análisis, se observa que, en general, se van yuxtaponiendo enunciados desde el inicio. Se hacen afirmaciones, pero no se desarrolla argumentativamente el pensamiento. Se van enunciando ideas, en las que se busca su calidad de premisas, para esto se usan operadores argumentativos, pero no de manera eficaz ni eficiente. Se llega al final del escrito con enunciados que, a veces, expresan ideas opuestas con lo dicho en las partes anteriores del escrito, y, otras veces, un cierre totalmente alejado del pensamiento que se venía desarrollando.

En los primeros escritos se manifiesta una constante en cuanto a desarrollar el pensamiento en un solo párrafo. No se establecen con párrafos las divisiones formales de la superestructura del texto argumentativo en: tesis, cuerpo argumentativo y conclusión. A partir de la intervención ya se manifiesta un intento por marcar en la división de párrafos la superestructura, sobre todo en el tercer escrito. Sin embargo, a nivel semántico no lo logran.

El lector de estos escritos se ve forzado a llevar a cabo una construcción o reconstrucción textual para encontrar el sentido del escrito, aunque no siempre se logra. La textualización se da, pues, como una acumulación de citas, aunque no se indican como tales, según lo que marca el código del texto académico. Esto da como resultado que la acumulación de citas da lugar a ambigüedades, a ideas contradictorias, confusas e, incluso, a no decir nada.

Proceso de textualización de la macroestructura de los ensayos

El análisis e interpretación de la macroestructura corresponde propiamente al análisis e interpretación del nivel semántico de un discurso, es decir, del significado estructural de secuencias de enunciados.

La categoría semántica que desde el análisis del discurso se maneja es la de proposición. La proposición es el significado de un enunciado. “El significado de la (sic) enunciaciones lingüísticas es igual a la interpretación conceptual de estas enunciaciones”⁴³.

Coherencia del título

El título sintetiza los acontecimientos que el enunciador se propone representar y así, porta el tema central propio del escrito. Funcionalmente esta categoría jerarquiza el discurso, esto es, pone de relieve el asunto discursivo, recupera de manera conceptual núcleos de significación con clara función nemotécnica, y orienta las maneras de acceder a los acontecimientos representados.

Se presentan algunos ejemplos respecto de la coherencia del título en los ensayos objeto de este análisis:

(A-33-1) ¿Utopía?
tiempo

(A-6-2) El lenguaje desarrollado através (*a través*) del

(A-15-2) Literatura: La ciencia en general
quieres

(A-2-3) Percibes lo que tú

171

Los ejemplos muestran que los temas enunciados en todos los títulos son demasiado generales. Al hacer la interpretación de los títulos en su relación con las macroestructuras, en cada caso, el tema no es el desarrollo de lo enunciado en el título.

Coherencia del tema

El desarrollo textual responde a una lógica de consistencia y coherencia discursivas, en las que todo el texto es portador de un conjunto de ideas entre las cuales pueden identificarse distintos grados de controversias y definirse un modo de encadenamiento temático.

El tema forma parte de la estructura discursiva y desempeña función cohesiva y constructiva en el discurso. Esta doble relación cohesiva y constructiva garantiza el conjunto de asociaciones semánticas y formales a nivel micro (expresión) y macrodiscursivo (sentido) y que configuran sentidos en contexto. Sin embargo, en la mayoría de los ensayos no se logra la coherencia temática y se caracterizan más bien por la yuxtaposición de ideas no coherentemente relacionadas.

43 van Dijk, *La ciencia...*, 40.

Progresión temática

El análisis de la macroestructura (estructura temática) comprende identificar la manera como progresa linealmente el discurso, lo cual permite dar cuenta de los recursos implicados en el desarrollo del pensamiento que se desarrolla, las reiteraciones, los recursos manejados para lograr la configuración jerárquica de temas y subtemas, así como los recursos aplicados con fines argumentativos.

Se presenta un ejemplo de interpretación de la macroestructura para ilustrar su proceso de construcción en sus tres elementos constitutivos: coherencia del título, coherencia del tema y progresión temática. Se retoma para ello el caso de A-2-1.

Transcripción del texto A-2-1

[Alcanzando “El Paraíso”

Los apartados anteriores expresaban lo relativo a lo que es el término UTOPIA, que este significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Conforme con lo mencionado por Karl Mannheim, si la humanidad en el pasado no hubiere empleado utopías no todo sería con la actualidad. Personas comunes que soñaron algún proyecto y que hoy en día se les recuerdan por esas acciones; tal vez tuvieron obstáculos a lo largo de su carrera, pero persistieron.

Inventiones como la luz eléctrica son ejemplos de utopía que fueron logradas. Estamos en un mundo que se espera crear y alcanzar día a día un “paraíso” dentro de la sociedad, estamos aquí, y queremos ser innovadores, dejar nuestra huella en el mundo.

Así como las utopías nos ayudan a poder imaginar la visión de un futuro prometedor; pero no todo indica que será fácil. Debemos soñar, emprender y realizar estos sueños positivos, pero debemos ser realistas. Como la frase “Roma no se construyó en un día”, los resultados que deseamos alcanzar se medirán con nuestros esfuerzos.

Alcancemos el bien común, lo correcto. Aportando a la sociedad lo mejor de cada uno de nosotros. Seamos la mejor versión de nosotros mismos.]

De acuerdo con las macrorreglas planteadas por Van Dijk, dado que estas no son recetas que se emplean uniformemente, su aplicación depende del tipo textual. Cada tipo textual presenta estructuras discursivas particulares que permiten o no su uso. En el caso de los ensayos, son escritos que pretenden ser argumentativos y desde esta posición es que han sido analizados e interpretados.

Luego de aplicar las macrorreglas (omisión, selección, generalización y construcción) de este escrito la macroestructura que queda es:

Alcanzando “El Paraíso”

UTOPIÍA significa cualquier ideal que proyecte una sociedad feliz y armónica, diferente a la existente. Los cambios en la sociedad se dan cuando se proyectan y logran transformaciones en el presente. No se necesita ser extraordinario para hacer realidad alguna utopía; basta con ser una persona común y ser persistente en las acciones emprendidas. Un ejemplo de utopía lograda es la invención de la luz eléctrica.

La sociedad actual exige que las personas sean creativas para construir un “paraíso”. Como parte de esta sociedad las personas quieren ser innovadoras y dejar su huella en el mundo.

Lograr que una utopía se haga realidad no significa que sea fácil ni que se logre de la noche a la mañana. Hay que esforzarse para soñar, emprender y realizar proyectos positivos.

La utopía permite alcanzar el paraíso en la sociedad a través de lograr el bien común y de hacer lo correcto al dar lo mejor de cada uno, para lo cual hay que ser la mejor versión de uno mismo.

Si bien este escrito logra acercarse a una macroestructura bastante clara desde su semántica, con la mayoría no sucede lo mismo. Uno de los problemas es que el enunciador escribe como si estuviera discursando en la oralidad. La escritura es lineal, lo cual requiere ir poco a poco en el despliegue del pensamiento. Sin embargo, en los escritos se manifiesta una premura en la manera de afrontarla, a tal grado que se omiten términos que completan lo que pretenden expresar. No prestan atención a los signos de puntuación para establecer las pausas, entonación y sintaxis de acuerdo con lo que pretenden expresar. El lector no sabe dónde termina una proposición y donde comienza otra.

La pobreza de vocabulario, la ausencia de los signos de puntuación, así como las limitaciones en la construcción sintáctica vuelve oscuro el sentido del texto. En otras palabras, los problemas de la microestructura tienen repercusiones en la macroestructura y no se logra la finalidad de convencer por el discurso.

Aproximación a la pragmática de los ensayos

El término pragmática para indicar la relación entre los signos y los usuarios fue establecido por Charles Morris en los años 30 del siglo XX. Este autor la planteaba como una disciplina lingüística junto con la sintaxis y la semántica. En la actualidad, la pragmática más que un aspecto del análisis lingüístico ha evolucionado hasta entenderse como una perspectiva del análisis lingüístico que tiene en cuenta los factores contextuales.

Al producir sus textos los enunciadores de este estudio tenían dos propósitos. Por un lado, el de argumentar y, de esta manera, buscar que el enunciatario se adhiriera a su posición en relación con el tema del escrito. Por otro, el propósito de demostrar un saber: el saber acerca de cómo producir un ensayo académico de superestructura argumentativa. Al integrarse al proceso de mejora, ellos tenían el interés consciente de apropiarse de los conocimientos de

cómo producir un texto de tal tipo. No obstante, los problemas que los escritos presentan tanto a nivel de la microestructura, como de la superestructura y la macroestructura traen como consecuencia que no logran la adhesión a algún posicionamiento, pues en la mayoría de los casos no hay tal posicionamiento. No logran que el texto sea coherente al fallar la cohesión. Esto manifiesta que aún no han logrado la adecuación discursiva textual al contexto académico.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones son el resultado de haber confrontado el análisis con la teoría y, con ella, la descripción, explicación e interpretación de las relaciones internas (microestructura, superestructura, macroestructura) y externas (pragmática) de los escritos objeto de esta investigación, entendidos como medios por los cuales unos hablantes llevan a cabo procesos de comunicación escrita, para lo cual precisan un uso peculiar del lenguaje.

Con relación al objetivo general que guio este proceso de investigación, y el primer objetivo específico, se concluye que estudiantes no son usuarios competentes en la producción de este tipo textual. Sus escritos presentan limitaciones, aunque también muchas potencialidades.

Respecto al segundo objetivo específico, se identifica que aplican varios mecanismos en el intento de lograr un escrito cohesionado. Entre los mecanismos de cohesión que aplican están la referencia exofórica o deixis, por la que establecen relación con el contexto. Con este mecanismo se construyen a sí mismos como enunciadore, así como a los enunciatarios y el contexto. Aplican también la referencia endofórica en sus dos manifestaciones: anafórica y catafórica. En menor grado utilizan la sustitución y la elipsis.

Los escritos manifiestan limitaciones en diferentes aspectos de la microestructura. En el nivel fonético (representación ortográfica): problemas con la división silábica, con el uso de grafemas y de los signos de puntuación, combinación de mayúsculas y minúsculas. Un problema que repercute mucho en la dimensión de la macroestructura, es decir, con el nivel semántico discursivo, pero que se origina en la microestructura, es el de los signos de puntuación. Otro es el que compete a la omisión o uso no adecuado de los operadores argumentativos, lo cual afecta la fluidez discursiva. Los operadores argumentativos más usados en los escritos son: pero, sin embargo, pues, por ejemplo, ya que, porque, en conclusión, y, concluyendo.

Otros problemas manifiestos en la microestructura tienen que ver con el nivel léxico-semántico: pobreza de vocabulario, así como confusión con el uso de frases homónimas o compuestos no consolidados o que dependiendo del contexto las palabras que conforman el compuesto van juntas o separadas. También el uso de palabras que no existen y confusión con el uso de parónimos. En el nivel sintáctico, la microestructura presenta también algunas limitaciones como la omisión de determinantes o de enlaces, omisión del verbo, uso no adecuado de las preposiciones, problemas de concordancia, y cambio del sujeto de las proposiciones en los enunciados.

En lo que atañe al tercer objetivo específico que orientó el proceso de interpretación de la superestructura, la mayoría de los escritos no exponen propiamente una tesis, hipótesis

u opinión. Se orientan más en presentar la conceptualización del tema, mas no en adoptar una posición acerca del mismo. No potencian la organización de las partes superestructurales en relación con su distribución a través de los párrafos en el escrito. Estos presentan el desarrollo superestructural en un solo párrafo, sobre todo en los primeros escritos. Un poco manifiestan el interés de superar esta limitación en los terceros. De esa manera, es bastante pobre el desarrollo de un cuerpo argumentativo. Aunque a veces usan operadores que indican la conclusión (en conclusión, como conclusión, concluyendo), a esta se llega de manera abrupta. El lector requiere inferir las relaciones semánticas con lo anteriormente expresado en el texto, si bien muchas veces no se logra.

Concerniente al cuarto objetivo específico, los enunciadores pretenden desarrollar un tema, sin embargo, hay una tendencia a tomar ideas textuales de las referencias brindadas como parte del instrumento, sin indicarlo. No hay manifestación de procesamiento de información, sino que se van pegando fragmentos de diferentes textos y, como resultado, los escritos resultan redundantes, ambiguos y hasta contradictorios en lo dicho. Como consecuencia, no hay una progresión temática propiamente, no hay jerarquía ni orden en la presentación de las ideas. El texto se percibe como un *collage* de ideas menos como una unidad de sentido. En otros términos, no se manifiesta una discursividad personal.

Desde la perspectiva pragmática, lo planteado en los párrafos anteriores es dicente de que los estudiantes aún no han desarrollado la competencia para hacer la adecuación textual académica en los escritos. Si bien llegan a la construcción discursiva del enunciatario, a nivel semántico no lo tienen en cuenta, lo que se manifiesta en la conformación de la parte semántica y de expresión ya explicadas a partir de la interpretación de los escritos. El texto académico manifiesto en el ensayo, en general, se caracteriza porque su contenido pertenece a esferas específicas de la praxis humana, también por la manera peculiar de usar los recursos lingüísticos, es decir, por la manera como se usa el léxico, la fraseología y los recursos gramaticales de la lengua, pero sobre todo por su conformación estructural. En la configuración de este género discursivo, como de cualquier otro, se parte de los procesos mentales implicados al momento de la comunicación, los que vinculan el contexto, la dimensión espacio temporal y la relación con los otros sujetos. Esto implica un proceso de aprendizaje del que, si bien los estudiantes están dispuestos a participar, todavía no se han apropiado cognitivamente y por tal motivo no llegan a una exitosa producción de sus escritos.

Al no cumplir con las cualidades esenciales de cohesión, coherencia y adecuación plena, se concluye que los estudiantes no producen textos académicos argumentativos de manera competente. Sin embargo, al observar una mejora, pequeña pero considerada significativa, la reflexión a partir de la dinámica misma de esta investigación se concluye que el aprendizaje de la escritura es un proceso progresivo y contextualizado. Los estudiantes comienzan a participar en un contexto diferente del que vienen (educación media); se están integrando a una nueva comunidad discursiva que exige otros saberes. Ellos deberán apropiarse de esa nueva cultura discursiva para poder formar parte de ella. Y manifiestan interés para lograrlo. Por esto se sugiere que las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación en todos los espacios de la formación de todas las carreras deben incluir la escritura, pues solo con la práctica podrán lograr esa competencia.

Luego de aplicar el proceso de investigación acción se concluye que este fue central en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Al cabo de este proceso se manifiesta una mejora

en la competencia de los alumnos. Tómese en cuenta que la escritura es una tecnología considerada por algunos estudiosos como la más compleja, la cual requiere invertir tiempo de ejercitación para lograr su dominio y ser competente. Además, desde esta investigación se considera que esta tecnología va requiriendo mayor rigor y exigencia a medida que se avanza en los diferentes niveles educativos. El contexto en cada uno de los niveles educativos requiere y exige la elaboración de tipos textuales con unas exigencias diferentes, aunque podría decirse que este conocimiento es acumulativo, esto es, si el alumno recibe los lineamientos esenciales de la escritura y los practica y los aprende, estos se convertirán en presaberes en procesos en los que participe más adelante.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Abarca Cea, Claudia. "Operadores discursivo-pragmáticos en consultas cartománticas". *Revista de Humanidades*, n.º 26 (2012): 143-158. <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2013/01/A7.ABARCA.pdf>
- Anula Rebollo, Alberto. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros, S. L, 1998.
- Aristóteles. *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
- Behar Rivero, Daniel Salomón. "Dilema entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación. Necesidad de una visión distinta". *MEDISAN* 15, n.º 1 (2011): 145-149.
- Benveniste, Emile. *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI editores, 1974.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2004.
- FundéuRAE. Fundación del Español Urgente. <https://www.fundeu.es/consulta/hoy-en-dia-568/>
- Gilbert, Michael A. "¿Qué es un argumento emocional?, o ¿por qué los teóricos de la argumentación disputan con sus parejas?". En *Introducción a la teoría de la argumentación*, coordinado por Fernando Leal C., Carlos Ramírez G. y Víctor Favila V. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2010.
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2005.

- Lozano, Jorge, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.
- Martí Sánchez, Manuel y José M. Hernández Blázquez. "Los conectores". En *Indagaciones sobre conectores*, Córdoba (España): Ediciones Duque, 1999. <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6862/Conectores.pdf?sequence=1>
- Melero Aguilar, Noelia. "El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales". *Cuestiones pedagógicas*, n.º 21 (2011/2012): 339-355. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Monzón Laurencio, Luis Antonio. "Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13, n.º 2 (2011): 41-54.
- Perelman, Chaim y Lucie Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos, 2000.
- Reeder, Harry P. *Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Sociedad de San Pablo, 2007.
- Sayago, Sebastián. "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales". *Cinta de Moebio*, n.º 49 (2014): 1-10. www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html
- Van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores, 1986.
- Van Dijk, Teun A. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós, 1992.





Foucault y el capital humano como estrategia hegemónica. Reflexiones para una crítica de la dimensión educativo-formativa del neoliberalismo



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17518>

Historia del artículo:

Recibido: 01/08/2023
Evaluado: 20/09/2023
Aprobado: 15/12/2023
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Pulido Cortés, Óscar; Espinel Bernal, Óscar. "Foucault y el capital humano como estrategia hegemónica. Reflexiones para una crítica de la dimensión educativo-formativa del neoliberalismo" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Óscar Pulido Cortés¹ ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3863-5007>

Óscar Espinel Bernal²

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>

Resumen

Objetivo: El artículo presenta resultados teóricos del proyecto de investigación "Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault", que conceptualizó las categorías teórico-metodológicas del último periodo de trabajo del filósofo; en el texto se plantea la dimensión educativa del neoliberalismo contemporáneo ubicada en el capital humano como discurso y práctica que produce escenarios de formación y constitución de subjetividades orientados por las políticas de orden internacional y las prácticas en las instituciones educativas de básica media y superior.

1 Profesor asociado de la Escuela de Filosofía Uptc. Posdoctor en Educación por la UERJ-Brasil. Doctor en Ciencias de la Educación Uptc-Rudecolombia. Director del grupo de investigación Filosofía, Sociedad, Educación (GIFSE) A1 Minciencias-Colombia.

2 Profesor asistente de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Filosofía por la UBA. Miembro del grupo de investigación Filosofía, Sociedad, Educación (GIFSE) A1 Minciencias-Colombia. oscar.espinel@yahoo.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Óscar Pulido Cortés, Calle 37 # 4 -37 Torre 1 Apartamento 602 Tunja/Boyacá/Colombia, oscar.pulido@uptc.edu.co.



Originalidad/aporte: Se circunscribe a los estudios consolidados en el último tiempo como filosofía de la educación, en el sentido de utilizar conceptos y categorías de la filosofía para problematizar y estudiar con efectos producidos por políticas y formas de la economía en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía.

Método: La metodología está cercana al enfoque arqueológico-genealógico-ético de Michel Foucault, materializado en diferentes instrumentos como fichas temáticas y analíticas que permiten reconocer los enunciados y las series conceptuales que reorganizan la manera como se han constituido las formas educativas del neoliberalismo y los efectos sobre sujetos e instituciones contemporáneas; aparte del procedimiento, se acude al ensayo-problematización no como una simple descripción de la situación construida, sino con la intención y el convencimiento de la transformación del sujeto investigador; es decir, no registrar las prácticas sociales producidas en los discursos, sino las formas como el sujeto se inquieta y genera diferentes posibilidades de acción.

Estrategias/recolección de información: El artículo recurre a fuentes teóricas y documentales de la filosofía y la economía, privilegiando los cursos de Foucault impartidos en el Collège de France durante los años 1977-1979, al tiempo que se detiene en los análisis de los neoliberales norteamericanos (Schultz, Becker), teóricos del capital humano, quienes postulan el valor económico de la educación.

Conclusiones: La educación contemporánea en Colombia y América Latina está cooptada por el neoliberalismo como visión de mundo. Esta comprobación se concreta en el capital humano como escena formativa que incluye volcar a estudiantes y profesores sobre el modelo de competencias y su materialización en planes de estudio y aventuras institucionales como la innovación, el emprendimiento y la gestión de los sujetos como forjadores de su propio destino, ser empresarios de sí mismos para ofertarse en los diferentes mercados laborales.

Palabras clave: *Capital humano; competencias; formación; hegemonía; neoliberalismo; Foucault.*

Foucault and Human Capital as a Hegemonic Strategy: Reflections for a Critique of the Educational-Formative Dimension of Neoliberalism

Abstract

Objective: This article presents theoretical findings from the research project “Experience, Ethics, and Subject in Foucault’s Later Work,” which conceptualizes the theoretical-methodological categories of the philosopher’s last period of work.



The text examines the educational dimension of contemporary neoliberalism, located in human capital as a discourse and practice that generates scenarios of formation and the constitution of subjectivities guided by international policies and practices in secondary and higher education institutions.

Originality/support: It contributes to recent consolidated studies as a philosophy of education, employing concepts and categories from philosophy to problematize and study with effects of policies and types of economy in the field of educational sciences and pedagogy.

Method: The methodology is closely aligned with Michel Foucault's archaeological-genealogical-ethical approach, manifested through various instruments such as thematic and analytical cards that allow for the recognition of statements and conceptual series that reorganize the ways in which the educational forms of neoliberalism have been constituted and their effects on contemporary subjects and institutions. In addition to this procedure, the essay-problematization is employed, not merely as a description of the constructed situation, but with the intention and conviction of transforming the researcher. That is, beyond seeking the documentation of the social practices produced in the discourses, it focuses on how the subject gets concerned and generates different possibilities of action.

Strategies/Data collection: The article draws on theoretical and documentary sources from philosophy and economics, with a focus on Foucault's courses at the Collège de France during the years 1977-1979. It also delves into the analyses of American neoliberals (Schultz, Becker), theorists of human capital, who postulate the economic value of education.

Conclusions: Contemporary education in Colombia and Latin America is co-opted by neoliberalism as a worldview. This is evidenced by the prominence of human capital as a formative scene that directs students and teachers towards the competency model, materialized in curriculum plans and institutional ventures such as innovation, entrepreneurship, and the management of individuals as architects of their own destiny becoming entrepreneurs to offer their skills in various labor markets.

Keywords: *Human capital; competencies; formation, hegemony; neoliberalism; Foucault.*



Foucault e o capital humano como estratégia hegemónica. Reflexões para uma crítica da dimensão educativo-formativa do neoliberalismo

Resumo

Objetivo: Este artigo descreve um workshop interativo baseado numa aplicação da análise crítica do discurso, enquadrada a partir de uma posição enunciativo-pragmática que considera as condições de produção, circulação e receção do discurso, para mostrar a utilidade da sociopragmática nesta área.

Originalidade/suporte: A sociopragmática como ferramenta epistemológica para a análise crítica do discurso.

Método e estratégias/ coleta de dados: A primeira fase contém um esboço do campo concetual das áreas disciplinares envolvidas. As categorias cognitivas remetem para o conceito de acções de linguagem, ideologia de género e ideologia na linguagem que serão úteis para sustentar as posições e preconceitos encontrados; são considerados os quadros sociais de referência que geram a estigmatização resultante. Utiliza-se o conceito de imagem social e outros contributos que o complementam, como o imaginário sócio-discursivo, a direcionalidade e o efeito das actividades de imagem, elementos que, numa amálgama ideológica, colaboram na interpretação das actividades de imagem e na imagem socialmente projectada. Na segunda fase, realiza-se um trabalho de grupo para examinar, registar e documentar as marcas indiciais, as acções, os recursos e outros elementos discursivos que facilitam a construção de uma abordagem. Estou empenhado na utilidade heurística de articular uma abordagem interdisciplinar a uma amostra de discurso popular. A experiência pode ser extrapolada para outros objectos de estudo dos participantes na oficina.

Conclusões: Este trabalho cumpriu o objetivo pretendido, que era ilustrar como uma análise crítica do discurso - que faz uso de algumas ferramentas relacionadas com diferentes disciplinas, incluindo a sociopragmática - permite o acesso didático a vários níveis de análise que facilitam a interpretação do significado discursivo.

Palavras-chave: Oficina interactiva; análise crítica do discurso; sociopragmática; discurso popular.

Introducción

Foucault reconoce en los neoliberales norteamericanos la crítica a las posturas de la economía clásica, que olvida o deja de lado el análisis económico del trabajo. En esta dirección, afirma que para los neoliberales la economía es una ciencia del comportamiento por



lo que su análisis no debe estar solamente centrado en los procesos históricos que movilizan recursos y sus fines, sino que debe atender al estudio de la programación estratégica de la actividad de los individuos. El análisis neoliberal se centra en el trabajo como campo de análisis económico y pregunta por las formas como el trabajador utiliza los recursos de los cuales dispone; lo anterior significa que el análisis ha de situarse en el trabajador como sujeto económico activo y no pasivo. En este registro de análisis aparece el capital humano, el cual comporta dos aspectos: el biológico-hereditario y el educativo-cultural; este último es susceptible de ser “formado” por el mismo sujeto a través de inversiones en sí mismo con la finalidad de lograr acumular lo suficiente para poder involucrarse y ofertarse en el mercado. Esta manera de funcionamiento del trabajo —del trabajador y de su formación—, entroniza el valor económico de la educación en las formas de constitución de los sujetos contemporáneos en donde se destacan espacios como la escuela y la universidad³. En este orden de ideas, el capital humano se configura como dimensión educativa del neoliberalismo contemporáneo vinculado a la dirección de los procesos formativos del trabajador-empresario de sí; procesos que, a su vez, son resignificados y modulados a partir de la modernidad en consonancia con las configuraciones y transformaciones del universo laboral.

El texto se presenta en tres planos de análisis. El primero corresponde a la opción metodológica documental como procedimiento y el ensayo-problematización como ruta de interrogación; el segundo expone los planteamientos foucaultianos alrededor del capital humano en cuanto método de análisis y programación de los sujetos; y, por último, la dimensión educativa, desde la que se posiciona la categoría neoliberal y sus efectos sobre sujetos e instituciones dedicadas a la educación como la escuela y la universidad.

El texto cierra con la proyección de algunas posibilidades para la investigación filosófica y educativa a partir de la obra de Foucault y la noción de capital humano como forma de subjetivación que permite leer problemas contemporáneos de la educación.

Claves metodológicas

El procedimiento metodológico utilizado en la elaboración del informe se ubica en la búsqueda conceptual en la obra del pensador francés, particularmente, en los cursos del Collège de France, que dan cuenta de la historia de la gubernamentalidad, en especial, el curso “Nacimiento de la biopolítica”⁴ en donde aborda *in extenso* el neoliberalismo como forma de gobierno contemporáneo. El trabajo con los conceptos despliega una genealogía del capital humano en cuanto categoría teórico-metodológica en torno a los economistas neoliberales, especialmente Schultz y Becker, quienes en sus formulaciones lo introducen

3 En las últimas décadas tomaron gran importancia y posicionamiento las plataformas virtuales y medios *internetizados*. Ello ha sido evidenciado y exponencialmente acrecentado por las cuarentenas extendidas a causa de la COVID-19 y sus efectos.

4 Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).



como discurso. Luego se asume la problematización⁵, como forma y expresión metodológica⁶ donde, más que representar el objeto “capital humano”, se asumen sus posibilidades de emergencia como régimen de verdad de la educación contemporánea.

Foucault toma distancia de una historia de las ideas puesto que su preocupación no es un análisis de sistemas de representación; también se aparta de una historia de las mentalidades por cuanto no centra sus análisis en estructuras o esquemas de comportamiento. Su interés se sitúa en el análisis de las condiciones que han hecho posible que algo se convierta en problema, esto es, en forma de comprensión y enunciación. Por esta razón caracteriza su tarea como una historia del pensamiento en el que intenta detenerse en las formas de problematización que han hecho posible tanto las maneras de interrogar como de abordar las cuestiones. En otras palabras, su indagación se remite tanto a las formas de veridicción como a las condiciones que hacen posible que algo se convierta en objeto del o para el pensamiento.

Afirma Foucault, en una conversación con Paul Rabinow en mayo 1984: “El pensamiento no es lo que habita una conducta y le da un sentido; es, más bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o reaccionar, dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines”⁷. Distanciamiento, continúa Foucault, “mediante el cual constituimos a algo como objeto y lo reflejamos como problema”. Para que algo aparezca como problema, como objeto del pensamiento, es necesario que abandone su obviedad y familiaridad, que aparezca como desafío, incitación e interrogante.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, se comprende el ejercicio de la investigación como una operación sobre problemas, siendo necesaria la construcción de distintas herramientas metodológicas que permitan abordar, desde su singularidad, los objetos de estudio en cuestión. De ahí que, más que la construcción de elaboradas y rígidas teorías o modelos explicativos, el interés radica en indagar cómo y de qué manera un problema se convierte en blanco de reflexión. Los conceptos también marcan formas de mirar, razón por la que también pueden ser empleados como nociones metodológicas. Visto desde otro ángulo, las herramientas teórico-metodológicas de las investigaciones operan en función de dar forma a preguntas y problemas. Si bien cada objeto, así como el tipo de relación que se establezca con el mismo, reclama unas herramientas más que otras, también es posible observar que las herramientas inciden o actúan en el tipo de relación que se genera. Asimismo, las herramientas deben ser ajustadas en sintonía con el proyecto trazado, al tiempo que los objetos y problemas muestran facetas distintas a partir de las variaciones en los modos de intervención e interpelación.

Por supuesto, tanto la utilidad como la adecuación de la herramienta requieren, por un lado, conocimiento de la materia a intervenir y, por otro, de las posibilidades mismas de la herramienta. De modo que no es solo una cuestión de intervención sino de reflexión y

5 Michel Foucault, “El cuidado de la verdad” [entrevista con F. Ewald, mayo de 1984], en *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*, trad. y ed. Ángel Gabilondo (Barcelona: Paidós, 1999), 369-380.

6 Óscar Pulido Cortés y Óscar Espinel Bernal, “Peligrosidad, problematización y seducción. El último Foucault y sus categorías teórico-metodológicas”, en *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault*, coord. Óscar Pulido Cortés (Tunja: editorial Uptc, 2020), 9-29.

7 Michel Foucault, “Polémica, política y problematizaciones” [entrevista con Paul Rabinow, mayo de 1984], en *Estética, ética y hermenéutica, op. cit.*, 359.

conocimiento. En este sentido, son nociones teórico-metodológicas pues, antes de la operar con la herramienta es necesario conocerla y poder construirla, del mismo modo que se hace imprescindible conocer la superficie o espacialidad sobre la que se opera.

En síntesis, cambiar las preguntas y modos de preguntar significa obtener respuestas disímiles y dilucidar otras maneras de transitar. De esta forma permite aproximarse, como ha de esperarse, con aquella acción propia de la problematización ligada, esta vez, a la creación de problemas, dar forma a las preguntas, indagar con nuevas herramientas para lograr nuevas formas, expresiones y siluetas. Foucault piensa su investigación como “un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procure ver cómo se han podido construir las diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización”⁸. En un giro de tuerca, podemos pasar de la problematización como superficie de emergencia al problematizar como acción, esto es, como arte u oficio de hacer de algo un problema; poner la mirada en un aspecto (quizás irrelevante o pasado por alto hasta entonces) para con ese gesto hacerlo visible, objeto de inquietud e indagación. Contribuir a que aparezca como problema, como pregunta válida y objeto de inquietud. Trabajar con un autor es pensar qué se puede hacer con él y con el conjunto de herramientas que construye. Es en este sentido que la investigación también se hace ensayo, apuesta y modificación tanto de las formas de interrogación, como de las formas de mirar, de hacer visible, de problematizar. *Pensar con e interrogar con*, quizás esta sea la mejor aproximación al ejercicio desarrollado: crear problemas, modificar las maneras del interrogar y transformar los lugares de la pregunta para horizontes distintos. “Es así como el pensamiento se hace ejercicio, desplazamiento, creación y, con él, tanto la lectura como la escritura, se hacen también interpelación”⁹.

Capital humano: método de análisis y programación

Las cuestiones de método, así como las formas de aproximación a los objetos de investigación, fue una de las preocupaciones y apuestas de Foucault durante toda su experiencia como investigador. En diferentes entrevistas, como es el caso de la realizada por Droit¹⁰, afirma que su sitio no es el de un teórico de una u otra disciplina (filosofía, psicología o historia), sino que su función es metodológica, estratégica, dado que su intención es preparar el terreno, estudiar el campo, trazar mapas y diagramas para poder diagnosticar e intervenir. En sus obras y sobre todo en los cursos, el autor enfatiza la centralidad de las cuestiones de método en su trabajo.

Los cursos de 1977 a 1979 en el Collège de France¹¹, permiten a Foucault reconocer un espacio para realizar un detallado análisis de objetos de investigación más cercanos

8 *Ibid.*, 360-361.

9 Óscar Espinel, “Un cierre que es apertura”, en *Educación y pensamiento contemporáneo: Práctica, experiencia y educación*, comp. Ó. Espinel (Bogotá: Uniminuto, 2020), 345.

10 Michel Foucault, “Soy un artificiero”, en *Entrevistas con Michel Foucault*, ed. Roger-Pol Droit (Barcelona: Paidós, 2006), 71-104.

11 Los cursos referidos son “Seguridad, territorio, población” y “Nacimiento de la biopolítica” —que para muchos de los comentaristas cercanos al autor son uno solo—, en los cuales se transita por los conceptos de gobierno, seguridad,

a la actualidad y adelantar un diagnóstico filosófico de la economía, el liberalismo y su apropiación contemporánea como neoliberalismo¹², capital humano, competencias¹³. Aquí plantea una interesante descripción metodológica a propósito de estos nuevos objetos de investigación estudiados. La primera aclaración que aparece hace referencia al gobierno como arte, pero sobre todo como práctica, no como un universal, sino como ejercicio. Asume que la época en la que vive está en crisis y que esta se configura a partir de la segunda mitad del siglo XX; bautiza esta crisis como *crisis de gubernamentalidad* y desde allí realiza la crítica del neoliberalismo, rechazando algunos tópicos de las posturas de izquierda. Foucault no concibe el neoliberalismo como un modelo estrictamente económico, sino como una forma de gobernar, una manera de proceder social y un modo concreto de constituir sujetos, los cuales, a su vez, funcionan como agentes económicos activos, capaces de conducirse y de tomar decisiones por sus propios medios. Chamorro¹⁴ advierte que, a partir de esta premisa, el anarcocapitalismo norteamericano desarrolló toda una teoría de la acción, a saber, la teoría del capital humano de Gary Becker a mediados del siglo XX. Teoría que Foucault analiza cuidadosamente y a cuya lectura suele atribuirse buena parte de las interpretaciones de un supuesto “Foucault neoliberal”.

Para Castro¹⁵, es claro que la fuerza analítica de Foucault sobre el liberalismo y el neoliberalismo tiene tres dimensiones: crítica, veridiccional y securitaria. La dupla gobierno-veridicción reemplaza el binomio saber-poder y se consolida un nuevo escenario de la crítica que será posible analizar en relación con un tipo de gubernamentalidad que incluye a la libertad como eje de posibilidades de control y dominio. Es en esta perspectiva que el presente trabajo percibe que el capital humano, en cuanto discurso y práctica de la gubernamentalidad neoliberal¹⁶, se implementa y se convierte en estrategia hegemónica sobre la que comienza a girar la escuela y, sobre todo, la universidad contemporánea, donde los saberes son convertidos en competencias, donde los sujetos se transforman en empresarios de sí mismos jugados en saber y hacer, donde el énfasis está en la resolución de problemas y en la proyección de la acción profesional en los marcos de la producción inmaterial. El sujeto empresario de sí no es más que la operativización de la libertad como forma de control y producción, es decir, como forma de gobierno¹⁷. De ahí que los modelos pedagógicos patentados en la lógica del

institución, gubernamentalidad, biopolítica y policía.

- 12 Rodrigo Castro y Emmanuel Chamorro (eds.), *Para una crítica del neoliberalismo: Foucault y Nacimiento de la biopolítica* (Madrid: Editorial Lengua de Trapo, 2021).
- 13 Marcelo Raffin, “Lecturas foucaultianas del liberalismo y el neoliberalismo: entre una arqueo-genealogía de las formas del gobierno contemporáneo y la historia de la gubernamentalidad”, *Valenciana* vol. 13, n.º 27 (2021). <https://doi.org/10.15174/rv.v13i27.584>
- 14 Emmanuel Chamorro, “Foucault y el neoliberalismo realmente existente. Repensando el Nacimiento de la biopolítica”, en *Para una crítica del neoliberalismo: Foucault y Nacimiento de la biopolítica*, op. cit.
- 15 Edgardo Castro, “¿Un Foucault neoliberal?”, *Revista Latinoamericana de Filosofía Política* vol. 7, n.º 2 (2018).
- 16 Claudia Páez y Sebastián Gómez, “Liberalismo y neoliberalismo, reinterpretados a la luz de la teoría de la biopolítica de Foucault”, *Pilquen* vol. 24, n.º 3 (2021).
- 17 Michel Foucault, *¿Qué es la crítica?, seguido de La cultura de sí: Sorbona, 1978* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores). Foucault define de manera preliminar la crítica como “el arte de no ser tan gobernado” (p. 49). Incluso, en el espacio de debate con otros asistentes a la conferencia, Foucault aclara que “no se trata de no ser gobernado en absoluto, sino de no ser gobernado así, de este modo, de esta manera” (p. 80). Esta aclaración de Foucault abre todo un horizonte de inquietudes frente al neoliberalismo y sus tensiones con el liberalismo, particularmente con los excesos de gobierno y el Estado de bienestar [Daniel Zamora y Michael Behrent (comps.), *Foucault y el neoliberalismo* (Buenos Aires: Amorrortu/editores,

capital humano se instalen como forma estratégica mediante la cual la gubernamentalidad neoliberal produce sujetos contemporáneos.

Esta aclaración inicial reconduce la mirada al comienzo del curso “Nacimiento de la biopolítica”. Allí Foucault reconoce que ha puesto a un lado el análisis del gobierno de los niños y de las comunidades; es decir, en la lógica de este trabajo, Foucault renuncia en sus análisis a la arista de la gubernamentalidad que se vincula a la formación y que se enmarcaría en el ámbito educativo. De lo que es lícito inferir que la pedagogía y la formación, separadas por Foucault del análisis del gobierno del Estado, queda como uno de los temas pendientes sobre los cuales sería interesante volver a partir de las lecciones dedicadas al neoliberalismo norteamericano y, en especial, al capital humano¹⁸. La conexión se hace aún más fértil si se tiene presente que, luego de hacer un recorrido histórico por las tensiones que configuran las luchas teóricas entre economistas proteccionistas y neoliberales, Foucault aborda la descripción de dos dimensiones del neoliberalismo: el capital humano y la delincuencia, de las que manifiesta que son, a su vez, métodos de análisis y tipos de programación¹⁹.

El texto presenta algunas ideas respecto al capital humano entendido como método de análisis, noción metodológica y forma de procedimiento teórico; estas ideas han permitido interrogar, de la mano del filósofo francés, escenarios y efectos de la gubernamentalidad neoliberal en la educación contemporánea²⁰. El capital humano, aunque ubica su fuerza en el análisis inexplorado del trabajo, asume la educación, la formación y los procesos de subjetivación como fuerza clave que delimita la actividad productiva contemporánea arraigada en el sujeto, el gobierno de sí y en maneras individuales de constitución, en otras palabras, al tipo de programación asociada a los sujetos.

El estudio del neoliberalismo y del capital humano como método de análisis y programación da cuenta de aspectos centrales que posibilitan la crítica a este tipo de gubernamentalidad que, en su desarrollo, posiciona nuevas formas de expresión y prácticas educativas. Foucault intentó resolver los estancamientos del pensamiento crítico radical, distanciándose, por una parte, de toda reducción reaccionaria y, por otra, del uso nostálgico de la crítica atrapada en añoranzas de pasados mejores y utopías lejanas. En esta ruta, evita recurrir a valores pre-liberales para poner en evidencia lo que ellos destruyen (dimensión negativa del análisis); lo que intenta con el análisis es preguntarse sobre lo que produce, poniendo en relieve la novedad del neoliberalismo (dimensión positiva del análisis). En proximidad con la crítica kantiana y, por tanto, en coherencia con la ontología crítica de lo que somos, parte “de lo que es para preguntarse lo que nos impone”²¹. En suma, se propone examinar el neoliberalismo

2017); Christian Laval y Pierre Dardot, *La nueva razón del mundo* (Barcelona: Gedisa editorial 2013); Óscar Espinel y Óscar Pulido, “Universidad del capital humano: Desplazamientos neoliberales dentro de la educación”. *Revista Dialectus*, n.º 22 (2021)].

18 La lección referida es la del 14 de marzo de 1979, en el mencionado curso llamado “Nacimiento de la biopolítica”.

19 Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, op. cit.

20 Óscar Pulido-Cortés, Óscar Espinel y Olga Acuña, “Capital humano y proyecto de modernización del sistema universitario colombiano, segunda mitad del siglo XX”, *Praxis & Saber* vol. 13, n.º 35 (2022). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14275>

21 Geoffroy de Lagasnerie, *La última lección de Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 27.



desde su positividad (lo que produce) y ya no desde el lamento, la nostalgia desconsolada y el duelo por la pérdida.

Foucault presenta el neoliberalismo como novedad y acontecimiento. Se propone mostrar que el neoliberalismo produce, indagando por aquello que nos impone como forma de gobierno y las maneras como nos seduce para conseguir la conducción de las conductas y su materialización en acciones singulares. Problematicar radicalmente el neoliberalismo implica pensar el presente formativo, los estatutos de saber imperantes, las prácticas de adoctrinamiento-liberación, las instituciones reconfiguradas y los escenarios posibles en los cuales sociedades volcadas sobre el consumo, el “rebusque” y el emprendimiento, intentan permanentemente la sobrevivencia.

Realizar la crítica del neoliberalismo y del capital humano es dar cuenta del fenómeno tal cual es en su singularidad, abordar sus condiciones de emergencia y efectos de gobierno y legitimación. Frecuentemente, el capital humano aparece como discurso que permite salvar la educación y los sistemas de formación de los países (especialmente de Latinoamérica). En una suerte de *buena nueva*, se asume por parte de los ministerios de Educación y secretarías de Gobierno con el fin de preparar a los sujetos en armonía con los retos de esta forma de gubernamentalidad; retos presentados, además, como demanda social y necesidad del mercado. Sin embargo, la conversión de sujetos en empresarios de sí, con posibilidades de acción en los nuevos mercados, se ha visto erosionada por cuenta de dinámicas propias del desarrollo social contemporáneo y de diversas crisis —sobre todo económicas— que el mundo sufre, particularmente, desde el 2000. El neoliberalismo es ajustado en su proceder bajo una reconfiguración de sus dinámicas, mientras la idealización del libre mercado —incluso en términos de subjetivación— da paso a nuevas formas de disciplinamiento e institucionalización. Así, la educación se asume, desde los mismos actores, bajo las formas del *aprender a aprender*, la construcción autónoma del conocimiento y la competencia-idoneidad en la lógica de la resolución de problemas. Resemantización que lleva a la educación a una especie de anacronismo formativo evidenciado en el reiterado intento de soñar con posibilidades reconocidamente fracasadas en la forma de constitución neoliberal del ser y de colectivos sociales.

Método de análisis: trabajo y trabajador

El capital humano como concepto emerge en torno a dos procesos: (i) avance del análisis económico en un dominio hasta entonces inexplorado y, (ii) a partir de ese avance se da “la posibilidad de reinterpretar en términos económicos y nada más que económicos todo un dominio que, hasta ahora, podía considerarse y de hecho se consideraba como no económico”²². Cuando los liberales reintroducen el estudio del trabajo en perspectiva económica desplazan la mirada hacia el estudio de las decisiones sustituibles; el análisis no ha de concentrarse en los mecanismos de producción, intercambio y consumo, sino en el “modo de asignación de recursos escasos a fines que son antagónicos, o sea, fines alternativos, que no pueden superponerse unos a otros [...] fines excluyentes entre sí”²³. Según

22 Foucault, *Nacimiento*, op. cit., 255.

23 *Ibid.*, 260.

Foucault, los neoliberales llevan a la práctica la idea formulada por el economista inglés Lionel C. Robbins en la década de 1930, para quien la economía es la ciencia que estudia el comportamiento humano entendido como la relación entre fines y medios escasos que tienen usos mutuamente excluyentes o alternativos. Este desarrollo propuesto por Robbins en torno a la economía como ciencia del comportamiento humano y de su racionalidad interna, hace que el análisis no esté centrado en los procesos, sino en la economía como actividad; en palabras de Foucault, en el análisis “de la programación estratégica de la actividad de los individuos”²⁴. En una lógica inexplorada por la economía, el trabajo va a constituir el objeto de estudio mientras que el análisis se preocupará por saber cómo utiliza el trabajador los recursos de los que dispone.

De modo que el interrogante se desplaza desde el proceso hacia el sujeto que trabaja. En este orden de ideas, el trabajo resulta abordado “como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja”²⁵ al tiempo que el trabajador se convierte en un sujeto económico activo.

Al llegar a esta parte del análisis, Foucault va a considerar que, desde el punto de vista del trabajador, el trabajo comporta un “capital”, una “aptitud”, una “idoneidad”. Haciendo referencia a Deleuze y Guattari, el trabajo no es una mercancía reducida a la relación entre fuerza de trabajo y tiempo invertido, no es algo externo o ajeno intercambiable por un salario; el trabajador es una “máquina”: la aptitud, la idoneidad, la competencia no se separan del trabajador por cuanto el capital es indisoluble de su poseedor. Son una y la misma cosa: sujeto idóneo y capital-idoneidad. Una máquina que no puede desligarse del trabajador, un sujeto-trabajador “que es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos”²⁶. Un empresario de sí, una empresa de sí mismo cuya valía radica en la capacidad de inversión y rentabilización de sí.

Este es el tránsito que los neoliberales establecen desde el *homo oeconomicus* socio del intercambio al *homo oeconomicus* empresario de sí quien, además, se hace artífice del consumo²⁷. El consumo no se reduce al registro de la dominación-obligación; en cuanto sujeto de consumo, el hombre-empresa se produce a sí mismo y produce su propia satisfacción. El consumo muta en una de las formas de producción y, particularmente, producción de sí. Esta nueva concepción del trabajo lleva a los neoliberales a reconocer la nueva forma de capital que se califica como humano; lejos de considerarlo en su externalidad con el individuo, es un capital que no puede disociarse del individuo humano que lo porta, aquilata y optimiza.

En este punto, el análisis foucaultiano sugiere que dar cuenta del capital humano, de su forma de adquisición y acumulación, abre toda una serie de posibilidades para el análisis de nuevos campos de estudio; terrenos hasta entonces olvidados por la economía y los economistas (dejados de lado por autores como el mismo Foucault): la educación, la pedagogía, la formación.

24 *Ibid.*, 261.

25 *Ibid.*

26 *Ibid.*, 265.

27 Thiago Mota, “Neoliberalismo e capital humano em Foucault”, *O que nos faz pensar* vol. 29, n.º 49 (2021). <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2021n49a773>



El capital humano está compuesto por aspectos innatos, biológicos, hereditarios, congénitos y otros adquiridos, como son los aspectos culturales y educativos. Como se anticipó, la dimensión educativa y no el componente genético es aquello que convoca estas líneas, es decir, las inversiones educativas que el sujeto hace en sí mismo.

El capital humano es la posibilidad de acumulación del propio sujeto y depende de sus decisiones.

En un primer momento, las condiciones familiares e histórico-biológicas en las que se nace y se crece ocupan un rol fundamental. Pero luego viene el momento de la preparación, adecuación y producción de oportunidades presentes y futuras que, como ha de intuirse, caen en el terreno del sujeto y su educación. Por otro lado, la dimensión desiderativa y la libertad, destacadas por la perspectiva del capital humano, dan lugar dentro del análisis a ejercicios de autonomía relativa en cuanto a posibilidades y funcionamientos propios de las sociedades contemporáneas subsumidas en flujos de información e intensidades de experiencias de formación. De aquí que el eje formativo delineado por el capital humano no solo reconoce prácticas de libertad de los sujetos involucrados en el proceso, sino que, a su vez, exhibe escenarios de control global. En otras palabras, la afirmación de Foucault respecto a que el culmen de la gubernamentalidad neoliberal está en la exacerbación de la libertad toma aquí relevancia diagnóstica, toda vez que mayores expresiones de libertad hacen posibles mayores formas de control y de gobierno. De ahí que, por ejemplo, la educación transite desde las formas disciplinarias centradas en el saber, la racionalidad y la enseñanza, a fórmulas ubicadas en las decisiones del sujeto aprendiz que deambula por la vida escogiendo, desechando y diluyéndose en modulaciones propias de la velocidad y la incertidumbre.

Es así como el capital humano se hace método de análisis de las formas contemporáneas del trabajo e, incluso, las define, reordena y “exige” nuevos sujetos y habilidades para sortear los avatares de los nuevos escenarios laborales, los cuales, a su vez, se ofrecen de manera simultánea como prácticas y ejercicios de formación y transformación.

Método de programación: la educación y lo educativo

Resumiendo, para los neoliberales el trabajo no se entiende en términos del periodo de trabajo, cantidad de trabajadores y, menos aún, cantidad de horas. Es la calidad e idoneidad del tipo de trabajo lo que debe ser el objeto del análisis (y pilar del crecimiento económico). No es lo material, sino lo inmaterial en el trabajo, aquello que marca la ruta del crecimiento. De esta manera, se reintroduce el trabajo dentro del análisis económico, pero no para situarlo entre el capital (inversión) y la producción (valor y mercancía), sino para analizarlo en sí mismo, es decir, lo que el trabajador efectivamente hace. ¿Cómo emplea los recursos de los que dispone? ¿Cuáles son esos recursos además de su fuerza de trabajo? ¿Cómo articula los distintos recursos y cómo los optimiza? Reintroducir el trabajo en el análisis económico es situarse en el lugar de quien trabaja, el lugar del sujeto y lo que hace de sí (práctica de sí).

Esto significa, desde luego, estudiar el trabajo como conducta, es decir, como conducta económica. Conducta que, además de practicada (puesta en acción), es racionalizada, cultivada, animada, formada y dirigida. ¿Qué significa trabajar para quien trabaja? ¿Para qué

trabaja? ¿Qué lo “motiva”, es más, necesita “motivación”?²⁸. ¿Lo hace porque es la ley de la vida, para servir a su país, porque es lo que todo adulto hace o lo realiza por obediencia? ¿Trabaja para producir, trabaja por un salario o trabaja por gusto, realización y deseo?

Ahora bien, si lo que posee el trabajador es su capacidad para trabajar, entonces allí se sitúa el capital: en su aptitud, preparación, deseo e idoneidad para el trabajo. Desde esta perspectiva, situada en el sujeto trabajador, el capital se cimienta en la idoneidad del sujeto (en el poder hacer algo) y, por momentos, en el deseo de hacerlo; es decir, trabajar por gusto (pasión), ilusión (retos personales), aspiración (estilo de vida) o deuda (tiempo cedido con anterioridad).

El trabajador se hace máquina en cuanto genera flujos de ingresos, tiene una vida útil, un periodo de utilidad (obsolescencia); asimismo, con el envejecimiento reduce su rentabilidad, mientras que la desactualización y falta de información minimiza sus posibilidades de creación de valor. En consecuencia, la idoneidad, capacitación, formación permanente y oportunidad (buenas decisiones sumado al estar en el lugar adecuado) le permite incrementar (o disminuir) su potencialidad, es decir, su rentabilidad.

En este orden de ideas, el principio de idoneidad hace del trabajador una máquina dinámica y auto-productora. Es responsabilidad del trabajador estar siempre vigente, esto es, deseable para el mercado.

El precio de la fuerza de trabajo se deriva del capital que se invierte en la empresa aunado a la relación con la demanda del mercado. Esta es la fórmula de la idoneidad, según la cual, el capital que invierte el trabajador en sí mismo para aumentar su rentabilidad (renta-salario) lo convierte, de inmediato, en empresario de sí mismo, en su propio capital y fuente de sus ingresos. Es desde allí que el modelo empresa se expande a todo análisis económico, convirtiéndose en la nueva racionalidad del mundo, nueva grilla de inteligibilidad:

*Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas: éste es a la vez el principio de desciframiento ligado al liberalismo y su programación para la racionalización de una sociedad y una economía.*²⁹

El trabajador pone su experiencia, aptitudes e idoneidad al servicio de la empresa: a mayor idoneidad, mayor capital. De suerte que la idoneidad transmuta en competencia y competitividad. El trabajo es capital (rentable, acumulable y maximizable) y, al mismo tiempo, ingreso (inversión y re-inversión) dado que la experiencia también resulta acumulable, cualificable y, por tanto, rentabilizable. Es útil recordar que la competencia, *grosso modo*, incorpora saberes, modos de hacer, aptitudes y actitudes que dotan de cierta dinamicidad reflejada en la disposición que requiere la mejora constante (inversión) y la innovación (nuevas metas, nuevas conquistas).

Una vez los economistas neoliberales empiezan a ocuparse de la educación por su valor económico y no tanto por su valor cultural y social, la educación se asume como campo de exploración económico en relación con el trabajo. Creciente interés que, en un claro

28 Este fue, justamente, el descubrimiento de Henry Ford: alentar la motivación de sus trabajadores para incrementar la producción y la ganancia, dos cosas que no siempre se corresponden.

29 Foucault, *Nacimiento*, op. cit., 264.



atrapamiento de la educación por fines ajenos a ella, aumenta en el ámbito de la economía y de los diseños políticos, y no tanto en el campo de los educadores y pedagogos. Así presentan los trabajos de Schultz³⁰ y Becker³¹.

La meta es producir sujetos de bajo riesgo, y capitalizar (rentabilizar) las condiciones de aquellos que están en riesgo. Producir sujetos, en este ámbito, no se refiere exclusivamente a la dimensión biológica de la procreación, sino a todas las demás dimensiones de la constitución de sujetos: anímicas, intelectuales, sociales, culturales, competitivas, morales, adaptativas y de resiliencia, entre otras.

La idoneidad es un bien escaso y por eso costoso y deseable. En una pirámide dentro de la carrera social del éxito, la idoneidad significa estar en mejores condiciones para la competencia, por lo que fácilmente se convierte en marginación y condena. No todos pueden ser idóneos pues, de ser así, la idoneidad perdería valor e, incluso, dejaría el carácter de excepcionalidad que la define y que la hace preciada. “La inmortalidad de algunos requiere la muerte de muchos”, parece ser la consigna propia de la exclusiva idoneidad y la relación valor-escasez.

Todo esto explica la dedicación de los padres por dar la mejor educación posible a sus hijos y prepararlos de la mejor manera para la vida. La misión de los padres de los siglos XX y XXI es heredar, formar o brindar un capital humano mejor o mayor del que han alcanzado las generaciones precedentes. Capitalización del capital humano recibido, construido, acumulado y ahora cedido al recién nacido. Desde el cuidado, la lactancia y la estimulación temprana hasta la asignación de mayores recursos para la formación de su capital (humano) son aspectos para atender dentro de la ruta futura del éxito.

¿Qué quiere decir formar capital humano, formar, por lo tanto, esa especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos o, en fin, que va a ser remunerada con un ingreso? Quiere decir, por supuesto, hacer lo que se llama inversiones educativas.³²

Claramente, la inversión educativa para cualificar el capital humano va más allá del aprendizaje y la instrucción³³. Tiene que ver con el conjunto de técnicas para la intervención integral y la adecuación ambiental en la que se forma el Emilio del siglo XXI. Toda una red de actividades paralelas y complementarias para el desarrollo de las múltiples habilidades (*soft skill*) necesarias para la interacción en la sociedad de mercado. Bajo este panorama, los niños se ven privados del privilegio de la infancia para hacerse adultos competitivos antes de tiempo. Cada vez asumen más responsabilidades y dinámicas del mundo adulto contemporáneo. Basta con revisar la agenda diaria de actividades de un niño bien acomodado y con condiciones de inversión³⁴.

30 Theodore Schultz, *Valor económico de la educación* (México: Ediciones UTHEA, 1968); *Invirtiéndolo en la gente* (Barcelona: Ariel, 1981).

31 Gary Becker, *El capital humano* (Madrid: Alianza, 1983).

32 Foucault, *Nacimiento*, op. cit., 269.

33 Óscar Espinel Bernal y Óscar Pulido Cortés, “Neoliberalismo y educación. Una conversación a tres voces”, en *Alfredo Veiga-Neto: Modos de ser e pensar junto con Michel Foucault*, eds. Clarice Traversini, Elí Henn, Haroldo de Resende y Sílvio Gallo (São Paulo: Pedro & João editores, 2023).

34 Respecto a la educación del niño, Foucault mismo señala: “¿Qué elementos del entorno del niño van a producir capital humano? ¿En qué aspecto tal o cual tipo de estimulación, tal o cual forma de vida, tal o cual relación con los padres, los adultos, los otros podrán cristalizar como capital humano?” [Foucault, *Nacimiento*, op. cit., 269].

El aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de la vida y la posibilidad de aprender de la práctica se presentan como mandamientos supremos de la matriz educacional de la era neoliberal. Capitalizar la experiencia, el autoaprendizaje, la cruzada contra la escuela del estudio, el *coaching* en cada una de las dimensiones humanas capitalizables en función de la premisa existencial del éxito, son apenas ejemplos visibles de la gubernamentalidad neoliberal en donde competencia, idoneidad, aprendizaje e innovación se hacen pilares fundamentales.

Hay un estrecho vínculo entre inversión en sí mismo, capital humano e innovación, puesto que esta última solo es posible si se ha invertido en la formación. Para decirlo brevemente, la innovación es la renta del capital humano:

*Si hay innovación, es decir, si se encuentran cosas nuevas, si se descubren nuevas formas de productividad, si hay invenciones de tipo tecnológico, no es más que la renta de cierto capital, el capital humano, o sea, el conjunto de las inversiones que se han hecho en el hombre mismo.*³⁵

Schumpeter es uno de los primeros en poner sobre la mesa la innovación como motor del capitalismo; por su parte, el neoliberalismo lo puso en el plano del sujeto y sus modos de constitución. No es la producción material ni el número de obreros lo que moviliza el crecimiento económico, sino la inversión en capital humano. En otras palabras, la inversión en capital humano es el factor determinante dentro de la economía y no tanto la inversión material en capital físico, la ampliación del tiempo de trabajo (jornadas laborales) o el número de obreros. En consecuencia, la educación se transforma en la mejor inversión para el sujeto contemporáneo.

Conclusiones

El capital humano y sus posibilidades de acumulación se convierten en la dimensión educativa del neoliberalismo, que renueva su foco de análisis en el trabajo, el trabajador y el aprendizaje que éste logra en su acción laboral. Esta categoría utilizada por los neoliberales para justificar el valor económico de la educación se transforma en un método de análisis (trabajo y trabajador) y en un método de programación (subjetivación-empresario de sí) que pone en evidencia al neoliberalismo en su singularidad; detenerse en una de sus dimensiones permite emprender una crítica radical de su acción, materialización e imposición sobre las formas de educación contemporánea.

La educación y la pedagogía —que son formas y escenarios propios de la relación con el mundo laboral, en especial desde la modernidad— son reorganizadas por el capital humano como noción económica que transforma no solo su concepción sino a sus prácticas en torno a la inversión educativa en sí mismo y al funcionamiento de los sujetos como máquinas productoras y acumuladoras de aprendizaje. Esta centralidad en el aprendizaje produce una particular manera de materializar las prácticas educativas que mutan de la centralidad en el conocimiento, el saber y la razón, poniendo el punto de mira en la actividad cognitiva y emocional del que aprende. Así, el capital humano, convertido en posibilidad de programación de los individuos, impulsa a instituciones y responsables de la educación a sustituir

35 Foucault, *Nacimiento*, op. cit., 272.



las formas de la ciencia y su validación a escenarios propios de uso y aplicación. Es así como el emprendimiento en cuanto acción del empresario sobre sí mismo, y la innovación como la aplicación pertinente y oportuna de algún conocimiento, hace de la educación formal media y universitaria un laboratorio experimental donde se evalúan riesgos, posibilidades y ficciones sobre lo que puede o debe ser la interacción con los campos laborales reformulados y recreados por la gubernamentalidad neoliberal.

Por último, lejos de un pesado pesimismo en torno a la educación, es posible señalar que, como inversión, las posibilidades quedan abiertas. Más que determinismo histórico, el análisis desde la perspectiva del capital humano y el empresario de sí permite abrir horizontes de interpelación tanto a la educación y sus funcionamientos, como al sujeto y sus formas de constitución. La educación, de suyo, es posibilidad, creación y potencia a pesar de las redes que pretenden cooptarla dada su capacidad de acción dentro de los entramados sociales. La formación se produce en la esfera del sujeto y por ello es apertura, posibilidad, acción. De ahí que la innovación, desde la mirada pedagógica, también se constituye en escenario de posibilidad para pensar y recrear el ejercicio docente³⁶, las condiciones del aprendizaje³⁷ y las formas institucionales³⁸. Desde el entramado pedagógico, la innovación puede ser asumida como práctica de sí sobre sí, como práctica de subjetivación y de construcción del campo pedagógico. Esto solo para quitarle peso al pesimismo asfixiante que puede derivarse de los análisis realizados. No hay que olvidar que las herramientas teórico-metodológicas se definen por sus usos, por su capacidad de análisis y la posibilidad de reconfigurar los interrogantes.

Contribución de los autores

Óscar Pulido Cortés: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Óscar Espinel Bernal: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original).

Financiamiento

El artículo hace parte de los resultados de un proyecto de investigación de la DIN-UPTC con SGI 2190, título del proyecto *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault*

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

36 Espinel, "Un cierre que es apertura", *op. cit.*

37 Óscar Espinel Bernal, "Innovation and Critique: Passages of a Polymorphic Relation", en *Encyclopedia of Educational Innovation*, eds. Michael Peters y Richard Heraud (Singapore: Springer, 2020). https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_216-1

38 Óscar Espinel Bernal, "¿De la crítica a la innovación? Formas, usos y fisuras", en *Innovación educativa. Entre tecnología y cultura*, eds. Ana M.ª Valle y Marco A. Jiménez (México: Fides Ediciones, 2021), 71-82.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Becker, Gary. *El capital humano*. Madrid: Alianza, 1983.
- Castro, Edgardo. “¿Un Foucault neoliberal?”. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política* 7, n.º 2 (2018): 1-32.
- Castro, Rodrigo y Emmanuel Chamorro, eds. *Para una crítica del neoliberalismo: Foucault y Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Editorial Lengua de Trapo, 2021.
- Chamorro Emmanuel. “Foucault y el neoliberalismo realmente existente. Repensando el Nacimiento de la biopolítica. En *Para una crítica del neoliberalismo: Foucault y Nacimiento de la biopolítica*, editado por Rodrigo Castro y Emmanuel Chamorro. Madrid: Editorial Lengua de Trapo, 2021.
- De Lagasnerie, Geoffroy. *La última lección de Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Droit, Roger-Pol, ed. *Entrevistas con Michel Foucault*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Espinel, Óscar. “Un cierre que es apertura”. En *Educación y pensamiento contemporáneo: Práctica, experiencia y educación*, compilado por Ó. Espinel. Bogotá: Uniminuto, 2020, 345-348.
- Espinel, Óscar. “Innovation and Critique: Passages of a Polymorphic Relation”. En *Encyclopedia of Educational Innovation*, editado por Michael Peters y Richard Heraud. Singapore: Springer, 2020. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_216-1
- Espinel, Óscar. “¿De la crítica a la innovación? Formas, usos y fisuras”. En *Innovación educativa. Entre tecnología y cultura*, editado por Ana M.ª Valle y Marco A. Jiménez. México: Fides Ediciones, 2021, 71-82.
- Espinel, Óscar y Óscar Pulido Cortés, “Universidad del capital humano: Desplazamientos neoliberales dentro de la educación”. *Revista Dialectus*, n.º 22 (2021): 26-41. <https://doi.org/10.30611/2021n22id71231>
- Espinel Bernal, Óscar y Óscar Pulido Cortés. “Neoliberalismo y educación. Una conversación a tres voces”. En *Alfredo Veiga-Neto: Modos de ser e pensar junto con Michel Foucault*, editado por Clarice Traversini, Elí Henn, Haroldo de Resende y Sílvio Gallo. São Paulo: Pedro & João editores, 2023.
- Foucault, Michel. *¿Qué es la crítica?, seguido de La cultura de sí: Sorbona, 1978*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.
- Foucault, Michel. “El cuidado de la verdad” [entrevista con F. Ewald, mayo de 1984]. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*, Traducido y editado por Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999, 369-380.
- Foucault, Michel. “Soy un artificiero”. En *Entrevistas con Michel Foucault*, editado por Roger-Pol Droit. Barcelona: Paidós, 2006, 71-104.
- Foucault, Michel. “Polémica, política y problematización”. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Traducido y editado por Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999, 369-380.
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Mota, Thiago. “Neoliberalismo e capital humano em Foucault”. *O que nos faz pensar* 29, n.º 49 (2021). <https://doi.org/10.32334/oqfnp.2021n49a773>
- Laval, Christian y Dardot, Pierre. *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa editorial, 2013

- Páez, Claudia y Sebastián Gómez. "Liberalismo y neoliberalismo, reinterpretados a la luz de la teoría de la biopolítica de Foucault". *Pilquen* 24, n.º 3 (2021): 1-13.
- Pulido Cortés, Óscar y Óscar Espinel Bernal. "Peligrosidad, problematización y seducción. El último Foucault y su categorías teórico-metodológicas". En *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault*, coordinado por Óscar Pulido Cortés. Tunja: editorial Uptc, 2020, 9-29.
- Pulido-Cortés, Óscar, Óscar Espinel y Olga Acuña. "Capital humano y proyecto de modernización del sistema universitario colombiano, segunda mitad del siglo XX". *Praxis & Saber* 13, n.º 35 (2022). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14275>
- Raffin, Marcelo. "Lecturas foucaultianas del liberalismo y el neoliberalismo: entre una arqueo-genealogía de las formas del gobierno contemporáneo y la historia de la gubernamentalidad". *Valenciana* 13, n.º 27 (2021): 305-338. <https://doi.org/10.15174/rv.v13i27.584>.
- Schultz, Theodore. *Valor económico de la educación*. México: Ediciones UTHEA, 1968.
- Schultz, Theodore. *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Ariel, 1981.
- Zamora, Daniel y Michael Behrent, comps. *Foucault y el neoliberalismo*. Buenos Aires: Amorrortu/editores, 2017.





Origen de la escuela lancasteriana en Colombia: historiografía y propósito de implementación en la Constitución de Cúcuta de 1821¹

Álvaro Acevedo Tarazona² ✉

Universidad Industrial de Santander, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3563-9213>

Carlos Villamizar Palacios³

Universidad Industrial de Santander, Colombia
<https://orcid.org/000-0001-6540-340>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17517>

Historia del artículo:

Recibido: 07/011/2022

Evaluado: 20/01/2023

Aprobado: 15/09/2023

Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Acevedo Tarazona, Álvaro; Villamizar Palacios, Carlos. "Origen de escuela lancasteriana en Colombia: historiografía y propósito de implementación en la Constitución de Cúcuta de 1821" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: Este artículo analiza la adopción y las dificultades de implementación del método lancasteriano en la naciente Colombia de 1821, conformada en su momento por las actuales Colombia, Ecuador y Venezuela.

1 Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Calidad académica en la educación superior: caso departamento de Santander", financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (Código 2669), desarrollado entre el 21 de septiembre de 2020 y el 21 de septiembre de 2022.

2 Doctor en Historia, profesor titular de la Universidad Industrial de Santander, director del grupo Políticas, sociabilidades y representaciones histórico educativas (PSORHE),

3 Magíster en Historia, Universidad Industrial de Santander, miembro del grupo Políticas, sociabilidades y representaciones histórico educativas (PSORHE), carlosivanvillamizar@hotmail.com, <https://orcid.org/000-0001-6540-340>

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Álvaro Acevedo Tarazona, Carrera 54, no. 74-104, LUxxo Town House, Casa 31, Lagos del Cacique-Bucaramanga, acetara@uis.edu.co



Originalidad/aportes: Se busca explicar las dificultades de implementación del método a la luz de su contexto y en una relación comparada con la experiencia en otros países.

Método: El método lancasteriano promulgado en la Constitución de Villa del Rosario de Cúcuta y que nació como el hito más importante de escolarización obligatoria en América Latina, es analizado a la luz del contexto de la Ilustración y su interpretación política republicana en el continente, por medio de la revisión de fuente edita y documental.

Estrategias/recolección de información: La recolección de información se realizó a través de revisión documental de fuentes en línea, prensa y revisión de archivo, junto a una búsqueda bibliográfica de lo publicado sobre el tema.

Conclusiones: Al considerarse las intenciones de los legisladores por promulgar un Estado educador y las dificultades en la implementación del método lancasteriano en la Colombia de 1821, a propósito de otras experiencias de implementación en México y Perú, fue evidente el fracaso por la debilidad del propio Estado colombiano naciente y las constantes guerras e inestabilidad política.

Palabras clave: *Independencia; método lancasteriano; escolarización; constitucionalismo.*

Origin of the Lancasterian School in Colombia: Historiography and Purpose of Implementation in the Constitution of Cucuta in 1821

Abstract

Objective: This article analyzes the adoption and implementation challenges the Lancasterian method faced in the nascent Colombia of 1821, which at the time consisted of present-day Colombia, Ecuador and Venezuela.

Originality/contributions: The aim is to explain the implementation difficulties of the method in light of its historical context and in a comparative relationship with other countries' experiences.

Method: The Lancasterian method, promulgated in the Constitution of Villa del Rosario de Cucuta and considered the most significant milestone of compulsory schooling in Latin America, is analyzed within the context of the Enlightenment and its republican political interpretation on the continent. This analysis is conducted through the review of edited and documentary sources.



Data collection strategies: Information was gathered through a documentary review of online sources, press materials, archival research, and a bibliographic search of published works on the subject.

Conclusions: When considering the intentions of the legislators to enact an educating state and the difficulties in the implementation of the Lancasterian method in Colombia in 1821, with respect to other experiences such as those of Mexico and Peru, it is evident that the failure is related to the weakness of the Colombian state itself, which was born in constant wars and political instability.

Keywords: *Independence; lancasterian method; schooling; constitutionalism.*

Origem da escola lancasteriana na Colômbia: historiografia e objetivo de implementação na Constituição de Cúcuta de 1821

Resumo

Objetivo: Este artigo analisa a adoção e as dificuldades de implementação do método lancasteriano na nascente Colômbia de 1821, então constituída pela atual Colômbia, Equador e Venezuela.

Originalidade/suporte: Procura explicar as dificuldades de implementação do método à luz do seu contexto e numa relação comparativa com a experiência de outros países.

Método: O método lancasteriano promulgado na Constituição de Villa del Rosario de Cúcuta, que nasceu como o marco mais importante da escolaridade obrigatória na América Latina, é analisado à luz do contexto do Iluminismo e de sua interpretação política republicana no continente, por meio de uma revisão de fontes publicadas e documentais.

Estratégias/ coleta de dados A recolha de informação foi efectuada através da revisão documental de fontes online, da imprensa e da revisão de arquivos, a par de uma pesquisa bibliográfica do que foi publicado sobre o tema.

Conclusões: Ao considerar as intenções dos legisladores de promulgar um Estado educador e as dificuldades na implementação do método lancasteriano na Colômbia em 1821, em relação a outras experiências de implementação no México e no Peru, o fracasso foi evidente devido à fragilidade do próprio Estado colombiano nascente e às constantes guerras e instabilidade política.

Palavras-chave: *Independência; método lancasteriano; escolarização; constitucionalismo.*

Introducción

Para mediados del siglo XVIII era evidente que el vínculo entre la Corona española y sus posesiones de ultramar requería ser repensado en varios de sus aspectos. La administración y las instituciones que habían sido creadas por los primeros reyes de la casa de Habsburgo, Carlos I y Felipe II, pedían a gritos reformas que con el tiempo serían conocidas como “Las reformas borbónicas”. Gracias al influjo del tercer monarca de la casa de Borbón, Carlos III y sus ministros italianos, se buscó una mejora administrativa a la luz de la obra de tratadistas recientes, proveniente de la vocación tomística y escolástica que influía la administración y se exponían a innovadoras ideas dentro del movimiento intelectual que más tarde sería conocido como “la Ilustración”⁴. El cese de la influencia clerical, la pervivencia de la razón de Estado, la administración con un enfoque práctico, el conocimiento científico aplicado en función de la utilidad, la hacienda pública basada en la tributación y otros cambios más fueron las máximas que dominaron aquel periodo. Propósitos reformistas que en muchos aspectos significaron un nuevo encuentro con la América española, todavía desconocida por la Corona que la había regentado por dos siglos largos. En esta nueva etapa, la Corona española le imprimió un sello práctico al autoconocimiento propuesto por la Ilustración: la racionalización de los recursos y el conocimiento de los individuos de su vasto imperio, con el fin de utilizar el saber para apuntalar su poder⁵. En lo que sería la República de Colombia, Francisco Antonio Moreno y Escandón, regente visitador enviado a inspeccionar la marcha del Virreinato de la Nueva Granada, elaboró en 1774 un célebre plan de estudios⁶ que buscaba cumplir tales objetivos⁷, privilegiando la razón práctica por encima de la “revelación” y apartándose un tanto de la educación basada en la Biblia y en las ideas de la filosofía eclesiástica.

Por otra parte, la Ilustración, como propulsora de una modernidad política, propendía por la transformación de los individuos, cuidándose de establecer cualquier pretensión política, ya que sus cultores desarrollaban su obra a la sombra de los déspotas europeos del siglo XVIII. Sin embargo, en lugares como Francia, las Trece Colonias y los dominios americanos de España, se pasó del lenguaje de la liberación filosófica, promulgado por Voltaire y Rousseau, al lenguaje de una liberación política en clave republicana. Como señala Elías Palti, la adopción del republicanismo y su lenguaje sugiere un giro político que va a connotar todo el siglo XIX latinoamericano: el tiempo de la política⁸. La tarea de la construcción de un nuevo régimen político absorbe prácticamente todo el siglo. La pasión de los *novatores*, que se declaraban herederos de la Ilustración, los llevó a pretender una resignificación del mundo político, esperando de esta manera edificar un régimen político duradero.

4 José Pascual Mora, “La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la Constitución de 1821”, *Revista Academia Colombiana de Jurisprudencia* vol. 1, n.º 374 (2021): 508.

5 Santiago Castro-Gómez, *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004), 345.

6 Diana Soto Arango, “Aproximación histórica a la universidad colombiana”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 7 (2005).

7 Mora, *op. cit.*, 509.

8 Elías J. Palti, *El tiempo de la política: el siglo XIX reconsiderado* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009), 42-46.

La que fue la República de Colombia, compuesta por las actuales Colombia, Ecuador y Venezuela, ingresó con las demás posesiones españolas de América en la aventura de una resemantización que, en principio, se intentó dentro del orden político español hasta que se transformó en auténtica subversión al agotarse la vía de negociación y al presentarse una oportunidad inmejorable dada la debilidad de España. Así, la república⁹ se convirtió en un concepto que entendía la política para implementarse ya, aun cuando durante el antiguo régimen se le dotara de otro sentido. Estaba claro que la Ilustración había inspirado tales cambios: la autonomía y libertad que declaraban sus filósofos había sido llevada al ámbito político¹⁰.

No por azar el insigne pensador venezolano Luis Castro Leiva definió la primera República de Colombia como “una ilusión ilustrada”. Bajo el pretendido amparo de los filósofos más recientes y sus máximas para la felicidad humana, los *novatores* intentaron dar forma a un proyecto cuyo fin último era dicha felicidad, edificado bajo el sino de la racionalidad¹¹. Colombia fue un laboratorio privilegiado para llevar a cabo esas esperanzas, pues por su posición y riquezas se perfilaba como una nación de primer orden en su hemisferio. La tarea, sin embargo, parecía bastante ardua. Las repúblicas debían ser construidas, o, si se quiere, inventadas.

A pesar de los intentos de los *novatores* de señalarles una existencia previa a las citas constitucionales de las nuevas repúblicas, lo cierto es que todas ellas obedecían a lo conceptualizado por Castro Leiva.

*Las repúblicas americanas fueron pensadas como cosas que podían hacerse, y en cuya fabricación se podía protagonizar la “gloria”. La instauración de una república se efectuaba primariamente a través del concurso de la voluntad y de la razón. El instrumento que la creaba y la convertía de principio en institución era la constitución.*¹²

201

En efecto, la constitución era la que encarnaba la voluntad de los “hacedores”, los “representantes” de la “voluntad general”. Pero tal representación, como lo señaló Elías Palti, era paradójica, pues los legisladores representaban a los pueblos de manera abstracta: la opinión que transmitían en las citas constitucionales no era la suma de las voluntades de los individuos, sino la voz de la comunidad como una entidad ideal¹³.

Después de ello, se debía poner en marcha lo legislado y se debía garantizar su cumplimiento para que la obra estuviera completa. En palabras de Castro: “lo creado, la constitución,

9 La resemantización del concepto de república es abordada por Georges Lomné en el *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, a partir de los escritos de Paine (leído –se tiene constancia de ello– por Bolívar y otros americanos) en los que se veía a la monarquía como el régimen de un particular y a la *res-pública* como el régimen de los ciudadanos en general. Entretanto, en Francia, *república* era vista como una palabra anacrónica, usada solo para evocar las viejas glorias de Roma. Por otra parte, en Estados Unidos, gracias a Paine, se le dio el sentido a la palabra *república* como una forma de gobierno opuesta a la monarquía [Georges Lomné, “De la República y otras repúblicas: la regeneración de un concepto”, en *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*, dir. Javier Fernández Sebastián y ed. Gerardo Caetano (Madrid: Universidad del País Vasco, 2009), 1253-1257].

10 Francisco A. Ortega y Alexander Chaparro, eds., *Disfraz y pluma de todos. Opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012), 135.

11 Luis Castro Leiva, *Obras completas* (Caracas: Fundación Polar/Universidad Católica Andrés Bello, 2005), 51-52.

12 *Ibid.*, 59-60 [cursivas en el original].

13 Palti, *op. cit.*, 222.

no yacía inmóvil después de su creación, debía mover y luego ser movida para sobrevivir¹⁴. En esencia, se debía garantizar que los principios del texto constitucional se cumplieran, pues de otra manera lo legislado era letra muerta. Como se quería recrear todo un nuevo orden político, se necesitaba que los ciudadanos se circunscribieran y se identificaran con ese orden para que la constitución fuera obedecida y, de esa forma, rigiera.

La decisión de implementar el sistema lancasteriano surgió en la cita constitucional de la Villa del Rosario de Cúcuta como una temática más de la agenda legislativa de los representantes de las provincias de Nueva Granada y Venezuela que tuvieron allí asiento. Por ello, la implementación del método lancasteriano está relacionado con la cita constitucional, y se puede decir que se rigió bajo las máximas enunciadas por Castro Leiva. Lo cual significaba que no se trataba solamente de declarar que se adoptaba este o aquel sistema, se trataba también de “ser movido y hacer mover”, es decir, que se pusiera en práctica y que fuera atendido por el común de los ciudadanos.

La implementación del sistema lancasteriano se dio en el contexto de la Ilustración y su interpretación política republicana fue promulgada en América. El afán de innovar y de traer a los otrora dominios de España las “luces” es lo que explica la necesidad de variar el viejo sistema educativo, demasiado asociado con el antiguo régimen. Así, se adoptó el método lancasteriano porque se suponía que este método era un “método ilustrado”, es decir, se regía por los mismos principios generales que los *novatores* estaban intentando realizar. La transformación solo era plausible si las nociones y conceptos relativos al nuevo sistema eran aprehendidos, por lo que el dispositivo educativo adquirió relevancia política también. Finalmente, la carencia de hombres “instruidos” de las nacientes repúblicas en los pormenores de las ciencias, como la ciencia natural y la economía política, hacía deseable todo un programa formativo. El régimen lancasteriano se ocupaba principalmente de la enseñanza básica y media, buscando establecer las bases de una educación pensada para el ingreso pleno de Colombia en la modernidad.

Siguiendo los anteriores planteamientos, el presente texto abordará en primera instancia la adopción del método lancasteriano, su ingreso en el texto constitucional y las esperanzas que tenían los redactores de la carta política colombiana de 1821 al adoptar dicho método. Posteriormente, se encargará de reseñar el “movimiento” de lo legislado, es decir, la implementación. Por lo tanto, la primera parte buscará atenerse a los pormenores de lo discutido en la Villa del Rosario, así como antecedentes y generalidades, con el fin de comprender qué era exactamente lo que se estaba aprobando en las sesiones del Congreso. En la segunda parte habrá una aproximación a las labores de la dirección de Instrucción Pública, adscrita a la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores, encargada de poner en marcha el sistema de Lancaster. Finalmente, se oteará la implementación en otros países de América del método enunciado, a fin de evidenciar que los problemas que enfrentó en su instalación en Colombia (1821-1830) parecían replicarse en otros lugares donde se hizo un intento similar.

14 Castro Leiva, *Obras completas*, 60.

La adopción del método lancasteriano ilustrado

Colombia, como construcción artificiosa que había surgido en 1819, era un país vastísimo, con amplios territorios aún sin explorar, un rezago en materia de comunicaciones y, en general, un Estado que lucía condenado a la inviabilidad¹⁵. Los legisladores habían respaldado a Bolívar en la quimera de construir una patria desde la imaginación constitucional, y pocos de los abogados y curas educados que formaban los cuerpos legislativos se dedicaron a la tarea de pensar cómo se construiría sobre la realidad lo que la Ley Fundamental enunciaba¹⁶. Aún en guerra contra el enemigo realista, Colombia se constituía en medio de una aventura permanente: se anexaban más y más territorios donde otrora se había restaurado el gobierno de Fernando VII y la tarea de legislar era vista como una refrendación de los actos de la espada¹⁷. Solo hasta 1821 Colombia retomó el camino de su constitución legal (o de *jure*), un respiro más que necesario en medio de la permanente guerra, la cual fue el telón de fondo de la cita congresional de la Villa del Rosario de Cúcuta¹⁸.

Allí los temas más urgentes fueron los de la guerra, la malograda hacienda y los del diseño del aparato estatal: si fuese federal o unitario (bizantina discusión que comenzó en 1810). Pero también emergieron otros temas que parecían claves para la consolidación del proyecto colombiano. Uno de ellos fue la educación, temática bastante relevante si se tiene en cuenta que prácticamente todos los próceres se quejaban de la ignorancia y falta de instrucción de la sociedad en general. Esa falta de instrucción no era un tema baladí, pues se requería de ciudadanos instruidos para forjar la república. Antonio Nariño, por ejemplo, creía que el “embrutecimiento” era una práctica extendida a conciencia por los españoles, quienes solo aprovechándose de la ignorancia de los americanos podían domeñarles¹⁹. Para ciertos legisladores, la educación era provechosa para que el pueblo accediera a la representación política y al sufragio del pueblo. De esta manera, para Nariño era necesario evitar que el escenario político estuviese controlado por una élite²⁰. En razón de ello, la educación o instrucción pública era un asunto relevante: se trataba de uno de los fundamentos de la comunidad política. Para que fuera exitoso el proyecto se requería de una radical transformación de los habitantes de las regiones que dominó el rey de España: se requería su auténtica transformación en ciudadanos²¹.

La educación era en ese entonces un privilegio de algunos propios y la cobertura fue desde ese momento un interés fundamental. Los legisladores estaban ante un círculo vicioso: debido a la escasez de centros educativos y a su carácter excluyente (en muchos de ellos se solicitaban certificados de blanqueamiento, por estar vedados a indios, mestizos y negros) no

15 *Ibíd.*, 59-63.

16 Álvaro Acevedo Tarazona y Carlos Villamizar Palacios, *Colombia: de la nación imaginada a la realización constitucional en la Villa del Rosario de Cúcuta (1821-1830)* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2023).

17 Daniel Gutiérrez Ardila, “La creación de la República de Colombia: de la práctica gubernativa al diseño constitucional (1819-1821)”, en *Política y constitución en tiempos de las independencias*, ed. María Teresa Calderón (Bogotá: Universidad del Externado, 2017), 210.

18 Armando Martínez Garnica, *Historia de la primera república de Colombia* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2019), 359.

19 Antonio Nariño, *La bagatela*, Santafé de Bogotá, 14 de julio, 1811, 2.

20 *Ibíd.*, 3.

21 Luis Castro Leiva, *Sed buenos ciudadanos* (Caracas: Alfadil ediciones, 1999), 18.



existían personas que pudieran asumir la tarea de formadores educativos²². La solución a este estado de cosas, promulgaban algunos, parecía ser el método de educación lancasteriano²³, que prometía aumentar de manera exponencial el número de personas formadas. Pues un solo maestro podía formar a un grupo que a continuación transformaba en monitores, los cuales, a su vez, estaban en capacidad de replicar el modelo, y así sucesivamente. El método buscaba formar en las competencias más básicas, por lo tanto, en principio no estaba pensado para los estudios superiores. Se enseñaba la aritmética, lectura, escritura y el dibujo. La manera de reproducir estos contenidos era solo memorística, de suerte que los alumnos debían aprender y recitar las lecciones, evitando preguntar o inquirir a su maestro, pues se pregonaba una rígida disciplina y respeto a la autoridad. Imponíase, de esta manera, la razón práctica por encima de la simple erudición; ello, al parecer, porque se concebía que los proyectos educativos debían estar orientados a capacitar mano de obra útil que pudiera compensar el rezago industrial en las nóveles repúblicas²⁴.

Este método, además, veía con malos ojos el castigo corporal y favorecía el refuerzo positivo como una alternativa viable para garantizar la aprehensión. Establecía también un catálogo de castigos, el más duro de todos era el “cuarto oscuro”, que tenía por objetivo hacer reflexionar al alumno sobre una falta gravísima. El sistema de replicación piramidal de la enseñanza prometía manejar un volumen alto de alumnos a un costo bajo²⁵. Solo requería de un maestro tan avezado que se atreviera a comenzar la replicación, pues sus más destacados alumnos estarían en situación de replicar las lecciones en un tiempo relativamente corto. Se esperaba que el conocimiento se transmitiera de arriba abajo: la élite criolla, en la cúspide del sistema piramidal, propagaría las luces en poco tiempo gracias al sistema exponencial. Todas esas virtudes fueron las que sedujeron a los constituyentes citados en la Villa del Rosario de Cúcuta, quienes terminaron legislando que el sistema lancasteriano era la mejor de las opciones para la novel república.

El método lancasteriano ingresó al texto constitucional colombiano no sin cierto debate. Como es sabido, en la cita constitucional emergieron por lo menos dos facciones que, si bien no se enfrentaron de manera virulenta, sí mostraron una especie de proemio de las luchas fratricidas que destruirían a Colombia²⁶. Diputados como Pedro Gual, Fernando Peñalver y Antonio María Briceño mostraban una postura mucho más conservadora, temerosa de trastornar el orden católico si se denostaba la condición de *mater et magistra* de la Iglesia, impulsando proyectos educativos alternos²⁷. Particularmente, Briceño estaba preocupado de que la política educativa de la república se ajustara a los breves del papa, debido a que se esperaba que Colombia fuera reconocida como Estado por la Santa Sede. Esta actitud encontraba asidero en integrantes del crecido número de curas que integraban el Congreso, como Fernández de Soto. Otro sector, por el contrario, reconocía la influencia de la religión

22 Castro-Gómez, *op. cit.*, 193.

23 Francisco Sanabria, “Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia”, *Revista Historia de la Educación Colombiana* vol. 13, n.º 13 (2010).

24 Mora, *op. cit.*, 513.

25 Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, *The Hispanic American Historical Review* vol. 71, n.º 2 (1991).

26 Martínez Garnica, *op. cit.*, 130.

27 *Congreso de Cúcuta: Libro de Actas* (Bogotá: Banco de la República, 1971), 321.

católica, pero también el derecho soberano del Congreso de diseñar el sistema educativo con arreglo a las luces de sus integrantes. Este sector, además, enfatizaba en los vicios del legado indiano, criticando inclusive la educación que muchos de ellos habían recibido como colegiales del Rosario y de San Bartolomé²⁸. La Constitución adoptó una postura intermedia, pues a la par que demandaba establecer escuelas del método lancasteriano en toda la república, también subrayaba que en ellas debía haber cierto influjo católico, barajando incluso la posibilidad de que los curas fueran maestros en dichas escuelas.

Lo legislado por el Congreso señalaba que

*se autoriza al mismo poder ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano, o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias. Podrá hacer de los fondos públicos, los gastos necesarios para el cumplimiento de estos dos artículos, dando cuenta al congreso.*²⁹

Estas normales lancasterianas funcionarían en los establecimientos confiscados a las comunidades eclesiásticas, tal y como lo establecía otra ley³⁰. Asimismo, “los maestros deberán por lo menos enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad³¹”. Tales eran los mínimos fundamentales que debía extender el método lancasteriano. No se denota un contenido diametralmente radical al de las lecciones anteriores, aunque la introducción de los principios liberales se ve reflejada en “los derechos y deberes del hombre en sociedad”. Donde sí existía un cierto giro copernicano era en la cobertura. Y he allí la verdadera revolución: por primera vez la propuesta era la educación masiva, pues durante todo el periodo indiano había sido un privilegio. Con todo, el Congreso realmente se mostraba absorto en otras tareas que parecían más apremiantes como la guerra, y durante su existencia solo produjo dos leyes dedicadas a cuestiones educativas.

Esta variación no debe ser vista como algo excepcional. Se trata más bien de un fenómeno global, producto de los inexorables cambios desencadenados por la Ilustración y las revoluciones de finales de 1700. En este caso, los *novatores* estaban adoptando un método que ya había sido declarado por Fernando VII como el deseable para todos los establecimientos educativos en sus posesiones, mediante un real decreto de 1819. El rey de Francia también hizo lo propio: el método lancasteriano se abrió paso como la fórmula que prometía dejar atrás la oscuridad del antiguo régimen y dar a las naciones visos de modernidad. En Colombia, el poder ejecutivo, en manos del vicepresidente Santander, creó Escuelas Normales provinciales encargadas de instruir a los maestros en el método lancasteriano y así difundirlo en sus respectivas provincias. Este decreto, fechado el 21 de abril de 1822, buscó poner en práctica el contenido del texto constitucional³². Al parecer, el método lancasteriano era

28 *Ibíd.*, 320.

29 Congreso General de Colombia, Ley del 6 de agosto de 1821, “Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”.

30 Congreso General de Colombia, Ley del 28 de julio de 1821, “Sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores”.

31 *Ibíd.*

32 *Gaceta de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, 21 de abril, 1822, 2.



sumamente aceptado por los principales dirigentes del nuevo Estado: Bolívar, Santander y un importante número de los diputados del Congreso Constituyente.

Fue en España donde los *novatores* republicanos de Colombia tuvieron los contactos iniciales con el método³³. Su introductor en territorio colombiano fue el fraile Sebastián de Mora, desterrado a España por su participación en la primera época de la república³⁴. El fraile fundó una escuela pionera con este método en Capacho, estado Táchira, en el año de 1820, protegido por el vicepresidente Santander, uno de los mayores entusiastas de dicho método. En América, desde el comienzo, se le asignó a este tipo de instrucción un tinte político, pues la confección de catecismos políticos y la enseñanza del sistema republicano absorbieron gran parte de los ímpetus pedagógicos de la primera generación de propagadores del método lancasteriano³⁵. Estos eran casi siempre curas revolucionarios o abogados, republicanos que creían fervientemente en la educación como mecanismo de transformación política. Por ello, desde muy temprano, el método lancasteriano se vio identificado con el liberalismo, aunque lo cierto es que su implementación nunca fue completa: en lugares como México los pedagogos lancasterianos continuaban aplicando castigos corporales y, por otra parte, en Colombia, su éxito fue dudoso³⁶. En el caso colombiano, por ejemplo, el método lancasteriano fue combinado con las escuelas dominicales en manos de los curas parroquiales, lo que era visto como una solución para que todos aquellos menores de edad que debían trabajar tuvieran alguna clase de instrucción³⁷. El método lancasteriano debió enfrentarse a la realidad social colombiana, signada por cuestiones sociales como el trabajo infantil, la esclavitud, la pobreza y el analfabetismo.

Dificultades para la implementación del método lancasteriano

La implementación del método lancasteriano acordado en la Villa del Rosario de Cúcuta estuvo liderada por José María Triana, quien oficiaba de director de Instrucción Pública y estaba supeditado a la Secretaría de Interior y Relaciones exteriores, la cual Simón Bolívar había confiado al abogado granadino José Manuel Restrepo. Triana, al parecer, redactó un folleto titulado “Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas de los niños³⁸”, en el que realizaba una historia del método lancasteriano sin mostrar repulsión por su origen protestante y, por el contrario, alabándolo por su condición cosmopolita. No escondía que el método era patrocinado por una sociedad protegida por la Corona británica³⁹.

33 Bárbara Sánchez, “Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos”, *Revista científica* n.º 9 (2008): 74.

34 *Ibíd.*, 75.

35 Newland, *op. cit.*, 359.

36 *Ibíd.*, 360.

37 *Gaceta de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, 5 de enero, 1823, 3.

38 “Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas de los niños”, Bogotá: Imprenta de S. S. Fox, 1826.

39 *Ibíd.*, 8.

A la par, se enseñaba la filosofía de Bentham en las universidades⁴⁰ y se negociaban más y más empréstitos con firmas británicas⁴¹.

La influencia británica no era para nada despreciable en la República de Colombia y algunos *novatores* sustentaban que entre los primeros simpatizantes de Bentham y el método lancasteriano figuraba el vicepresidente encargado del poder ejecutivo, Francisco de Paula Santander⁴². Durante su gobierno como vicepresidente encargado del poder ejecutivo instaló las primeras escuelas lancasterianas, la primera de ellas en el Táchira, en el pueblo de Capacho. Santander la confió a un sacerdote, el padre Mora, a quien encargó aprovechar las ventajas del método bajo una perspectiva católica⁴³. A la par, las élites se apoyaban en los curas para implementar el método, dando espacio además para el aprendizaje de la teología católica y otorgándoles el monopolio de algunas áreas como la gramática. No cabe duda de que se trata de un modelo híbrido, el cual, pese a que se publicitaba como la panacea que rompía con el pasado, no podía borrar tres siglos de herencia indiana o colonial.

José María Triana, además, sostuvo que la dirección de Instrucción Pública prácticamente actuaba como una sucursal en Colombia de la Sociedad Lancasteriana; también dio pie a los principales principios rectores del sistema, a fin de que cualquiera que leyera su folleto pudiera intentar replicar el método. La monitoría era la clave, pues por este sistema los alumnos más adelantados lograban secundar a su maestro y, de esa manera, el sistema se replicaba⁴⁴. Pese a ello, los historiadores han demostrado que las loas de José María Triana y las aspiraciones del Congreso Constitucional no eran del todo precisas, pues la monitoría no siempre fue ejercida por personas preparadas. Por lo tanto, las afirmaciones de Triana acerca de una escuela de mil alumnos regentada por un solo maestro y sus monitores parecían quiméricas⁴⁵, según lo reconocía el propio Triana en correspondencia privada sostenida con José Manuel Restrepo⁴⁶.

Se intentaba aplicar innovaciones en la recién creada república, como el uso de la arena y la rueda del alfabeto⁴⁷, pero existía una constante falta de maestros y una enorme dificultad para introducir estos nuevos conceptos. Colombia experimentaba también vicisitudes para implementar las reformas hacendísticas y, en general, las innovaciones propias del republicano recién instalado, sin descontar que el estado permanente de guerra (guerra interna hasta 1823, guerra exterior en Perú hasta 1826 y guerra civil a partir de ese año hasta la disolución de Colombia en 1830) no ayudaba a la causa. Precisamente, tal estado de guerra

40 José Manuel Groot, *Historia Eclesiástica y Civil del Nuevo Reino de Granada*, Tomo V (Bogotá: Casa editorial Rivas, 1889), 63.

41 Quizás el testimonio más revelador sería una carta enviada por el negociante inglés Hamilton a Augusto Federico, duque de Sussex, hermano del rey Jorge IV de la Gran Bretaña, donde expone las provechosas relaciones que el comercio inglés trabó con la República de Colombia, persuadiendo a este alto integrante de la familia real inglesa de apoyar la causa americana [Archivo de la Real Academia de Historia, fondo Pablo Morillo RAH, legajo 07649, f. 1038].

42 Mora, *op. cit.*, 517.

43 *Ibíd.*, 518.

44 "Manual del sistema de enseñanza mutua...", 12.

45 *Ibíd.*, 31.

46 Sánchez, *op. cit.*, 80.

47 "Manual del sistema de enseñanza mutua...", 19.

y la dificultad de encontrar los maestros apropiados eran las causas que señalaban algunas autoridades provinciales para justificar las demoras en la implantación del método⁴⁸.

La piedra angular del método lancasteriano era la memoria. En el manual atribuido a José María Triana se recalca la necesidad de repetir las lecciones una y otra vez, al derecho y al revés, tarea que debería ser realizada por los monitores, cuyo deber consistía luego en tomar la lección a los demás alumnos⁴⁹. La efectividad de este sistema memorístico fue incluso cuestionada en su propia época por maestros como Simón Rodríguez, quien sostenía que el sistema lancasteriano dejaba de lado la creatividad y el ingenio, produciendo meros autómatas⁵⁰. La figura del maestro también fue cuestionada, si se tiene en cuenta que en el citado folleto doctrinario se precisaba que casi todas las responsabilidades recaían en los monitores y el maestro casi que parecía destinado únicamente a cuestiones directivas⁵¹. Las escuelas lancasterianas no representaban ni el 10 % de las que funcionaban en la república. En Venezuela, por ejemplo, la mayoría de los establecimientos mantenía el método antiguo de educación⁵². Los pedagogos lancasterianos eran tachados de vagos y el fundador del método, quien llegó a las costas de Colombia a finales de 1824, no tuvo la amplia bienvenida que esperaba.

En la memoria dirigida al Congreso de 1826, José Manuel Restrepo no ocultaba los tímidos progresos que había hecho el método consagrado en la Constitución de 1821; subrayó que gracias a la “munificencia” del Libertador, Lancaster instaló en Caracas un establecimiento que sería modelo, y aclaró de una vez por todas cuál era la manera correcta de aplicar este sistema⁵³. En una fecha tan tardía como 1826, José Manuel Restrepo conminaba al Congreso a ampliar los alcances de lo decretado en la Villa del Rosario de Cúcuta y uniformar el currículo, recordando que el método lancasteriano solo funcionaba para las primeras letras y no para los estudios superiores⁵⁴. Sin embargo, el Congreso de Colombia llegaría a su última legislatura en 1827 sin concebir un certero remedio para esto.

En cuanto a la llegada de Joseph Lancaster a suelo suramericano, tal parece que él mismo se ofreció mediante carta enviada desde Baltimore, donde residía, proponiendo fundar un establecimiento pionero en cualquier punto de la República de Colombia, pero preferiblemente en Caracas, ciudad beneficiada con un estipendio asignado por el mismísimo Bolívar para fomentar la adopción del método lancasteriano⁵⁵. Los servicios de Lancaster eran sumamente caros: reclamaba una dotación de tres mil pesos al año, de modo que desde la sección de Instrucción Pública esperaban donaciones de los padres de familia a fin de cubrir ese importe.

48 Sánchez, *op. cit.*, 82.

49 “Manual del sistema de enseñanza mutua...”, 47.

50 Newland, *op. cit.*, 363.

51 “Manual del sistema de enseñanza mutua...”, 62.

52 Roger Pita, “El proceso de expansión de las escuelas públicas de primeras letras en Venezuela durante el periodo de la Gran Colombia”, *Revista Ciencias de la Educación* vol. 25, n.º 45 (2015): 52.

53 José Manuel Restrepo, *Exposición que el secretario de Estado del Despacho del Interior, de la República de Colombia, hace al Congreso de 1826, sobre los negocios de su departamento* (Bogotá: Imprenta de M. Viller-Calderón, 1826).

54 *Ibid.*, 10.

55 “Carta del Intendente de Venezuela, General Juan de Escalona, al secretario de Interior y Relaciones Exteriores, Dr. José Manuel Restrepo” (Caracas, 1826), Archivo General de la Nación (AGN), Sección República, Fondo Peticiones y Solicitudes, leg. 7, documento 34, f. 625.

Suspender el contrato contraído con el preceptor impactaría negativamente la imagen de Colombia en el exterior. Ello advertía el intendente de Venezuela, el general Juan de Escalona, al secretario del Interior, esperando que por lo menos se le remitieran a Lancaster mil pesos. Esto solo cubría la asignación del maestro, pues además de ello se debían realizar adecuaciones e inversiones que ascendían a los quinientos pesos. Los intendentes alegaban con frecuencia la carencia de fondos para pagar los gastos de funcionamiento de estas escuelas, si bien el gobierno de Bogotá gestionaba el pago del preceptor, que era la cuota más onerosa⁵⁶. La implementación del método estaba desfinanciada y el Departamento de Instrucción Pública no tenía manera de asumir los gastos o de direccionar dicha implementación, lo cual quedó supeditado a la voluntad de los intendentes de cada departamento. Los ambiciosos planes de expansión patrocinados por José María Triana no solo eran impracticables sino que desmotivaban la aplicación exclusiva del método lancasteriano, pues también se abrían escuelas de método “antiguo⁵⁷”. Así las cosas, a discreción de los intendentes quedaba la decisión de cuál modelo tendrían que seguir los establecimientos, y la opción más popular era el modelo antiguo.

Así pues, la implementación del sistema estaba a cargo a las rentas departamentales, demasiado precarias. Ante la imposibilidad de conseguir más fondos para financiar la labor de los pedagogos, se recurría a las contribuciones privadas. Se esperaba que cada padre de familia contribuyera al mantenimiento de la escuela y la manutención del pedagogo. Sin embargo, estas contribuciones nunca llegaron, en parte porque el sistema lancasteriano nunca fue completamente aceptado por la población. Sin embargo, sí existieron contribuciones, en especial por parte de los ricos negociantes cercanos al Gobierno. Los ejemplares del folleto de Triana fueron financiados con una contribución realizada por varios ciudadanos notables, como los hermanos Montoya y los hermanos Arrubla, el secretario de Hacienda José María del Castillo, el presidente del Senado Luis A. Baralt, el cura de las Nieves José Antonio Rueda y el general Joaquín París Ricaurte, entre otros⁵⁸.

Pero tales esfuerzos resultaron insignificantes. Colombia, auspiciosamente creada en 1819, tenía el aspecto de transitar hacia el abismo. Su propio autor parecía empeñado en destruir su obra⁵⁹. Los contemporáneos veían en el Bolívar que regresó del Perú en 1826 a un individuo diferente al que había dejado al país en 1823. Regresó dispuesto a echar por tierra las políticas de los “exaltados”, especie de facción liberal que para él fomentaba el desorden y la anarquía. Despreciaba la institución parlamentaria y gobernó desde 1827 hasta 1830 sin Congreso⁶⁰. Si bien Bolívar no enfiló contra el sistema de enseñanza mutua, tampoco hizo mayor cosa por fomentarlo, aparte de reconocer la deuda que tenía con Lancaster, que, por cierto, nunca pagó⁶¹. Sus propósitos se centraron en los estudios superiores para depurar cualquier tufillo radical. Según Palacios y Safford:

56 *Gaceta de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, 20 de marzo, 1825.

57 Pita, *op. cit.*, 60.

58 *Gaceta de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, 12 de octubre, 1828.

59 Acevedo Tarazona y Villamizar Palacios, *op. cit.*

60 Vicente Lecuna (comp.), *Bolívar. Obras Completas* (La Habana: Editorial LEX, 1947), 139.

61 *Ibid.*, 883.



Los bolivarianos quisieron eliminar no sólo a los líderes liberales, sino también el germen de los principios subversivos. Como muchos de los conspiradores eran abogados jóvenes y estudiantes universitarios, los bolivarianos concluyeron que el currículo universitario estaba pervirtiendo a la juventud colombiana. Bolívar ya había prohibido el estudio de Bentham en marzo de 1828; después de la conspiración septembrina, suspendió del currículo los principios de legislación, el derecho público, el derecho constitucional y las ciencias administrativas, y agregó cursos obligatorios sobre los fundamentos de la religión católica romana.⁶²

La profunda división de Colombia avanzaba galopante y su culmen fue el atentado contra Bolívar del 28 de septiembre de 1828. Esta fecha es también el momento de la radicalización de su dictadura, que había comenzado a finales de 1827 cuando desistió de convocar al Congreso ante la expectativa que suscitaba la convención que habría de celebrarse en Ocaña. Para Bolívar, todo lo realizado por el vicepresidente Santander hedía a conspiración, de manera que los tímidos avances en materia educativa realizados por Santander fueron cuestionados e incluso derogados por Bolívar. La Iglesia emergió fortalecida de aquel convulso periodo, apoyando sin tapujos a Bolívar y aprovechándose para recuperar algo del terreno que consideraba usurpado por la administración abiertamente liberal de Santander. La obediencia, la moral, la sumisión eran ahora las virtudes exaltables, y el sistema educativo fue permeado por ese hálito conservadurista. En el caso del sistema lancasteriano, su desorden e inoperancia en la recién creada república eran tales que los nuevos “amos” de la situación, que conformaban el partido “bolivariano”, no se preocuparon por incidir en su implementación.

Lancaster abandonó el país en medio de la indiferencia general. Colombia se disolvía en una guerra civil y la instrucción pública pasó a ocupar un segundo plano. La ansiada paz, que permitiría a Colombia alcanzar plenamente los objetivos consagrados en su carta constitucional, nunca llegó. Apenas estaba acabando la guerra de Colombia contra Perú en 1829 cuando estallaba el conflicto civil en Venezuela. La autoridad del gobierno de Bogotá fue cuestionada de forma explícita y las provincias dejaron de seguir los dictados del poder ejecutivo. Sin coordinación central no pudo terminar de organizarse el sistema lancasteriano. Sin reservas, Venezuela comenzó a desobedecer a Bogotá desde 1826 y solo fue la autoridad personal de Bolívar lo que evitó una ruptura total. En estas circunstancias, la instrucción pública nuevamente pasó a un segundo plano. Los conflictos civiles relacionados con la disolución de Colombia absorbieron recursos y energías. Venezuela funcionaba en la práctica como un régimen independiente de Bogotá y la incapacidad del gobierno colombiano para continuar con su agenda ejecutiva sepultó la posibilidad de aunar esfuerzos para implementar no solo el método aludido, sino cualquier otra tarea.

Ante semejante hecatombe política, Lancaster abandonó Colombia en 1827 sin haber puesto a marchar su sistema. Como lo señala en una reminiscencia de su vida, grande fue el sufrimiento de Lancaster durante su tiempo en Caracas: las dificultades idiomáticas y las constantes hostilidades del cónsul británico en esa ciudad, sir Robert Ker Porter, estuvieron entre las causas de su fracaso⁶³. No existe claridad sobre si logró encontrarse con Bolívar, quien desde diciembre de 1826 se encontraba en Venezuela para tratar de contener el movimiento separatista acaudillado por Páez. Quizás las demoras de Bolívar a la hora de

62 Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida* (Bogotá: Editorial Norma, 2002), 265.

63 Joseph Lancaster, *Epitome of some of the chief events and transactions in the life of Joseph Lancaster* (New Haven: Baldwin & Peck, 1833), 38.

cancelar las sumas pactadas al educador tuvieron que ver con su precipitada partida, pues dicha deuda ya acumulaba dos años de retraso. Bolívar aducía que se encontraba a la espera de que el gobierno del Perú le pagara el millón de pesos (una cifra astronómica para la época) que le había prometido por sus servicios a la independencia de dicho país, pero el creciente sentimiento antibolivariano en esa república hacía poco plausible la cancelación de la cifra.

Bolívar, finalmente, consiguió satisfacer algunas de las deudas a Lancaster, actuando bajo la máxima suya de proteger a toda costa el honor de Colombia y su “crédito en el extranjero”⁶⁴. Pese a que la opinión parecía ser que el trabajo de Lancaster había sido un fracaso rotundo, lo cierto era que no resultaba conveniente que este personaje, bien relacionado en Estados Unidos e Inglaterra, hablara mal de Colombia, cosa que en efecto hizo. En sus memorias Lancaster deja bastante mal parado al país que lo acogió desde finales de 1824 a 1827. Sus principales sostenedores en Inglaterra eran los duques de Sussex y Kent⁶⁵, hermanos del rey Jorge IV, y también activos contribuyentes a la causa de la Independencia, especialmente el duque de Sussex, quien en 1818 recibió una delegación de notables colombianos, encabezados por Fernando de Peñalver. Quizás por ello los *novatores*, transformados en la élite política colombiana, se cuidaron de hablar mal de Lancaster, quien recibió de Bolívar (según Simón Rodríguez) alrededor de veinte mil pesos.

El método en otros países: México, Perú y la República de la Nueva Granada

En el recién creado imperio mexicano se conformó la Compañía lancasteriana, dedicada a promover este método educativo⁶⁶. A diferencia de Colombia, el interés de implementar el método no apareció consignado en la carta constitucional, pero se denotaba el mismo interés de ciertos grupos de poder mexicanos por adoptar este sistema. La formación de la Compañía definió que en México el método tuviera cierta vocación privada, aunque pronto se develó que el interés de sus socios no era crear establecimientos educativos privados, sino convertirse en contratistas del gobierno imperial, mediante concesiones. A la cabeza de la Compañía se encontraba el médico Manuel Codorniú, peninsular y otrora médico del último gobernante español de la Nueva España, Juan O'Donojú. Pronto se expidió el reglamento de esta compañía, que empezaba por declarar a la Virgen de Guadalupe como su patrona⁶⁷, dado su arraigo entre la población, por lo que no es de extrañar que con ello la Compañía buscara hacerse del favor popular y el de la Iglesia. Se preveía estrecha colaboración con el Gobierno, pues afirmaba que sus autoridades contarían con la anuencia del poder ejecutivo para regentar la Compañía⁶⁸. Sin embargo, la iniciativa permaneció en manos privadas hasta 1842, lo cual demostró ser fórmula de éxito, pues a juicio de muchos contemporáneos, el

64 Simón Rodríguez, *Bolívar contra Bolívar* (Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2019), 97.

65 Sánchez, *op. cit.*, 74.

66 Dorothy Tanck de Estrada, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1821-1842”, *Historia Mexicana* vol. 22, n.º 4 (1992): 494.

67 Anónimo, *Reglamento para el gobierno y régimen interior de la Compañía lancasteriana de México, establecida en 25 de enero de 1823* (México: Imprenta a cargo de Martín Rivera, 1823), 2.

68 *Ibíd.*, 5.



hecho de que la implementación del modelo no dependiera totalmente del Gobierno fue su rasgo diferenciador⁶⁹.

En Perú, si bien se tienen noticias de la llegada de uno de los discípulos de Lancaster, Diego Thompson, en 1822, lo cierto es que solo hasta la finalización de las campañas militares de independencia, en 1826, empezó a contemplarse la instalación de escuelas de método lancasteriano, bajo la percepción de que era un método útil para dar la primera instrucción a las masas⁷⁰. Al igual que en Colombia, existieron complicaciones para financiar la implementación del método, particularmente en las provincias. En el Perú ello significó que para amplias zonas solo pudieran contratarse maestros con escasa formación, quienes a duras penas lograban enseñar a rezar y el abecedario, con cuotas anuales de entre cien o ciento cincuenta pesos mensuales. La escasez de instrucción en aquellos lugares dificultaba, además, la consecución de discípulos aventajados para replicar la estructura piramidal del método lancasteriano.

Este panorama se replicó en casi todo el continente americano. Solo México parecía ser la excepción. La Compañía lancasteriana, según el reglamento de su constitución, sería administrada por una junta presidida por el jefe político superior⁷¹, quien, de acuerdo con las nuevas disposiciones de la Corona española durante el trienio liberal (1820-1823), era la máxima autoridad política y militar en sustitución de los ya odiosos virreyes. En México, el método lancasteriano en lugar de debilitarse con el paso del tiempo, se fortaleció, llegando en 1842 a asumir la dirección de instrucción pública⁷². Quizás por haber conocido esta fórmula exitosa, al regresar del exilio para asumir la presidencia de la Nueva Granada Francisco de Paula Santander quiso promover la creación de sociedades privadas encargadas de fomentar la educación pública, lo cual le dio nueva vida al método lancasteriano pero no logró funcionar para Colombia⁷³. Durante la etapa colombiana Santander siempre respaldó con entusiasmo el método lancasteriano. En aquella época, bajo la conducción de curas liberales como Mora Berbeo (que incluso estuvo preso en Cádiz) y Bermúdez, la implantación del método lancasteriano fue modestamente exitosa en algunas regiones como las provincias de la antigua Nueva Granada, a tal punto que suscitó los halagos de Hamilton (el eterno publicista y socio de Colombia) y otros británicos, quienes atribuyeron el éxito al buen tino del vicepresidente Santander⁷⁴. Durante su faceta como gobernante de la Nueva Granada, Santander fundaría múltiples colegios y escuelas de primeras letras bajo la tutela del Gobierno, rasgo que continuaría su sucesor, José Ignacio de Márquez, y los presidentes Herrán y Mosquera. Todo cambiaría bajo la presidencia de José Hilario López, cuyas prácticas descentralizadoras dejaron la instrucción pública en manos de los cabildos y autoridades

69 José Félix García, "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia", *Boletín Redipe* vol. 4, n.º 7 (2015): 61.

70 Juan Carlos Huaraj, "El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821-1840", *Investigaciones Sociales* vol. 21, n.º 39 (2018): 130-131.

71 Anónimo, *Reglamento para el gobierno...*, 5.

72 García, *op. cit.*, 57.

73 María Teresa Álvarez, "El sistema lancasteriano, un modelo educativo para la formación del ciudadano de la nueva república. 1821-1842", en *Manual Historia de Pasto*, tomo X (Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2009), 420.

74 Osvaldo Granda, "Mora Berbeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, n.º 19 (2016). doi.org/10.22267/rhec.161919.16

provinciales, las cuales carecían del músculo suficiente para patrocinar la expansión de las escuelas lancasterianas⁷⁵.

Mientras Santander revaloraba el método lancasteriano, en Perú el sistema presentaba cada vez más problemas, el principal de ellos la escasez de preceptores en las provincias. Una suerte de inusitado centralismo hacía que quienes se formaban como maestros en la Escuela Normal de Lima, que había inaugurado Thompson en 1822, prefirieran convertirse en preceptores privados antes que abandonar la capital para aventurarse en alguna de las remotas provincias del país⁷⁶. La escasez de hombres competentes en las regiones fue inclusive un rasgo constante en las vecindades de la provincia de Lima, como Yauyos y Pativilca. En esta última población, solo bajo la iniciativa del párroco, que comprometió a los grupos de poder locales y al Gobierno para lograr financiación, pudo abrirse una escuela de primeras letras acorde al sistema lancasteriano, nuevamente bajo la mixtura entre dicho sistema de enseñanza y la tradición católica, característica de otros lugares de Latinoamérica como México y Colombia. El gobierno peruano, abstraído en los conflictos fronterizos con Colombia y las repúblicas que la sucedieron, se limitó a confirmar la iniciativa⁷⁷.

Las inestabilidades políticas en las nacientes repúblicas también afectaban la implementación del método lancasteriano. En el caso de México, las pugnas entre centralistas y federalistas de la década de 1850 perturbaron la implementación del sistema, el cual dependía no solo de los buenos oficios del Gobierno, sino, en mayor medida, de las contribuciones privadas y donaciones filantrópicas. Ello estaba previsto en la propia constitución de la sociedad, dado que se percibía como una exclusiva empresa reservada a los hombres de talento, con miembros plenos y miembros correspondientes, a similar guisa de las academias actuales⁷⁸. La implementación del método lancasteriano muchas veces dependía de la voluntad de los gobiernos locales, pues el gobierno central perdió cualquier nivel de iniciativa ante el proceso de descentralización⁷⁹. En la República de Colombia los cambios políticos también habían detenido la implementación, aunque en un estado bastante incipiente. Por otra parte, en la Nueva Granada los cambios políticos de la década de 1850 y el ascenso de los gobiernos liberales determinaron la descentralización de la educación, dejando la implantación del sistema lancasteriano en un punto incierto. Adicional a ello, en los países aludidos, el método se enfrentaba a un panorama parecido: escasez de maestros capacitados, dificultad para atender puntos de la geografía nacional, debilidad del Estado y dependencia cada vez más acusada de las iniciativas privadas. También fue un rasgo común los intentos por dejar atrás el origen protestante del método lancasteriano y asimilarse al catolicismo. En México ello es muy evidente al constituirse la Compañía lancasteriana bajo la advocación de la Virgen de Guadalupe.

75 Olga Zuluaga, "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868", *Educación y Pedagogía* vol. XIII, n.º 29-30 (2001): 48.

76 Elmer Robles, "Las primeras escuelas normales en el Perú", *Revista historia de la educación latinoamericana*, n.º 6 (2004): 67.

77 Huaraj, *op. cit.*, 133.

78 Anónimo, *Reglamento para el gobierno...*, 8.

79 María Arredondo, "La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua", *Perfiles educativos* vol. 26, n.º 103 (2004).



Conclusión

Los acontecimientos de 1828 convirtieron al texto constitucional aprobado en la Villa del Rosario de Cúcuta en letra muerta. A partir de ese momento, el rol de “ley fundamental” fue ocupado por el Decreto Orgánico, que variaba inclusive la composición de los poderes públicos y contravenía los principios establecidos en el texto constitucional. El texto constitucional perdió su oportunidad de “mover y ser movida”. Por supuesto que la oportunidad de implementar el método lancasteriano se hundió con la Constitución. Sería tarea de cada una de las entidades políticas surgidas de la disolución de Colombia en 1830 el definir la política educativa. La crisis política le dio la estocada final a cualquier intento de organizar adecuadamente la instrucción pública, en permanente riesgo debido a la crisis económica.

El déficit permanente, el estado de guerra casi constante y la crisis política desencadenada a partir de 1825 en Colombia se establecen como causas que impidieron la debida implementación del método lancasteriano, aparte de la conveniencia del sistema. La tarea de aplicar lo legislado en la Villa del Rosario, en 1821, fue superior a las fuerzas colectivas de la nación en ciernes. La configuración de una nueva comunidad política requería voluntades resueltas, seres en situación de comprender la naturaleza y los posibles beneficios del nuevo régimen. El hecho de que las escuelas de método “antiguo” continuaran siendo la mayoría en la República de Colombia y que los establecimientos lancasterianos hubieran vivido en constante peligro de cierre, invita a reflexionar hasta qué punto la ciudadanía comprendió las propuestas surgidas de los legisladores de la Villa del Rosario de Cúcuta; también a indagar sobre la distancia entre el pueblo y sus representantes, porque es evidente que la implementación del método lancasteriano, y muy seguramente muchas cosas más que fueron legisladas en 1821, condujeron al fracaso. La razón del fiasco puede inferirse en el vínculo pueblo-representación, pues las voluntades de los ciudadanos no se sintieron inspiradas por las palabras consignadas en la carta política. Tal y como lo sugiere Castro Leiva, Colombia no logró pasar de ser una ilusión, porque los colombianos no se sentían ni sentimental ni racionalmente abocados a participar en su configuración, hecho político que sepultó de plano todos los sueños y esperanzas de los autores del texto constitucional de 1821 que dio origen a Colombia⁸⁰.

Por último, es evidente que la influencia británica no solo se daba en los ámbitos militar y económico sino también cultural. Que se propusiera adoptar un método británico para la educación de primeras letras no era algo coincidente. Esto fue fruto del deseo manifiesto de emular a la potencia dominante de la época. Acaso bajo este influjo los colombianos se transformarían en individuos más útiles, similares a los británicos, que dominaban el mundo desde hacía unos cien años. La relación entre los grupos de poder que ocuparon la representación política y Gran Bretaña ha sido ampliamente explorada desde la perspectiva militar, política y diplomática, y muy poco desde el punto de vista cultural.

Por otra parte, al revisar los casos de otros países del contexto latinoamericano que asimilaron el método lancasteriano, se advierte que solo hubo éxito relativo en los casos en los cuales los gastos de instalación y el proceso de implementación del método fueron

80 Castro Leiva, *Sed buenos ciudadanos*.

asumidos por particulares, siendo notorio el caso de México y su Compañía lancasteriana. El método lancasteriano requería un compromiso importante en temas de infraestructura y sostenimiento de los maestros, puesto que los monitores no representaban mayor costo. Sin embargo, los débiles Estados recién salidos de las guerras de independencia no fueron capaces siquiera de asumir esos costos, razón por la cual prefirieron en muchas ocasiones dejar en manos de las autoridades locales la tarea de la instrucción pública. De la revisión de casos y su contrastación con el caso colombiano también se advierte la incapacidad de los gobiernos a la hora de desarrollar una política educativa coherente y sostenible en el tiempo, dada su aguda dependencia al método del concurso de figuras como Santander en Colombia y la Nueva Granada. Esta falta de continuidad impidió una implementación concienzuda del método lancasteriano. Solo México, que parecía salvarse de esa inconstancia y presentaba un avance sostenido, empezó a flaquear ante las pugnas entre liberales y conservadores de la década de 1850. Lo cierto es que el método lancasteriano difícilmente puede identificarse como política pública, a pesar de su figuración en textos constitucionales y leyes de la república, pues dependió siempre de la voluble voluntad de los hombres, más preocupados en emular a Europa que en transformar efectivamente la sociedad de sus recién fundadas repúblicas independientes.

Contribución de los autores:

Álvaro Acevedo Tarazona: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Carlos Villamizar Palacios: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original).

215

Financiamiento

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación “Calidad académica en la educación superior: caso departamento de Santander”, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (Código 2669), desarrollado entre el 21 de septiembre de 2020 y el 21 de septiembre de 2022.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.



Referencias Bibliográficas

Fuentes primarias

Publicaciones periódicas

Gaceta de Colombia, Santa Fe de Bogotá, 20 de marzo, 1825 / 12 de octubre, 1828 / 21 de abril, 1822 / 5 de enero, 1823.

Nariño, Antonio. *La Bagatela*, Santafé de Bogotá, 14 de julio, 1811.

Libros y folletos

Anónimo. *Reglamento para el gobierno y régimen interior de la Compañía lancasteriana de México, establecida en 25 de enero de 1823*. México: Imprenta a cargo de Martín Rivera, 1823.

Congreso de Cúcuta: libro de actas. Bogotá: Banco de la República, 1971.

Lancaster, Joseph. *Epitome of some of the chief events and transactions in the life of Joseph Lancaster*. New Haven: Baldwin & Peck, 1833.

Lecuna, Vicente, comp. *Simón Bolívar. Obras Completas*. La Habana: Editorial LEX, 1947.

"Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas de los niños". Bogotá: Imprenta de S. S. Fox, 1826.

Restrepo, José Manuel. *Exposición que el secretario de Estado del Despacho del Interior, de la República de Colombia, hace al Congreso de 1826, sobre los negocios de su departamento*. Bogotá: Imprenta de M. Viller-Calderón, 1826.

Archivo

Archivo de la Real Academia de Historia, fondo Pablo Morillo RAH, legajo 07649, f. 1038.

Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá. Sección República, Fondo Peticiones y Solicitudes, leg. 7, documento 34, f. 625.

Congreso General de Colombia, Ley del 6 de agosto de 1821, "Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos".

Congreso General de Colombia, Ley del 28 de julio de 1821, "Sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores".

Fuentes secundarias

Acevedo Tarazona, Álvaro y Carlos Villamizar Palacios. *Colombia: de la nación imaginada a la realización constitucional en la Villa del Rosario de Cúcuta*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2023.

Álvarez, María Teresa. "El sistema lancasteriano, un modelo educativo para la formación del ciudadano de la nueva república. 1821-1842". En *Manual Historia de Pasto*, tomo X. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2009, 417-436.

Arango Soto, Diana. "Aproximación histórica a la universidad colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7 (2005): 101-138.

Arredondo, María. "La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua". *Perfiles educativos* 26, n.º 103 (2004): 77-94.

Castro-Gómez, Santiago. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar, 2004.

Castro Leiva, Luis. *Sed buenos ciudadanos*. Caracas: Alfadil ediciones, 1999.

- Castro Leiva, Luis. *Obras completas*. Caracas: Fundación Polar/Universidad Católica Andrés Bello, 2005.
- García, José Félix. “La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia”. *Boletín Redipe* 4, n.º 7 (2015): 48-66.
- Granda, Osvaldo. “Mora Berbeo y la enseñanza mutua en la Gran Colombia”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* n.º 19 (2016): 81-105.
- Groot, José Manuel. *Historia Eclesiástica y Civil del Nuevo Reino de Granada*, Tomo V. Bogotá: Casa editorial Rivas, 1889), 63.
- Gutiérrez Ardila, Daniel. “La creación de la República de Colombia: de la práctica gubernativa al diseño constitucional (1819-1821)”. En *Política y constitución en tiempos de las independencias*, editado por María Teresa Calderón. Bogotá: Universidad del Externado, 2017, 203-228.
- Huaraj, Juan Carlos. “El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821-1840”. *Investigaciones Sociales* 21, n.º 39 (2018): 129-142.
- Lomné, Georges. “De la República y otras repúblicas: la regeneración de un concepto”. En *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*, dirigido por Javier Fernández Sebastián y editado por Gerardo Caetano. Madrid: Universidad del País Vasco, 2009, 1253-1257.
- Martínez Garnica, Armando. *Historia de la primera república de Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2019.
- Mora, José Pascual. “La escuela lancasteriana: génesis del sistema escolar republicano en la Constitución de 1821”. *Revista Academia Colombiana de Jurisprudencia* 1, n.º 374 (2021): 505-525.
- Newland, Carlos. “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”. *The Hispanic American Historical Review* 71, n.º 2 (1991): 335-364.
- Ortega, Francisco A. y Alexander Chaparro, eds. *Disfraz y pluma de todos. Opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Palacios, Marco y Frank Safford. *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Editorial Norma, 2002.
- Palti, Elías J. *El tiempo de la política: el siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.
- Pita, Roger. “El proceso de expansión de las escuelas públicas de primeras letras en Venezuela durante el periodo de la Gran Colombia”. *Revista Ciencias de la Educación* 25, n.º 45 (2015): 43-63.
- Robles, Elmer. “Las primeras escuelas normales en el Perú”. *Revista historia de la educación latinoamericana* n.º 6 (2004): 57-86.
- Rodríguez, Simón. *Bolívar contra Bolívar*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2019.
- Sanabria, Francisco. “Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 13, n.º 13 (2010): 47-76.
- Sánchez, Bárbara. “Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos”. *Revista Científica* n.º 9 (2008): 69-113.
- Tanck de Estrada, Dorothy. “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1821-1842”. *Historia Mexicana* 22, n.º 4 (1992): 494-513.
- Zuluaga, Olga. “Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868”. *Educación y Pedagogía* XIII, n.ºs 29-30 (2001): 41-49.





Enseñanzas y resistencias. La historia de Segunda Paz Copete Murillo, una maestra afro¹

Marco Tulio Cárdenas Forero² ✉

Secretaría de Educación de Bogotá – SEDBOGOTA
<https://orcid.org/0000-0002-3124-3086>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17516>

Historia del artículo:

Recibido: 01/12/2023
Evaluado: 20/03/2023
Aprobado: 15/01/2024
Publicado: 20/01/2024

Cómo citar este artículo:

Cárdenas Forero, Marco Tulio. "Enseñanzas y resistencias. La historia de Segunda Paz Copete Murillo, una maestra afro" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.42 (2024).

Resumen

Objetivo: Analizar la trayectoria pedagógica de la docente afrodescendiente Segunda Paz Copete Murillo, visibilizando su historia de vida, sus confrontaciones y resistencias, que han impactado y transformado el campo socio educativo local y regional en Bogotá, en la segunda mitad del siglo XX.

Originalidad: Destacar los aportes educativos de una maestra afrodescendiente en contextos de tensión y exclusión.

1 Investigación derivada de los avances de la tesis doctoral denominada "Educación inclusiva en la escuela colombiana 1960-1980", desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-CADE-UPTC.

2 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-CADE-UPTC. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Profesor Asociado Universidad del Tolima (IDEAD) (Ibagué). Grupo de investigación "Filosofía, Educación y Pedagogía" de la UPTC, "Historia de las Disciplinas Escolares" de la Universidad del Tolima. mtcardenasf@ut.edu.co; marco.cardenas01@uptc.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Marco Tulio Cárdenas Forero, Transversal 70 No. 67 B - 75 Sur Int. 5 Torre 3 Apto. 922 - Bogotá, DC. mtcardenasf@ut.edu.co



Método/estrategias de recolección de información: Esta investigación utiliza como metodología los relatos e historias de vida de sujetos que han incidido en transformaciones sociales y pedagógicas por medio de su liderazgo docente. Como método, se implementa el análisis de contenido articulado con estrategias de recolección de información como entrevistas no estructuradas, fuentes primarias (textos escolares, legislaciones, fotos, actas, entre otros), las cuales permiten describir una serie de acontecimientos que propiciaron cambios en el contexto donde desarrolló su labor a través de indicadores como experiencias pedagógicas, motivaciones, militancias, logros, aportes, tensiones y dificultades.

Conclusiones: Aporta a la construcción de conocimiento histórico-educativo al explorar y documentar la historia de vida de la docente, proporcionando una perspectiva sobre los aportes y diferencias en los contextos educativos donde desempeñó su labor. Los resultados de la investigación evidencian la influencia de la trayectoria de una maestra afrodescendiente en la transformación de prácticas pedagógicas locales y regionales, destacando estrategias innovadoras y enfoques inclusivos.

Palabras clave: *Educadora; afrodescendiente; historia de vida; exclusión.*

Teachings and Social Resistance: The story of Segunda Paz Copete Murillo, an Afro Teacher

Abstract

Objective: The objective of this research is to analyze the pedagogical trajectory of Afro-descendant teacher Segunda Paz Copete Murillo, shedding light on her life story, confrontations, and resistance that impacted and transformed the local and regional socio-educational field in Bogotá during the second half of the 20th century.

Originality: We highlight the educational contributions of an Afro-descendant teacher in contexts of tension and exclusion.

Method/Information Collection Strategies: This research utilizes narratives and life stories of individuals who have influenced social and pedagogical transformations through their teaching leadership. The methodology involves content analysis combined with information collection strategies such as unstructured interviews and primary sources (school texts, legislation, photographs, minutes, among others). These sources enable the description of a series of events that facilitated changes in the context where the teacher worked, focusing on indicators such as pedagogical experiences, motivations, activism, achievements, contributions, tensions, and challenges.

Conclusions: This research contributes to the construction of historical-educational knowledge by exploring and documenting the life story of the teacher, providing insights into her contributions and the differences in educational contexts where she worked. The findings of the research demonstrate the influence of the trajectory of an Afro-descendant teacher in the transformation of local and regional pedagogical practices, highlighting innovative strategies and inclusive approaches.

Keywords: *Educator; Afro-descendant; life story; exclusion.*

Ensinamentos e resistência. A história de Segunda Paz Copete Murillo, uma professora afro-colombiana

Resumo

Objetivo: Analisar a trajetória pedagógica da professora afro-descendente Segunda Paz Copete Murillo, tornando visível a sua história de vida, os seus confrontos e resistências, que impactaram e transformaram o campo sócio-educativo local e regional em Bogotá na segunda metade do século XX.

Originalidade: Destacar as contribuições educativas de uma professora afro-descendente em contextos de tensão e exclusão.

Método/estratégias coleta de dados: Esta pesquisa utiliza como metodologia os relatos e histórias de vida de sujeitos que influenciaram transformações sociais e pedagógicas através de sua liderança docente. Como método, implementa-se a análise de conteúdo articulada com estratégias de recolha de informação como entrevistas não estruturadas, fontes primárias (textos escolares, legislações, fotos, actas, entre outros), que permitem descrever uma série de acontecimentos que levaram a mudanças no contexto onde desenvolveram o seu trabalho através de indicadores como experiências pedagógicas, motivações, militância, conquistas, contributos, tensões e dificuldades.

Conclusões: Contribuiu para a construção do conhecimento histórico-educacional ao explorar e documentar a história de vida da professora, fornecendo uma perspectiva sobre as contribuições e diferenças nos contextos educacionais onde realizou seu trabalho. Os resultados da pesquisa evidenciam a influência da trajetória de uma professora afrodescendente na transformação das práticas pedagógicas locais e regionais, destacando estratégias inovadoras e abordagens inclusivas.

Palavras-chave: *Educadora; afro-descendente; história de vida; exclusão.*

Introducción

Entre los desafíos que caracterizaron a Bogotá en la segunda mitad del siglo XX, Segunda Paz Copete Murillo es ejemplar en el campo de la educación. Su historia de vida, marcada por la determinación y la resiliencia, se convierte en la prueba viviente de cómo una persona, a pesar de la adversidad, puede transformar el panorama educativo en un contexto de estrés y exclusión. Entrevistas no estructuradas, así como fuentes primarias que van desde libros de texto y leyes hasta fotografías y registros judiciales, se entrelazan para tejer la rica y compleja historia de Segunda Copete, maestra afrodescendiente. Cada detalle recopilado revela la trayectoria de su vida dedicada a la pedagogía, en la que las experiencias educativas no son eventos aislados sino hilos entretejidos que forman un tapiz de cambio y mejora.

El impacto de su trabajo se extiende más allá del aula y permea las estructuras sociales y educativas locales y regionales. Las contribuciones de la maestra se presentan en forma de estrategias innovadoras que desafiaron las normas establecidas, y enfoques integrales que saltaron las barreras que presentaban los contextos donde la pedagogía es la base fundamental. Su liderazgo educativo no se limitó a impartir conocimientos, sino que también se convirtió en una fuente de inspiración para quienes luchan contra la marginación.

Esta investigación no se limita a documentar la historia de vida de la maestra Segunda Copete, también proporciona una idea de la complejidad del panorama educativo al que sirvió. Sus logros no se presentan como meros hitos aislados sino como aquellos surgidos de una dedicación apasionada, dispuesta a enfrentar tensiones y dificultades a pesar de las contingencias opresivas. Para adentrarse en la trayectoria pedagógica de Segunda Paz Copete Murillo, esta investigación no abandona a nadie sino que incluso honra y preserva un patrimonio que ya deja una huella imborrable en la educación, demostrando que la verdadera transformación llega a costa de personas que históricamente han sido excluidas.

Prolegómeno de una experiencia; la trayectoria de una vida

En la tierra de Colombia, donde cada rincón alberga historias auténticas arraigadas en tradiciones y costumbres, se encuentra el pueblo chocolatero de Tadó, anclado en la región del Alto San Juan, al oriente del departamento de Chocó. Fundado el 19 de marzo de 1533 y elevado a la categoría de municipio en 1821, Tadó guarda una rica historia en sus orígenes, cuando ocurrió un excepcional mestizaje en el que convergieron españoles, indígenas y afrodescendientes, originalmente considerados esclavos. Después de siglos de esclavitud y desigualdad, estos últimos formaron grupos llamados cimarrones que declararon abierta y valientemente su búsqueda de la libertad. Este episodio, lleno de lucha, coraje y resistencia, dejó una huella imborrable en la identidad de Tadó.

En medio de muchas adversidades, Tadó, y el resto del departamento, enfrentan el desafío de preservar sus identidades únicas y ricas. Con un pasado de lucha y un presente marcado por la resistencia, estas tierras buscan un futuro donde la vibrante diversidad de su historia se combine con un progreso constante, restaurando así su grandeza, acción que merece ser plenamente desarrollada.

Tadó, escenarios de vida y tradición

En las polvorientas y soleadas calles de Tadó, Chocó, se gesta una realidad que, aunque palpable, no eclipsa la singularidad de esta población. Es en este escenario que emerge la figura inspiradora de la maestra Segunda Paz Copete Murillo, nacida el 22 de agosto de 1951. Su llegada al mundo no solo marcó un evento biográfico, sino que se convirtió en el inicio de una narrativa distinta, caracterizada por sueños transformadores arraigados en el pensamiento y la pedagogía.

La “profe” Segunda, como cariñosamente la llaman, lleva consigo el peso de su apellido Copete, la riqueza de una historia familiar tejida en el tapiz cultural de Tadó. Tras abandonar las calles de su ciudad natal, la maestra Segunda se sumergió en los recuerdos de su hija, un viaje mezclado con coincidencias y encuentros familiares. Cada detalle revela una conexión con sus raíces, su influencia en la configuración de su identidad, así como las semillas de su compromiso con la educación y la transformación de la sociedad.

Hace 59 años me vine de allá, yo soy Copete, y con “Muñeca” nos conocimos aquí en Bogotá y somos familia, diga usted primas lejanas, pero somos del mismo pueblo y la familia de ella es conocida por mi familia, sino que ellos son Copete de un corregimiento y nosotros somos Copete de otro corregimiento.

Entre familiares y amigos, la maestra describe en la medida de sus posibilidades el inicio de su árbol genealógico. “Yo conocí a los Copete en Tadó y con los que más me veía era con la familia mía y la de mi papá y sabía de otros Copete, familia de Ceviñe, sino que los nombre se me han olvidado”.

Los corregimientos de la zona acentúan esta descendencia y sus pobladores, aunque dispersos por sus necesidades y diferencias culturales, se encontraron unidos por un mismo tronco familiar, los Copete. “Sí, ahí en Tadó, ellos son de Agua Clara y nosotros somos de Remolinos, pero somos de ahí mismo; por ejemplo, los Copete que sí son del Charco, pues ni idea...”.

La escuela en Tadó

Históricamente, la educación en el Chocó ha estado influenciada por una fracasada colonización del Estado y la intromisión de otras culturas y formas de vida, usando la violencia, el maltrato, la estigmatización y el racismo como justificación para adaptar a los nativos e indígenas a este nuevo modelo de pensamiento³. La resistencia a estas prácticas por parte de la población, en términos de Mosqueira, “distancia al gobierno y su hegemonía de esta región y es cuando el gobierno guarda silencio y los ignora, excluyéndolos de participar en la sociedad colombiana y en la mayoría de los estamentos del Estado”⁴; por ende, la escasa asignación de recursos propicia barreras de acceso a salud, educación, vivienda digna, vías de acceso, entre otras, con consecuencias que los estigmatizaron como la parte de la nación

- 3 Nelson A. Molina Roa, “Escritura de textos históricos subalternos: elementos teórico-metodológicos para narrar una historia de la educación en el Chocó desde la colonia hasta el siglo XIX” (tesis de doctorado en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2021).
- 4 Freddy Mosqueira Hurtado, “El aprendizaje basado en problemas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria” (tesis de maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo, Lima, 2017), 2.



con la mayor demora en su desarrollo, con los mayores índices de pobreza, desempleo y analfabetismo. La maestra comenta: “La primaria la estudié allá en Tadó, vea que en mi pueblo la escuela que había era de niñas y de niños, pero la escuela no tenía nombre”.

Choco se convierte en un barco a la deriva que transporta innumerables problemáticas y la negligencia y el despotismo del Estado, y pronto se expondría a una lección difícil de olvidar.

Cuando estudiaba había bachillerato; en la escuela de varones y niñas hubo un accidente; el salón más grande que había quedaba en el segundo piso y nos metían ahí para hacer obras sociales; en un instante todos corrieron y un pedazo del segundo piso se desplomó, una prima y yo caímos y a mí se me molestó el brazo y mi hermana que trabajaba como maestra salió a ayudarme; vi a mi hermana de lejos y no las dejaban pasar a recoger o ayudar a nadie y dijeron que nos iban a llevar a Istmina en donde había médico.

La atención de la salud es un tema que ha ido perdiendo terreno frente a los casos de corrupción y clientelismo en el departamento; la escasez de medicamentos e insumos médicos y la falta de talento humano son males que ya parecen endémicos.

Al otro día me llevaron al hospital de Istmina y nos devolvimos a mi pueblo en las chivas con las otras niñas y yo quedé con dolor en el brazo y cuando yo corría, esto del pie donde se une con la pierna, eso me dolía mucho y yo tenía que sentarme donde fuera porque no podía caminar y en esa época en ese pueblo no había especialistas, para eso no me revisaron los pies y solo me dieron pastillas para el dolor.

La dispersión de la población deja expuesta a un mayor porcentaje de las zonas rurales que en la ciudad; el acceso restringido a la salud por deficiencias en atención, malos manejos de recursos, escasez de personal capaz de tratar enfermedades especializadas y enfoques de epidemiología dentro del Plan Nacional de Salud para enfermedades prioritarias, como dengue, paludismo y fiebre amarilla⁵; ante este panorama la profe Segunda tuvo que adaptarse al medio social, esperando inocentemente un milagro médico lejano de suceder.

En esa época no tenía confianza y no sé si era por mi astigmatismo o por mi miopía, sentía que pasé trabajo para aprender a leer y escribir; me acuerdo que mi hermana me llevaba a Istmina para que me viera un médico, pero recuerdo que nunca me revisaba la vista.

Sus raíces...

La familia de la profe Segunda es bendecida por la longevidad y recuerda cómo los consejos agradables de su tía contribuían a reducir el afán y que, de algún modo, la tranquilidad que transmitían los ejemplos de sus ancestros eran los más claros aportes a su manera de vivir y promover la salud para cada año que viviera.

A veces muchas cosas me estresan, quiere uno acostarse y descansar y como decía una tía mía, rascarse la barriga y mirar para el techo y no hacer nada; esa tía mía era más jodida y duró hasta los 103 años con 8 nietos, los cuales daban todo por esa señora y mi prima que se murió de 90 y pico de años.

5 Yolanda Gómez, “El siglo XX, el gran giro que dio la salud en Colombia”, *El Tiempo*, Bogotá, 26 de abril, 2021. www.eltiempo.com/mas-contenido/el-siglo-xx-el-gran-giro-que-dio-la-salud-en-colombia-583846

Es claro que en Colombia el promedio de expectativa de vida para los años 1960 y 1970 oscilaba entre los 57 y 60 años y para el año 2023 esta expectativa supera los 76 años⁶; sin embargo, en la familia de la profe Segunda Copete sus hábitos, su cultura y ese arraigo de solidaridad y hermandad entre familiares les permite tener una vida admirable.

Por el lado de mi papá era una tía y por el lado de mi mamá mi abuela, y ella murió de 117 años; yo nunca vi a mi abuela enferma, solo que estaba sentada todo el tiempo y no se podía parar; nunca vi una persona en mi pueblo en silla de ruedas, porque era raro que existieran las sillas de ruedas.

A inicios de la década de 1920, el tabaco en Colombia se convertía en un producto de consumo masivo⁷, por lo tanto, fumar pipa para la abuela era un arte de calma y reposo, un espacio para meditar y tomar decisiones sabias, corregir, aconsejar o callar; y un culto familiar que demostraba el afecto por la abuela Mercedes Murillo.

A mi abuela le gustaba mucho el tabaco y mis hermanos trabajaban en Bogotá y le llevaban el tabaco desde Bogotá a Tadó y yo bajaba una piedra y le machacaba el tabaco y se lo colocábamos en la pipa para que lo fumara, no directamente del tabaco sino de la pipa. Y los nietos le machacábamos el tabaco, siempre la vi fumando pipa, no cigarrillo, ahora ya grande entiendo por qué eran alcahuetas mis hermanos y le llevaban tabaco...

Su tenacidad

Las comunidades chocoanas tienen un saber cultural que se ha transmitido por generaciones y es, por ello, ancestral; asistir, por ejemplo, a una mujer en gestación no es tarea fácil, pero es un aprendizaje que para estas comunidades surgió por la necesidad de suplir los inaccesibles sistemas de salud especializados y la pobreza. El oficio de la partería es una tradición que nació como un voto de confianza entre parteras y mujeres en embarazo próximas al alumbramiento que necesitaban ayuda⁸.

Cuando fui creciendo conocí a mi abuela, cuando no caminaba; yo nunca vi a mi abuela con gripa, nunca se quejaba, no tomaba pastillas, nunca se veía enferma y murió a los 117 años, nunca fue al médico y los hijos los tuvo con partera y siempre en Tadó.

El proceso de parto domiciliario se convierte en un evento familiar cuya figura central es la partera, como responsable de minimizar los riesgos para la vida que corren la madre y su prole. Colombia tendría que comenzar a regular y prestar atención al servicio de partería dadas las condiciones de precariedad que enfrentan en zonas rurales, muchas veces alejadas de centros de la salud, tanto las parteras como las madres⁹. “Yo nací en Tadó, en mi casa, con mi abuelita, porque ella fue partera de todos los siete hijos de mi mamá y no era médica”.

6 Julio E. Romero-Prieto, “Población y desarrollo en el Pacífico colombiano”, *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana (Banco de la República)*, n.º 232 (2015).

7 Mauricio Carrizosa S., “El mercado de cigarrillos en Colombia: características y políticas”, *Coyuntura Económica* vol. 34, n.º 2 (2004).

8 *Semana*, “La partería, una tradición del Chocó que se resiste a desaparecer”, 30 de noviembre, 2021. <https://www.semana.com/mejor-colombia/articulo/la-parteria-una-tradicion-del-choco-que-se-resiste-a-desaparecer/202126/>

9 Celmira Laza Vásquez, “Una aproximación al estado de la partería tradicional en Colombia”, *Índex de enfermería* vol. 21, n.ºs 1-2 (2012).



Bajo unas condiciones sociales, económicas y culturales administradas por la necesidad y por fenómenos colonizadores que estratifican al nativo con el fin de controlar su acceso a algunos privilegios, condiciones similares a las que sufren muchos otros afrodescendientes en distintas zonas del mundo¹⁰, Tadó recibe a la Maestra Segunda. “Aunque yo nací con mi abuelita, ella estaba muy viejita, y mi mamá me dijo que para mi nacimiento la habían asistido a la abuela otras dos personas; dos señoras”.

En la región de Tadó, Chocó, las actividades mineras se han caracterizado por la violencia ejercida por grupos armados irregulares, y paradójicamente, por ser una fuente muy precaria de ingresos económicos; personas de todas las edades son forzadas a trabajar en las minas, donde están expuestas a condiciones precarias, enfermedades y agotadoras jornadas de más de 16 horas al día en busca de un sustento diario¹¹.

Mi abuelita vivía en el campo y trabajaba en las minas, y cuando ya no pudo trabajar más en las minas vino Pedro Nel, mi tío, y se la lleva para el pueblo y mi abuela se fue a vivir con la familia de mi tío.

Las condiciones sociales, económicas y políticas de la época, la violencia y la pobreza, provocan migraciones desde diferentes regiones colombianas; los abuelos de la profe Segunda Copete, don Juan Bautista Copete y doña Mercedes Murillo, atraídos por la curiosidad y la maravillosa región chocoana, decidieron radicarse en el municipio de Tadó, Chocó. La profe recuerda su ascendencia paterna, Francisco Arcadio Copete, y materna, Juana Concepción Murillo.

226

Ella era blanca y venía de algún pueblo de Caldas hacia el Choco y se quedaron en Tadó y mi abuelo sí era negro, el papá de mi papá; se llamaba Juan Bautista Copete y mi papá se llamaba Francisco Arcadio Copete, y mi mamá Juana Concepción Murillo Moreno.

Mercedes Murillo, la abuela, mujer inolvidable, perseverante e incansable, sigue viva en su memoria.

Insertado en el Baudó chocoano encontramos el pueblo de Managrú, cabecera municipal de El Cantón del San Pablo, un lugar desconocido hasta que hace poco saltó a la primera plana de los reportes del Servicio Geológico Colombiano y de las noticias digitales por cuenta de un sismo de magnitud 5,5, el 27 de agosto de 2023¹², que le hace recordar a la profe Segunda Copete la multiplicidad familiar disgregada en otras zonas de la región y que son parte fundamental en su existencia.

Mi abuela tuvo ocho hijos, yo alcancé a conocer a unos pocos; a María Santos y otro que vivía en Managrú donde hubo el terremoto esta semana. En Managrú vivían otros; el tío Pedro Nel no vivía en el pueblo, pero de vez en cuando venía a ver a mi abuela; y yo conocí solo esos cinco hijos de mi tío. Mi tío tenía a su mujer con sus hijos en el campo y cuando mi tío se separó se vino a vivir con nosotros y los hijos de mi tío me trajeron para Bogotá.

10 Diana E. Soto Arango, Véronique Solange Okome-Beka y Martha Corbett Baugh (comps.). *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos* (Tunja: Editorial UPTC, 2020).

11 Mayra N. Parra Salazar y Alexandra Urán Carmona, “Parentesco y precariedad en la minería de oro en el Chocó, Colombia”, *Revista Mexicana de Sociología* vol. 80, n.º 4 (2018).

12 Laura Corrales, “Se reportan al menos ocho temblores más en Chocó: ¿qué está pasando?”, *Noticiero 90 Minutos*, 29 de agosto, 2023. <https://90minutos.co/colombia/se-reportan-8-temblores-mas-en-choco-que-esta-pasando-29-08-2023/>

En Tadó, la mayoría de sus habitantes tienen los asentamientos en zonas rurales donde pueden trabajar la tierra y obtener su sustento; sin embargo, las zonas urbanas han incrementado su población por la violencia que durante décadas ha generado desplazamientos masivos del campo al casco urbano¹³. “Yo conocí a los Copete en Tadó y con los que más me veía era con mi familia y la de mi papá, y sabía de otros Copete familia de Ceviñe, que vivían en el campo”.

Trascendiendo generaciones. La familia como modelo de longevidad

Los vínculos fraternales y las características que proceden de las familias extensas comunes en el departamento del Chocó buscan perpetuar sus generaciones¹⁴, y es así como el apellido Copete debía ocupar su lugar en el corazón de nuestra maestra y se vuelve un sello imborrable.

La violencia y las luchas sociales limitan las oportunidades de subsistencia y aumentan la pobreza de muchas familias cuyos únicos medios de subsistencia son la agricultura, la minería, la pesca y el trabajo doméstico.

En estas crónicas locales se destaca una historia de amor entre los padres de la profe Segunda, quienes decidieron ampliar y fortalecer su familia ante la adversidad.

Mi papá y mamá ya tenían hijos y nietos y nadie iba a pensar que ellos desearían tener más hijos, hasta que llegué yo...

Yo soy hija única, pero mi mamá ya tenía sus seis hijos y el papá de mis hermanos se ahogó en el San Juan y tenía ocho hijos y mi mamá quedó sola con los seis hijos, pero un hermano del señor que se ahogó tenía una tienda y le ayudó a mi mamá.

Jessica es hija única y nace en julio de 1988 y afortunadamente estaba trabajando y la pude criar.

La ley define que es “[...] mujer Cabeza de Familia, quien siendo soltera o casada, ejerce la jefatura femenina de hogar y tiene bajo su cargo, afectiva, económica o socialmente, en forma permanente, hijos menores propios [...]”¹⁵. Según el DANE, más del 40 % de los hogares en Colombia tenían una jefa de hogar al finalizar el año 2021, un indicador de que más mujeres habrían ingresado al mercado laboral, situación que dista mucho del escenario en la década de 1980, cuando las problemáticas sociales y los lentos procesos económicos exponían a estos hogares encabezados por mujeres a severas condiciones de pobreza, ya que los ingresos siempre eran insuficientes para suplir necesidades básicas en el hogar¹⁶.

La fortaleza como componente esencial en la crianza materna le permiten a la profe afrontar situaciones que gracias a ello nunca la tomaron por sorpresa; en medio de decisiones trascendentales que trazan destinos sin regreso, se vuelve ejemplo de resistencia y de superación.

13 Jaime Bonet-Morón, “¿Por qué es pobre el Chocó?”, *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana (Banco de la República)* n.º 90 (2007).

14 Lisboa Rossbach de Olmos, “Hacia la visibilidad de la cultura negra: Parentesco y matrimonio en Chocó”, *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia* vol. 18, n.º 35 (2004).

15 *Diario Oficial de Colombia*, Ley 1232 del 17 de julio de 2008, por medio de la cual se modifica la Ley 82 de 1993, Ley Mujer Cabeza de Familia y se dictan otras disposiciones.

16 Lya Y. Fuentes Vásquez, “Políticas públicas dirigidas a las mujeres jefas de hogar en Colombia. 1990-1998” (tesis de maestría en Estudios de género, mujer y desarrollo, en Universidad Nacional de Colombia, 1999).

Nunca participó de la crianza de ella, pero la visitaba y como él vive en otra ciudad, y cuando viene a Bogotá se llaman y se ven o viene aquí, pero así que haya compartido con ella mucho tiempo o colaborado con el estudio siempre de ella, no, a mí me tocaba trabajar. Sí, ella es psicóloga y trabaja en la Secretaría de Salud con comunidades negras, ahora en diciembre tiene un año de estar en ese puesto.

El esfuerzo trajo la recompensa que ella esperaba y la visión del futuro de su familia tuvo otro enfoque.

Su historia en Bogotá

Los anhelos personales, los lazos de afecto, el deseo de un presente distinto y las grandiosas oportunidades de llenar un espacio con la compañía, motivaron a la familia Copete a caminar en una misma dirección animados por nuevas expectativas.

Nos comienzan a traer de a poquito, los tres hombres vivían acá y ninguno de ellos se casó, solo uno con una profesora y luego se separó; mis hermanos vivían solos y se trajeron a mi hermana la mayor, ella tenía las mellas y mi hermano me trajo en 1965.

La capital colombiana se convierte en un punto de llegada; después de su salida de Tadó, el impacto de la profe Segunda Copete chocaría ante su imaginario de lo que sería esta ciudad, en la que sus calles y sus gentes se mezclarían con una parte de su identidad cultural. “Mis hermanos me traen para Bogotá. Llegué por avión de Quibdó a Bogotá”.

El sueño docente sigue su camino ante el rigor de algunas circunstancias, pero el espíritu de superación y la humildad que le permitían soportar y mantenerse ante adversidades la llevan a decidir sobre su futuro. “Llegué a una escuela del Distrito, era una escuela por el 20 de Julio, y mi hermano trabaja allí, en ese sector, en la escuela de varones”.

Fundado en 1944, el Instituto Comercial Moderno es un colegio femenino que entre las décadas de 1950 y 1970 funcionó como internado de niñas y que en la actualidad lleva a cabo labores puntuales enfocadas en la formación social, comercial, disciplinaria y normativa de sus estudiantes¹⁷. “Pero de sexto a noveno lo hice en un Colegio Comercial Moderno, que quedaba en el centro, y después para ser maestra en la normal”.

Su deseo de superación, sus convicciones y el vivo deseo de querer transformar pensamientos de la sociedad desde la docencia, provocaba discrepancias con su hermano Leonel Copete. “Yo le dije a mi hermano: no quiero ser secretaria y salir de un colegio comercial con un título de contabilidad, no, yo no quiero estar detrás de un escritorio recibiendo órdenes”.

El arte de la docencia

El periodo comprendido entre 1950 y 1980 estuvo marcado por un crecimiento económico que si bien consolidó la expansión educativa en el país y una importante promoción en la calidad, no ofrecía un panorama alentador para afrontar estos retos, lo cual visibilizó un

17 *El Tiempo*, “Formación comercial con sentido social”, 18 de noviembre, 2004. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1574904>

sistema educativo precario, poca capacitación y maestros mal pagados¹⁸. “En esa época mi hermano me puso a hacer licencias en el Distrito y comencé a trabajar”.

La baja remuneración que recibían los maestros comparada con otros sectores de la economía dejaba ver que la actividad docente no tenía un reconocimiento sólido por parte del Estado. Para el año 1977 no existía un escalafón formal¹⁹.

En ese tiempo existía el escalafón y era de primera y segunda categoría y recién entrábamos a trabajar entrábamos en primera categoría y los que estaban ahí eran de bachillerato de segunda categoría.

Frente a esta situación el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promulga el Decreto 2277 de 1979, que estipuló la profesionalización y nombramientos del ejercicio docente, la creación del mecanismo nacional de escalafón del 1 al 14 y la aparición de nuevas políticas promovieron la creación de instituciones educativas, entidades como el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), fortalecimiento del INEM (Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada) y Universidades Pedagógicas. La docencia en el Distrito Capital se posicionó en distintas corrientes ideológicas y en un proceso de transformación²⁰, y con ello surge la demanda estudiantil y es así como en estos procesos logra encajar la armonía, el conocimiento, la personalidad, la experiencia y el profesionalismo de la maestra Segunda Copete. “Terminé mis estudios de Sociales en la Universidad Libre”.

Los anhelos de profesionalización de su labor se convierten en realidades que impactarán sus ambientes educativos más adelante.

Leí en un periódico sobre universidades y nunca escuché de ella, de la Universidad Manuela Beltrán, y llamé porque quería hacer la especialización en Pedagogía en Solución de Conflictos y me matriculé para ir los sábados, el costo del semestre estaba en 1 500 000 y me daban la prima de mitad de año y pagaba el semestre, la de fin de año y lo mismo y me tocó hablar en la universidad para que me dejaran pagar la mitad en junio y la otra en diciembre, y todo lo que recibía, cesantías, intereses de cesantías, recursos y préstamos en Canapro eran destinados a pagar esta especialización.

Las oportunidades estaban esperando por ella, la vocación por la docencia, las capacidades pedagógicas adquiridas y la necesidad apremiante de realizar su trabajo con mayor potencial le dieron espacio para su capacitación. “Talleres... , yo iba a talleres viernes, sábado y hasta domingo, y nos daban onces y almuerzo y todo eso le sirve a uno como maestro para manejar los niños”.

De las prácticas pedagógicas...

Los colegios cooperativos en Colombia surgen como alternativa de reducción del déficit y fortalecimiento en la educación en sectores populares a cargo, en su mayoría, de padres de

18 Hernando Bayona-Rodríguez y Luz Adriana Urrego-Reyes, “240 años de profesión docente en Colombia”, *Educación y Ciudad* vol. 2, n.º 37 (2019).

19 *Ibíd.*

20 Nicole Agudelo Mejía y María Camila Aldana Pico, “Evaluación docente: Relatos y narrativas de maestros en los colegios distritales de Bogotá D.C.” (tesis de Licenciatura en Pedagogía infantil, Universidad Libre, Bogotá, 2019).

familia de escasos recursos, y en zonas rurales, mediante el decreto 452/64 que autorizaba a las juntas de acción comunal para crear colegios en asociación, mediante las cooperativas de educación²¹.

Segunda reconoce que su ingreso a los colegios cooperativos, entre 1979 y 1980, le permitió desarrollar y aportar sus capacidades en la formación docente, así como fortalecer su experiencia; se hizo merecedora por parte de la comunidad educativa de numerosos elogios por su alto grado de responsabilidad.

Con recursos provenientes de la ciudadanía estas instituciones cubrían los gastos de alimentación y nóminas de docentes, directores, coordinadores, entre otros. El manejo del colegio estaba a cargo de una asamblea de padres y un gobierno escolar; el Estado asumía algunos costos de infraestructura y ciertas adecuaciones.

La adaptación al medio educativo comenzó a ser muy importante en su vida, y sintió que era hora de poner en práctica sus conocimientos; su método consiste en abordar un tema mediante una breve descripción introductoria, utiliza fuentes y hace preguntas, crea múltiples ambientes democráticos y luego lo profundiza utilizando ejemplos mediante dibujos y gráficos, existe un solo moderador o director de la clase, pero al finalizar el tema trabajan de forma cooperativa dando una solución cuando surgen interrogantes. “Los cooperativos tienen su organización, tienen el gerente y la misma cooperativa pone un director y los que mandan en la educación son las cooperativas”.

La maestra Segunda incluye en los procesos pedagógicos actividades ecológicas y de campo con los estudiantes por considerar que la educación mediante la experiencia despierta gran interés en ellos y fortalece el conocimiento. Las tareas para realizar en casa se determinaban por el tema a tratar el siguiente día, sin embargo, existía flexibilidad y los temas en clase se distribuían de acuerdo con cada hora en el aula; las evaluaciones se ejercían en muchos casos al finalizar un tema de forma escrita, en ocasiones evaluaba a los estudiantes de forma oral²².

Ingresé al colegio al grado primero en el colegio cooperativo de la Fuerza Aérea llamado Cosofa en Kennedy, y se acabó. Era un colegio mixto y se llamaba así porque en la mañana funcionaba el colegio de la Fuerza Aérea Colombiana y por la tarde el colegio cooperativo.

Sus conocimientos y habilidades le permiten acomodarse fácilmente al entorno; dentro de este proceso implementa la retroalimentación en sus clases, utiliza libros guía para ampliar la enseñanza de sus alumnos y les solicita que plasmen lo aprendido del tema mediante dibujos o escritos; “...comencé en primero de primaria y luego en cuarto”.

Las vivencias de la maestra Segunda, sus aptitudes y deseos de superación personal influyen en su talento como docente y redirecciona su discurso pedagógico en función de la comunidad educativa; para iniciar clases como sociales y ciencias naturales aplica la experticia adquirida en sus años en medio de ambientes naturales, de sus vivencias en la otra Colombia mediante la narración, dibujos, historias y mapas con lo cual generaba gran expectativa en

21 Margarita Siabato Patiño, *Gestión y gerencia en los colegios cooperativos de Bogotá* (Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, 2004).

22 Ángela Muñoz-Muñoz y Myriam Ocaña de Castro, “Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n.º 29 (2017).

sus estudiantes; Meneses²³ expone la necesidad de resaltar un país que, pese a mantener unos sectores que parecieran olvidados, es rico en recursos naturales, leyendas, mitos y culturas, aspectos que los estudiantes no olvidan luego de dibujarlos en sus cuadernos.

La clase educación física inicia con una evaluación de la condición y estado de salud de sus educandos, antes de realizar las prácticas de campo, a pesar de la precariedad de los colegios distritales al no contar con elementos que permitieran prácticas de la clase de educación física de forma responsable²⁴. Para informática, los microprocesadores y partes de computador se convirtieron en algo nuevo y para innovar la maestra iniciaba con actividades simples, escritas en guías que permitieran a los estudiantes conocer y practicar las nuevas tecnologías; las nuevas clases de tecnología le generaban asombro, muy similar al impacto que sintió a su llegada a la ciudad de Bogotá. “En esa época a uno le tocaba todo y cuando llegué al Distrito ahí sí me tocó educación física e informática”.

Su formación se orientó con principios de respeto y estrategias de adaptación para suplir las necesidades en el aula; el direccionamiento de maestros le brinda experiencia en la pedagogía y reinención en sus proyectos educativos en cada curso o grado asignados. “El rector nos dejaba en grado primero, segundo, tercero y cuarto y luego nos rotaba; yo duré nueve años”.

El sentido de pertenencia y solidaridad enseñados en casa se reflejan en la prontitud con la que suple las necesidades del mercado educativo y que requieren de una profesional como ella. “Hacia reemplazos de un mes a tres meses, por lo general de docentes que se trasladaban o incapacitaban”.

En los colegios cooperativos que comienzan la descentralización, la provisión de cargos docentes y el pago de las nóminas no provenían en su totalidad del Estado y muchos colegios debieron privatizarse dadas las condiciones económicas del momento; la ley 115 del MEN plasma políticas para entes territoriales y deja relegadas aquellas que fortalecen los colegios cooperativos.

La flexibilidad, el conocimiento y la proactividad ante los cambios que tenía impresos en sus valores, le permiten a Segunda vincularse al Distrito, asignada a un colegio distante de su lugar de residencia; a pesar de que el cansancio de sus veinte años de labores ya hacía mella en su salud al preparar su clase de ética y religión mantenía la necesidad de visibilizar los derechos de las personas afrodescendientes mediante ayudas didácticas, mesas redondas y clases de roles.

Yo entré en 1998, cuando todavía era el Politécnico Nacional Femenino y ahora el Emma Villegas y ambos colegios eran separados. En 1998 quitaron los programas de la nación para colegios cooperativos y me enteré de que iban a quitar los profesores de los colegios cooperativos, que eran quinientos en Bogotá, porque la nómina era muy alta y los maestros pasaban a trabajar para el Distrito y a mí me nombraron para el Colegio de las Mercedes, 13 con 38. El CADEL queda en el Eduardo Santos y yo me fui a hablar con esa señora del CADEL, María Teresa se llama, y le dije que me había salido en La Merced y no quería irme para allá, que me ayudara ya que llevaba diez años en el sector y la rectora me dijo: “busque en el

23 Yeison A. Meneses Copete, “La etnoeducación afrocolombiana: Conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 18, n.º 27 (2016).

24 Luis H. Rincón Bonilla, “La educación colombiana en la década de los 80”, *Convergencia*, n.º 14 (2018).



sector”, y me vine a buscar; cuando veo un portón blanco y decía Emma Villegas y timbré y salió una señora, la que era la directora, y me dijo que había vacantes para la tarde y hablé con María Teresa y le dije que en la escuela Emma Villegas había tres vacantes y llamó a la señora del CADEL de Ciudad Bolívar y le dijo que yo me quería cambiar; dijeron que sí. Cuando ingresé al Emma Villegas yo brincaba en una pata, estaba muy feliz.

La maestra Segunda dirige a sus estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida y los aportes que van a realizar en la sociedad²⁵, para lo cual inicia con preguntas que retan a los estudiantes sobre su presente y su futuro, transmitiéndoles la convicción de que no existen límites para los sueños y que si no desmayan obtendrán su recompensa.

Llega a la escuela Emma Villegas de Gaitán, como docente nombrado, y encuentra a una institución con necesidades y siendo consciente de estas limitaciones, orienta sus esfuerzos pautados en su crianza, en la rápida adaptación y en guiar a sus educandos con pensamientos de excelencia dejando de lado las barreras; el aula de clase se convertía en un sitio que con escasos recursos lograba demostrar eficiencia. “Ingresé a grado primero de primaria, ese grado estaba desocupado y a ese llegué.

Sin mayores dificultades adoptó su discurso pedagógico a los nuevos retos en la escuela, destacando su solidaridad con los docentes al propiciar escenarios desde la objetividad ante cualquier situación que se presentara sin descuidar sus principios, y en cuanto a los desaires del entorno que una vez más tenía que enfrentar, sacaba a relucir el trato respetuoso y cordial aprendido en casa, lo cual resaltaba su prudencia y su respeto ante las diferencias.

En la escuela había un curso de prejardín con niños de entre 3 y 4 años, a cargo de la maestra Consuelo. Tiempo después, esta maestra fue asignada al tercer grado debido a que el docente titular se retiró, y el curso de prejardín fue cerrado por decisión de las directivas de la institución.

Hubo muchos cambios, entre ellos el nombre del colegio, que antes se llamaba Politécnico Nacional Femenino y ahora se llama San Francisco de Asís. Las funciones también cambiaron: la rectora de la escuela fue nombrada coordinadora. Esta profesora tenía una costumbre muy particular, ya que trataba mal a los profesores que llegábamos de colegios cooperativos.

En el aula de clase, la maestra Segunda realizaba sus evaluaciones entregando una calificación cualitativa que le permitiera conocer qué tanto habían aprendido sus alumnos, cuáles eran promovidos y cuáles no. “Cuando yo trabajaba en la escuela éramos muy independientes, por ejemplo, los de la mañana no sabíamos nada de lo que hacían en la tarde; éramos como islas aparte”.

El compromiso mostrado desde los inicios en la escuela fueron contundentes, la maestra logra, desde sus proyectos pedagógicos, transmitir realidades que había vivido y que debían ser prácticas constantes en la escuela, actos mediante los cuales cada estudiante tuviera la oportunidad de sentir y vivir otra cultura, otra visión y otra etnia.

En el año 1974 surge la cartilla “Nacho” como una necesidad para reducir el analfabetismo en Colombia, texto que ha ayudado a miles de colombianos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, en todos los niveles sociales y culturales gracias a su sencillo lenguaje

25 D'Angelo Hernández, Ovidio, “Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social”, *Revista Cubana de Psicología* vol. 17, n.º 3 (2000).

e ilustraciones²⁶. Una de las problemáticas endémicas de la educación en Colombia es la falta de elementos suficientes para brindar una educación de calidad; sin embargo, la maestra Segunda salvaba este obstáculo con sus experiencias de vida y sus prácticas pedagógicas que además le permitían liderar en de su comunidad espacios que articulaban el discurso pedagógico entre docentes y estudiantes, con los medios que tenía a la mano y que potenciaban la enseñanza y habían sido efectivos en su caminar docente.

La tenacidad y la templanza llevaron a la maestra Segunda al lugar en donde consiguió dejar huella y un legado entre sus estudiantes.

En primero de primaria yo enseñaba con la cartilla “Nacho”, llegaba a la escuela y usaba la cartilla “Nacho” para grado primero; cogía mi cartilla “Nacho” y con las profesoras seguíamos la “Nacho”; con esa los niños aprendieron mucho. Cuando empecé en esos colegios enseñábamos con la cartilla, allí tenían libros y vendían el texto y varias amigas ya tenían prácticas en matemáticas y nos colaborábamos y ahí nos íbamos bandeando y con el tiempo se adquiría experiencia.

Los seres humanos estamos destinados a comportamientos sujetos al ambiente que nos rodea, compuesto por variables como la comunicación, el lenguaje, la organización, las normas y los espacios físicos; por extensión, el clima escolar es el ambiente donde se gestan y confluyen aceptaciones y diferencias de pensamientos y las presiones propias de la actividad se deben pasar por alto, teniendo en cuenta que en la línea de tiempo del trabajo y la convivencia siempre habrá una enseñanza²⁷.

Los maestros no contaban con capacitación para los cursos primeros y segundos; los apoyos materiales, bibliotecas, ayudas educativas, papelería y juegos educativos eran casi inexistentes²⁸. “Yo utilicé varios libros y nunca pensé que esos libros hubieran servido tanto, yo rescaté esos libros y yo sacaba de ahí las clases”.

La disciplina no era un problema para sus estudiantes. Segunda los involucraba en temas apasionantes, en juegos interesantes que eliminaban el discurso plano y sin sentido, conseguía su atención y fortalecía su aprendizaje; así encontraba dentro de su grupo alumnos con capacidades excepcionales que hacían la diferencia y asombraban con su dedicación a las labores diarias.

En el colegio cooperativo, en el último que trabajé, los papás se preocupaban por el aprendizaje de ellos y vivían muy pendientes y cuando me vine tuve un grado cuarto en el segundo piso, con un niño en silla de ruedas y era muy inteligente y tenía una letra divina y siempre que había izada de bandera la mamá venía por el niño y las hermanas que estaban en bachillerato iban por él y me asombraba la forma tan hábil con la que lo bajaban.

26 *Semana*, “La popular cartilla ‘Nacho’ da el salto a la era digital”, 19 de noviembre, 2022. <https://www.semana.com/economia/empresas/articulo/la-popular-cartilla-nacho-da-el-salto-a-la-era-digital/202209>

27 Bernardina Benito Martín, “Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción”, en *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, coord. Marta García, et al. (Valencia, España: Editorial Germania, 2006), 218-219.

28 Rincón, *op. cit.*



Meneses²⁹ hace ver los aportes de las comunidades afrocolombianas en la transformación y la construcción de espacios escolares multiculturales, aliento que se hacía visible a medida que escaseaban los recursos para el ejercicio de su labor. “Con gran esfuerzo me las ingeniaba con los libros para poder explicarles a los niños y que aprendieran lo suficiente”.

El rol que ejerce la maestra ante padres de familia y cuidadores conserva la esencia de facilitadora, sus sentimientos de responsabilidad y diligencia adquiridos en su propia formación se apoyan en elaborar un encuentro con sus alumnos teniendo en cuenta todos los detalles y elaborando planes de acción en sus clases mediante cartillas, libros y documentos que contribuyan con la motivación de sus educandos y a la exploración del mundo, creando en ellos prácticas de conocimientos conducidos, necesarios para armonizar el diseño curricular³⁰.

Los padres del colegio particular se preocupaban por los niños y en el colegio cooperativo pedían libros y uno tenía el listado de libros, pero los directivos pedían los libros, no eran los maestros, mientras que en el colegio cooperativo escogían los que nosotros pedíamos.

Las relaciones de respeto y tolerancia como base para la resolución de las problemáticas que surgían con frecuencia visibilizan la crianza fundamentada en la ética, la moral y la templanza de la maestra Segunda.

La directora era problemática y peleaba por todo y llegaba a mandar, quería todo para ya y la gente no le tenía todo de inmediato; un día tuvo problemas con una mamá y le pusieron su queja en el CADEL...

Las jornadas pedagógicas propiciaban en el aula debates que surgían en torno a la naturaleza, las formas de vida y las culturas, cuyas respuestas se concertaban entre todos. En las actividades escolares Segunda exponía su historia y sus raíces, cargadas de riquezas inmateriales que despertaban el sentido de pertenencia entre el alumnado. Hacían paseos a Melgar, a Mesitas, organizaban en la escuela los paseos y no se les llamaba jornada pedagógica, solo se le decía paseo, y los niños iban a ríos y piscinas”.

Sus convicciones la llevan a amar su institución como un segundo hogar, “pues yo venía de un cooperativo en donde estuve ocho años y quería mucho ese colegio y nunca tenía problemas con papás”. La disciplina no es impuesta, se concertan deberes, obligaciones y derechos que, al por escrutarse entre los estudiantes, deben ser respetados y cumplidos para mantener la armonía en el aula. Los procesos de sensibilización se realizan mediante imágenes y libros y después los estudiantes realizan dibujos en sus cuadernos, socializan entre ellos y aprenden sobre sus responsabilidades.

El éxito de su labor se complementaba con la prudencia en sus acciones, aptitud que aplicaba al trabajo en clase y cuando algún estudiante estaba disperso, se acercaba, lo escuchaba y lo dirigía; las dinámicas en clase partían de recortes de periódico que se les pedía traer a los estudiantes de alguna noticia en particular acorde con su edad, y ellos informaban, comentaban y se podían identificar en algunos casos. “En los últimos años bregué mucho

29 Meneses, *op. cit.*

30 Javier Sáenz Obregón, “Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013).

con los niños y los papás, la ausencia de compromiso me llevó a realizar compromisos para que los niños no perdieran el año”.

La recursividad inmersa en su educación y reflejada en sus experiencias rutinarias, sirven como modelo formador en el aula y a formular algunas preguntas; ¿cómo lo puedo hacer?, o ¿por dónde empezar? Establece un modelo de lluvia de ideas de modo que los estudiantes logren familiarizarse con el problema y consigan llegar a una solución grupal.

En la escuela me tocó aprender lo de secretaria para hacer notas, porque nos quitaron la secretaria que trajo otro docente y que era buena gente... Y después hubo mucho cambio y la escuela la anexaron al Colegio Politécnico y luego le cambiaron el nombre a San Francisco de Asís.

Dentro de los experimentos, la maestra brindaba a los estudiantes espacios que permitían adaptar sus soluciones a problemáticas con recursos escasos pero que debían ser aprovechados de la mejor manera; partiendo de la observación y del análisis de la situación, se pasaba a experimentar las ideas expuestas, acompañando al estudiante en la estructuración que llevaba a la solución para generar confianza y mejorar su aprendizaje.

Acá me tocaba acomodarme y día a día nos pedían las listas y nos tocaba buscar quién las hacía y tocaba pagar, pero con el tiempo fueron llevando los computadores a la escuela y la secretaria ya se personó de las listas y llamaba a lista a los alumnos.

La defensa de los derechos de los más débiles es una fortaleza que le granjeó muestras de cariño y respeto tanto de compañeros como alumnos en el ámbito estudiantil; Segunda entendía y reconocía la problemática de sus estudiantes, los acompañaba en sus experiencias escolares y los motivaba a reconocerse en su pensamiento y en sus maneras de ser.

En otra ocasión tuve un enfrentamiento con la coordinadora porque no le dio el refrigerio a un niño de mi salón porque estaba gordo... pues sí, yo me enfurecí, me fui y le reclamé le dije: “esa comida la da el Distrito no la da usted, no tiene por qué discriminar a los niños.

La autonomía implantada en el aula estaba ligada a la flexibilidad de la maestra Segunda. Las ayudas didácticas, las estrategias de motivación, los trabajos en grupo, los talleres y discusiones creaban espacios de confianza en sí mismos con opiniones y comparaciones de sus pensamientos³¹.

Las reflexiones que la inspiraban tenían el objetivo particular de crear un pensamiento crítico ante situaciones cotidianas, encontrar soluciones oportunas ante problemas inesperados vitales para sobresalir en la escuela y en la sociedad; es así como involucra a los estudiantes en talleres y actividades cognitivas que animaban la resolución de problemas mediante pasos o métodos de argumentación y análisis, utilizando estrategias de intervención y opinión entre los estudiantes, planteando problemas reales, cotidianos y hallando la solución más acertada posible³².

31 John E. Camayo M., Raúl Gutiérrez M., Alirio Pérez A. y Gloria Isaza, “Estrategias didácticas que fomentan la autonomía en los estudiantes adolescentes” (tesis de maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales, 2020).

32 Jhoan A. Hurtado M., Lisneider Hinestroza C., “La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución”. *Justicia Juris* vol. 12, n.º 2 (2016).



[...] ese colegio era de 1967 y eso era de dos pisos y cuando llovía el agua empezaba a escurrirse y a mojar los salones y la plancha a moverse, se mandaban cartas a la Secretaría de Educación para que la arreglaran e hicieran algo, pero nada, y el 31 de octubre se inundaron los salones y yo les decía a los niños “corran los pupitres donde no caiga agua” y así nos tocaba trabajar.

Después llegaron de Secretaría de Educación y de la Personería, yo estaba en el segundo piso y bajamos con los niños y la escuela comenzó a vibrar y los de la Secretaría y la Personería al ver esto se asustaron y salieron a mil y cuando volvieron fue que dijeron que iban a hacer el edificio donde quedaba el patio de recreo de cuarto y quinto de primaria.

Con la más grande actitud de solidaridad y compromiso, Segunda se siente parte de la solución, era hora de poner a prueba su creatividad y el positivismo que alguna vez fue recurso para ella en momentos de debilidad; sus estudiantes eran lo primordial y aunque el panorama no era el más idóneo para impartir conocimiento, la atmósfera era cambiante y la herencia de resistencia que en casa recibió le permitieron trabajar con mayor motivación.

La escuela se estaba cayendo, pasaban carros y vibraba el piso [...] para ese entonces reuní a los padres de familia y les dije: “tenemos que hacer algo o si no puede ocurrir una tragedia”. Yo les conté lo que había sucedido en mi pueblo, sin embargo, no nos pararon bolas. Como al mes llegaron los de Secretaría de Educación y dijeron que la escuelita estaba bien. Recuerdo que les dije a mis compañeras “saquemos a los niños al descanso pero que salgan corriendo de tal manera que vibrara todo el edificio”, y así fue, vibró tanto que salieron espantados los de la Secretaría de Educación. Al mes intervinieron la sede y construyeron la nueva escuela. Comenzaron a construir el edificio y estuvimos ese año en la escuela y ellos construyendo y nosotros estudiando y le daban durísimo al barro con una cosa grandísima y sonaba durísimo, para que quedara asentado, por eso se me hizo raro que el cuarto donde guardaban la basura se hubiera dañado y levantado.

236

De allí adoptó el esquema de sus clases a actividades interesantes que toda la institución admiraba. Los procesos de adaptación nunca fueron fáciles, sin embargo, las circunstancias lo ameritaban y la problemática fortaleció la relación de la maestra con sus niños, quienes reconocieron los esfuerzos y la dedicación incansable de la maestra por dictar sus clases.

Les dije a mis compañeras que dejáramos de lado esos bailes que siempre hacíamos, cumbias y joropos, y propuse que trajéramos algo de mi tierra, y en muchas izadas de bandera hicimos diferentes bailes y diferentes representaciones de lo que es mi tierra, lo bella que es; cada presentación estaba llena de nostalgia y alegría.

Los proyectos de aula tuvieron aceptación entre los estudiantes, las ideas renovadoras y productivas con resultados concretos estimulaban la inspiración de sus estudiantes, que seguían confiadamente las indicaciones para realizar danzas, dramatizaciones y presentaciones; estas manifestaciones lúdicas reanimaban el ser de la maestra, quien al recordar su pasado fortalecía su camino en el presente aun cuando se multiplicaran las barreras.

Las acciones sociales y escolares de la maestra Copete marcaron grandes diferencias en el ámbito educativo y las huellas que dejó en sus estudiantes no son ajenas a esas gestas afrocolombianas que han sido visibilizadas gracias a la dedicación y el compromiso incansable

que emergen en medio de la problemática social colombiana y que vencieron los imaginarios sociales de racismo y desigualdades³³.

Nos fuimos a vacaciones y llegamos en enero y no había dónde trabajar, la escuela ya la habían tumbado y nos fuimos para la Rebeca, que estaba desocupada, y entonces hicimos pico y placa, un día estaba en la escuela un curso y otro día otro curso.

Con las mejoras estructurales emprendidas por la Secretaría de Educación se hizo obligatorio el traslado de la planta docente y de estudiantes a otro sector para continuar con las clases.

Rápidamente la maestra Segunda fue reconocida gracias a que sus clases trascendían la simple presencia en el aula a planos más relacionales entre alumnos, padres de familia y directivas del colegio; aunque el liderazgo que asumió no tuvo el eco esperado, su lucha incansable le brindó al colegio el reconocimiento de su infraestructura y respeto estatal de su territorio. En sus clases expuso anécdotas como la narrada a continuación, de la cual transmite, en palabras de Soto *et al.*³⁴, la importancia de luchar y hacer respetar los derechos para tener una vida digna y una educación de valor.

Por parte de la Secretaría de Educación no hubo una entrega formal, nunca nos hicieron la entrega del colegio y una vez una señorita me llamó y me dijo que la zona del parque infantil no aparecía en los planos que ella tenía y yo le dije que eso siempre había pertenecido a la escuela.

Los amigos

El fomento de relaciones interpersonales sanas y edificantes siempre la destacaron, para ella la amistad estaba por encima de cualquier situación, le gustaba aconsejar y orientar a sus compañeros en la toma de decisiones, mediaba ante problemáticas y lideraba soluciones oportunas; cuando sus clases caían en momentos de monotonía buscaba romper la rutina con actividades como dramatizaciones que mostraran el valor de la amistad.

Imagínate que Clemencia llegó del Eduardo Santos, nos hicimos muy amigas y cuando cumplíamos años salíamos a comer o por ejemplo recogían dinero y llevaban tortas, flores y celebrábamos.

La comunicación efectiva de la maestra segunda se centraba en exponer claramente sus objetivos y las necesidades que presentaban sus proyectos pedagógicos; sus compañeros de trabajo la consideraban buena comunicadora, de mente abierta y amable.

La escuela es una organización compuesta por su infraestructura, identidad propia y las relaciones interpersonales de sus individuos; en esta última etapa incluimos el clima organizacional³⁵ que la motivó a permanecer en la escuela Emma Villegas y la hizo partícipe de historias de vida sensibilizadoras, solidarias y de justicia social.

33 Soto *et al.*, *op. cit.*

34 *Ibíd.*

35 Mónica García-Rubiano, Juan Vesga-Rodríguez y Carlos Gómez-Rada, *Clima organizacional; Teoría y práctica* (Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia, 2021).



La compañera Consuelo enfermó, al igual que su esposo, quien fue hospitalizado y falleció poco tiempo después. Nos enteramos de esto gracias a sus hijos. Algo similar ocurrió con el esposo de Luz Nelly, quien también falleció. Recuerdo que ella siempre llegaba con su marido al colegio, y parecía que vivían muy bien juntos. Nunca la vi llorar por él ni pelear con él.

Sus estudiantes aprendieron en el aula de clase el sentido de pertenencia y la gratitud mediante actividades como carteleras, historietas desarrolladas en sus cuadernos y dramatizaciones con títulos como “¿Está bien hacer esto en la escuela?”, “¿Es correcto mi trato con mis compañeros?”.

En ese tiempo hacíamos sancocho; cuando estábamos en el Emma teníamos la estufa porque ese edificio lo diseñaron sin cocina y bregamos para que nos hicieran la cocina, cuando llegaron los arquitectos les dijimos que ¿dónde va a quedar la cocina?, y le hicieron ese espacio porque bregamos para ello.

Los coordinadores juegan un rol muy importante en la estructura organizacional de la escuela, tienen el papel de mediadores entre la rectoría y la docencia, y estas exigencias los convierten en el ojo del huracán y la aceptación o rechazo del cuerpo escolar dependerá de sus habilidades de comunicación; no existen reconocimientos para su labor y son aquellos invisibles útiles que el Estado nombra para mantener equilibrada la escuela.

La maestra Segunda como observadora entendía muy bien los roles dentro de la institución y para mantener un ambiente escolar sano y libre de actos discriminatorios e injustos de forma ejemplarizante sujetaba sus principios a la disciplina escolar.

238

Es que mandaban mucho y nos ponían a leer mucho y que un proyecto aquí y otro allá y que tocaba estar exponiendo, y a los profesores no les gustaban esas experiencias, pero a mí me sirvió. “Necesitamos uno que haga reuniones, que vaya a la sede A y traiga la información”, pero esos coordinadores no ayudaban para nada con los papás.

La resiliencia en su rol transmitía seguridad y confianza entre sus alumnos; dentro de su clase en salud inició el tema de profesiones centrándose en el médico y el odontólogo, apoyándose con imágenes de cada profesión y las actividades que se realizaban en cada una de ellas para poco a poco ir involucrando al educando en la importancia y la necesidad de asistir a controles médicos y odontológicos como constructores de una vida sana.

La ida al médico era terrible, para que me bajen tengo que pagar 160 000 pesos y a veces he pagado hasta 200 000, porque por cada hora que dure allá me cobran 20 000 pesos, es un servicio que conseguí; un día llamé a la EPS para que me llevaran porque me cansé de tanta pagadera de plata, pero es horrible, vinieron a llevarme, pero fue terrible la experiencia.

Conclusiones

La historia de la maestra Segunda Copete se relaciona de forma intrínseca con las complejas dinámicas sociales, económicas y políticas que han moldeado, además de su carácter y profesionalismo, la vida de su familia a lo largo del tiempo. La decisión de sus abuelos de trasladarse de Caldas a Tadó, Chocó, como parte de una forzosa migración, no solo fortaleció

los lazos culturales, sino que también actuó como un agente transformador en su trayectoria tanto personal como académica y profesional. Estas conexiones enriquecieron la identidad de su familia, resaltando la diversidad étnica y social que define su procedencia.

Estas historias personales muestran distintas maneras de entender la interculturalidad como una práctica que enriquece de manera permanente su quehacer pedagógico y social; también ponen de manifiesto la resiliencia como una acción inquebrantable ante las distintas barreras que se han presentado en su vida, a saber, la falta de acceso a servicios de salud, la pobreza y las adversidades asociadas con la minería y el trabajo rural. Estos obstáculos se convierten para ella en el punto de partida de una lucha incansable por la superación personal, manteniendo viva la memoria de un entorno que ha moldeado su personalidad, resistente, humilde y solidaria.

En la misma línea, esta historia muestra un valioso testimonio que refleja la lucha y el compromiso de una educadora a lo largo de décadas, en un contexto educativo con cambios drásticos y complejos; estas situaciones le permitieron, a través de su determinación, superar limitaciones económicas, sociales y familiares, con el fin de convertirse en docente, acciones estas que evidencian su tenacidad. Aprovechando oportunidades de capacitación y mejoramiento permanentes que el sistema educativo le ha brindado, ha podido demostrar su compromiso con la formación como maestra, la transformación del contexto donde se ha involucrado y su experiencia pedagógica a partir de su práctica, abordando no solo aspectos académicos sino también sociales y emocionales, propios de los entornos educativos.

Su permanente creatividad e innovación en métodos de enseñanza, permeados por su riqueza cultural, han motivado de forma directa prácticas de inclusión, cuidado y protección del medio y la resolución de conflictos, las cuales han transformado de manera significativa el acontecer escolar. Así las cosas, la historia de la maestra Segunda Copete es un testimonio inspirador de dedicación, perseverancia y amor por la profesión docente, evidenciado esto en sus esfuerzos por proporcionar un ambiente rico de aprendizaje, utilizando recursos como libros de texto, libros usados y la experiencia adquirida a lo largo de los años, superando barreras que impiden el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la participación, impartiendo desde su ejemplo, valores, principios y autonomía a sus estudiantes.

Ahondando en la relación con sus estudiantes, en su relato se evidencia su manera de promover la participación activa de los educandos en su proceso de aprendizaje, a través de anécdotas y experiencias de vida, demostrando su firme compromiso con el desarrollo integral de sus alumnos a lo largo de su trayectoria, considerando las necesidades, intereses y sus contextos individuales, todo bajo el fomento de la inclusión y el respeto por la diferencia. En ese sentido, la maestra Segunda se proyectó como un modelo ejemplar de educadora que, a pesar de los desafíos y limitaciones, logró construir una identidad sólida y cultivar un entorno educativo enriquecedor.

Finalmente, este relato de vida muestra una notable capacidad de la maestra afrodescendiente para enfrentar la adversidad con creatividad, dedicación y positivismo desde un enfoque pedagógico y social que trasciende una simple transmisión de conocimientos a una formación de sujetos críticos, resilientes y con altas expectativas de crecimiento. Su liderazgo y los esfuerzos incansables de la maestra Segunda por la transformación permanente de la escuela han dejado una huella positiva en el contexto escolar.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Fuentes

Diario Oficial de Colombia. Ley 1232 del 17 de julio de 2008, por medio de la cual se modifica la Ley 82 de 1993, Ley Mujer Cabeza de Familia y se dictan otras disposiciones.

El Tiempo. "Futuro incierto de los colegios cooperativos", 11 de diciembre, 1995. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-481081>.

El Tiempo. "Formación comercial con sentido social", 18 de noviembre, 2004. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1574904>.

240

Referencias Bibliográficas

Agudelo Mejía, Nicole y María Camila Aldana Pico. "Evaluación docente: Relatos y narrativas de maestros en los colegios distritales de Bogotá, D.C.". Tesis de Licenciatura en Pedagogía infantil, Universidad Libre, Bogotá, 2019.

Bayona-Rodríguez, Hernando y Luz Adriana Urrego-Reyes. "240 años de profesión docente en Colombia". *Educación y Ciudad* 2, n.º 37 (2019): 15-26.

Benito Martín, Bernardina. "Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción". En *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, coordinado por Marta García, et al. Valencia, España: Editorial Germania, 2006, 218-219.

Bonet-Morón, Jaime. "¿Por qué es pobre el Chocó?". *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana (Banco de la República)*, n.º 90 (2007): 1-64.

Camayo Maca John E., Raúl Gutiérrez M., Alirio Pérez A. y Gloria Isaza. "Estrategias didácticas que fomentan la autonomía en los estudiantes adolescentes". Tesis de maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales, 2020.

Carrizosa S., Mauricio. "El mercado de cigarrillos en Colombia: características y políticas". *Coyuntura Económica* 34, n.º 2 (2004): 123-154.

- Corrales, Laura. "Se reportan al menos ocho temblores más en Chocó: ¿qué está pasando?". *Noticiero 90 Minutos*, 29 de agosto, 2023. <https://90minutos.co/colombia/se-reportan-8-temblores-mas-en-choco-que-esta-pasando-29-08-2023/>
- D'Angelo Hernández, Ovidio. "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social". *Revista Cubana de Psicología* 17, n.º 3 (2000): 270-276.
- Fuentes Vásquez, Lya Y. "Políticas públicas dirigidas a las mujeres jefas de hogar en Colombia. 1990-1998". Tesis de maestría en Estudios de género, mujer y desarrollo, en Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- García-Rubiano, Mónica, Juan Vesga-Rodríguez y Carlos Gómez-Rada. *Clima organizacional; Teoría y práctica*. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia, 2021.
- Gómez, Yolanda. "El siglo XX, el gran giro que dio la salud en Colombia", *El Tiempo*, Bogotá, 26 de abril, 2021. www.eltiempo.com/mas-contenido/el-siglo-xx-el-gran-giro-que-dio-la-salud-en-colombia-583846
- Hurtado M., Jhoan A., Lisneider Hinestroza C. "La participación democrática en Colombia: un derecho en evolución". *Justicia Juris* 12, n.º 2 (2016): 59-76.
- Meneses Copete, Yeison A. "La etnoeducación afrocolombiana: Conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 35-66.
- Molina Roa, Nelson A. "Escritura de textos históricos subalternos: elementos teórico-metodológicos para narrar una historia de la educación en el Chocó desde la colonia hasta el siglo XIX". Tesis de doctorado en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2021.
- Mosqueira Hurtado, Freddy. "El aprendizaje basado en problemas y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria". Tesis de maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo, Lima, 2017.
- Muñoz-Muñoz, Ángela y Myriam Ocaña de Castro. "Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n.º 29 (2017): 223-244.
- Parra Salazar, Mayra N. y Alexandra Urán Carmona. "Parentesco y precariedad en la minería de oro en el Chocó, Colombia". *Revista Mexicana de Sociología* 80, n.º 4 (2018): 801-826.
- Semana*. "La popular cartilla 'Nacho' da el salto a la era digital". 19 de noviembre, 2022. <https://www.semana.com/economia/empresas/articulo/la-popular-cartilla-nacho-da-el-salto-a-la-era-digital/202209>.
- Semana*. "La partería, una tradición del Chocó que se resiste a desaparecer", 30 de noviembre, 2021. <https://www.semana.com/mejor-colombia/articulo/la-parteria-una-tradicion-del-choco-que-se-resiste-a-desaparecer/202126/>
- Rincón Bonilla, Luis H. "La educación colombiana en la década de los 80". *Convergencia*, n.º 14 (2018): 133-148.
- Romero-Prieto, Julio E. "Población y desarrollo en el Pacífico colombiano". *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana (Banco de la República)*, n.º 232 (2015).
- Rosbach de Olmos, Lisboa. "Hacia la visibilidad de la cultura negra: Parentesco y matrimonio en Chocó". *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia* 18, n.º 35 (2004): 376-397.
- Sáenz Obregón, Javier. "Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas". *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013): 275-292.
- Siabato Patiño, Margarita. *Gestión y gerencia en los colegios cooperativos de Bogotá*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia, 2004.

Soto Arango, Diana E., Véronique Solange Okome-Beka y Martha Corbett Baugh (comps.). *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*. Tunja: Editorial UPTC, 2020.



Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos



Semblanza a Lésmer Montecino Soto

María Cristina Arancibia

*Departamento de Ciencias del Lenguaje
Pontificia Universidad Católica de Chile
marancag@uc.cl*



El doctor Lésmer Montecino Soto fue maestro, académico e investigador. Como maestro, por más de tres décadas, formó a estudiantes en escuelas y, posteriormente, continúa su labor formadora en la universidad. Autor de textos de estudio de lengua española, colaboró de manera importante con la actualización de la enseñanza de lenguaje en Chile. Con este mismo ímpetu, a partir de 1990, su trabajo se centra en la formación de futuros licenciados, e investigadores cuando se retira de la escuela para concentrarse en la formación de personas, a nivel terciario, en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Como académico e investigador, Lésmer estuvo ligado desde su creación, en el año 1995, a la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Sus intereses académicos se concentraban en el estudio del discurso desde una perspectiva crítica, basada en los trabajos de Norman Fairclough y, de manera particular, en las investigaciones aportadas por notables investigadoras latinoamericanas como María Laura Pardo, Adriana Bolívar y Neyla Pardo quienes sostienen que el discurso como práctica social, reproduce la estructura social de las culturas, convirtiendo el lenguaje en un instrumento de dominación, con el cual se oprime a la población más vulnerable. En este escenario académico, los intereses del doctor Montecino por temas como la pobreza y desigualdad comienzan a tomar forma en un compromiso personal que busca arrojar luz sobre la injusticia y la desigualdad que se naturaliza en el discurso hegemónico de las clases privilegiadas.

En 2005, en conjunto con la doctora María Laura Pardo forman la Red Latinoamericana de Estudios Críticos del Discurso y Pobreza (REDLAD) cuyos coloquios se realizan, desde entonces, todos los años con el propósito de indagar y reflexionar respecto de la manera en que la extrema pobreza afecta los diferentes países que conforman Latinoamérica y el Caribe. La investigación del Dr. Montecino, desde entonces, trasciende el ámbito investigativo y se transforma en un compromiso personal. Lésmer explora con un profundo respeto hacia la persona humana, la situación de calle, un flagelo que afecta a hombres y mujeres, no solo en Latinoamérica, sino también alrededor del mundo. Mediante un estudio etnográfico que dura tres años, el investigador recorre calles y hospicios donde recoge historias de vida de personas que, en determinado momento de sus vidas, abandonan sus hogares y emprenden una ruta hacia la calle que, en muchos casos, no tiene retorno. Este trabajo etnográfico le permite acercarse y comprender un poco mejor la experiencia de quienes no tienen un techo. Su estudio es considerado único en Chile, dada la profundidad con que la voz de los involucrados es relevada en la investigación de este académico. Esta investigación, asimismo, abre un nicho de investigación en un área que hasta el día de hoy continúa siendo investigada a nivel nacional e internacional por quienes participamos en REDLAD.

En relación con las publicaciones que resultan de sus estudios, en los numerosos artículos y en los libros de autoría y editados por el Dr. Montecino, podemos visualizar las múltiples razones que llevan a las personas a abandonar su hogar, pudiendo ser todas ellas resumidas en una sola y dolorosa razón que es la falta de una red de apoyo. Ciertamente, la carencia de un grupo humano que acompañe a las personas más vulnerables, las convierte en personas sensibles a un entorno conflictivo. En su camino hacia la calle, estas personas encuentran un espacio apartado de los conflictos que son propios de sistemas económicos liberales, los cuales castigan a quienes, según sus reglas, han fracasado como emprendedores. La calle se convierte en su hogar, allí nadie les exige ajustarse a ningún patrón, tampoco nadie los ve, ni los interpela, convirtiéndose en población invisible.

A partir de 2010, mediante la obtención de consecutivos proyectos de investigación nacional FONDECYT, el Dr. Montecino continuó liderando un nicho investigativo al que se sumaron los trabajos realizados por la Dra. Viviane Resende en Brasil, por la Dra. María Laura Pardo en Argentina y el trabajo realizado por la Dra. Neyla Pardo en torno a la pobreza en

medios digitales en Colombia. Estas investigaciones dejan en claro que nuestras sociedades latinoamericanas, están profundamente marcadas por las estructuras sociales que realzan la desigualdad y que terminan por marginar a la pobreza extrema, condenándola a la soledad y al desamparo.

Las posteriores investigaciones del académico indagan en el tema de la pobreza, aunque avanzan hacia el estudio de la representación discursiva de ésta en blogs de comentarios de periódicos en línea. El análisis de estos blogs le permite comprender que el espacio digital surge como una suerte de tercer espacio, donde los ciudadanos tienen el poder de interpelar a la clase política y convocar a sus conciudadanos a salir a las calles para demostrar su opinión. Asimismo, el investigador descubre que los temas que preocupaban a Chile de 2015, ya anunciaban la gran preocupación de las personas por la grave escisión que existía ya entonces entre las demandas sociales y el compromiso de la clase política con la agenda social de Chile. La fuerte sanción social que la clase política recibe de parte de quienes comentan en los blogs de medios de comunicación digital es probablemente la semilla que anuncia el desaliento que comienza a generarse en la gente y que finalmente estalla en octubre de 2019.

Al releer sus artículos, me doy cuenta que la obra de Lésmer Montecino, marcó y sigue marcando a las generaciones de quienes fueron sus estudiantes y actualmente son investigadores y a quienes fuimos sus colegas y amigos. Su compromiso con la investigación era también un compromiso con el ser humano. Ciertamente, su investigación sobre pobreza extrema nos hizo abrir los ojos frente a una realidad que es frecuentemente simplificada y desfigurada por discursos hegemónicos y por el morbo de los medios de comunicación que la criminaliza. No nos cabe duda que su obra permanecerá en el tiempo, y seguirá inspirando a otros investigadores e investigadoras a continuar por la ruta de un compromiso que trasciende lo académico para vincularse al estudio del lenguaje desde la importancia que reviste ser persona y sujeto histórico.

Estudios Críticos del Discurso Multimodal y Multimedial (ECDMM): una ruta de análisis en perspectiva contemporánea

Camilo Alejandro Rodríguez Flechas¹

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

En este texto se plantea desde los Estudios Críticos del Discurso Multimodal y Multimedial (ECDMM) cuáles son algunos de los principios teóricos que orientan sus reflexiones, algunos principios epistemológicos de la metodología y un tipo de método adoptado previamente que puede servir de insumo para futuras investigaciones, tomando como referencia los desafíos locales y globales que se presentan en la contemporaneidad.

Palabras clave: *ECDMM, teoría, metodología, fases, contemporaneidad.*

Introducción

El mundo actual, cada vez más caracterizado por grados de polarización social, profundización de los discursos de odio, generación de tensiones sociales, entre otros problemas, articulados local y globalmente, formula nuevos desafíos para los investigadores de las ciencias humanas y sociales, quienes potencialmente pueden contribuir a la comprensión de los factores y causas dinámicas que los determinan. Particularmente, desde los estudios del lenguaje se formula el interés de explicitar los modos en que los colectivos sociales comprenden los fenómenos que los transversalizan y que inciden en sus formas de ser y vivir.

Para este propósito, los ECDMM han integrado principios epistémicos para comprender las representaciones sociales, las cuales remiten a los modos de conocer que orientan las formas de proceder de los actores sociales (Moscovici, 1979; Abric, 2001, Jodelet, 2020). Estas representaciones se concretan en discursos, cuya naturaleza es de carácter multimodal y multimedial, es decir, por una parte, están construidas por sistemas de signos -visuales, verbales, sonoros, táctiles, etc.- y sus combinaciones (cf Van Leeuwen, 2011; Bateman,

1 Maestría en Lingüística - Universidad Nacional de Colombia - Grupo Colombiano de Análisis del Discurso Mediático (Minciencias-A) -



2022); y, por otra, se socializan por distintos medios y plataformas (cf. Fernández, 2023, Benz, et al, 2023). Esta doble condición ha impuesto la necesidad de la construcción de un campo multidisciplinar que pueda abordar esta complejidad y que se ha denominado como “Estudios Críticos del Discurso Multimodal y Multimedial (ECDMM)” (Pardo Abril, 2015).

Los ECDMM se centran en el desentrañamiento de los significados construidos individual y grupalmente, por medio de diferentes modos y soportes; estos dan cuenta de los temas más relevantes para una sociedad, y cómo se tramitan y gestionan colectivamente; en este sentido, portan las huellas o marcadores sógnicos de los agentes sociales, quienes, a partir de los recursos disponibles legitiman sus propósitos comunes de manera táctica, esto es, las expresiones discursivas apropian estrategias, entendidas como la conjunción de recursos del lenguaje usadas por actores, dentro de dinámicas determinadas históricamente para visibilizar sus propias idiosincrasias (cf. Wodak, 2015).

Comprensión de los discursos: consolidación de principios teóricos

Los discursos se concretan por medio de puntos de vista subjetivos e intersubjetivos, que van permitiendo establecer cómo las personas y las culturas se ven a sí mismas y a las demás; esto tiene una relevancia en tanto la ipseidad y alteridad son claves para entender fenómenos como la discriminación o la exclusión. También se estudia dentro de esta área las distintas jerarquías que se van construyendo en ámbitos macro y micro sociales, consolidando prácticas y acciones que reproducen lógicas hegemónicas o contrahegemónicas.

La proliferación de los discursos de las redes sociales, el incremento de las interacciones mediadas virtualmente, y más recientemente, los desarrollos de la inteligencia artificial exigen que los análisis no solamente den cuenta de las particularidades de las nuevas tecnologías y sus potencialidades para la construcción de sentido, sino también derivar las consecuencias que ello tiene para los seres humanos. Por ello, los ECDMM adoptan una posición crítica frente a la realidad social, la cual se deriva de unos posicionamientos éticos y axiológicos (Pardo Abril, 2020), con el fin de mostrar si, en efecto, los discursos contribuyen a la formación de ciudadanías, la consolidación de democracias más abiertas o la apertura a nuevas alternativas de transformación social.

Alrededor de los ECDMM hay una agenda muy amplia que incluye la reflexión sobre aspectos sociopolíticos, económicos, ecológicos, antropológicos, etc. que además de dar cuenta de la multiplicidad y heterogeneidad de intereses que se ponen en cuestión, evidencia que no hay una aproximación única para alcanzar una explicación de lo que ocurre en los distintos ámbitos de la vida social. Por esta razón, existen múltiples rutas que los académicos van construyendo en sus programas de trabajo y que se van expresando en una epistemología que va enmarcando las fases de investigación.

Una ruta de trabajo fructífera para el desarrollo de los ECDMM incluye elementos de los estudios narrativos, en tanto la experiencia humana cotidiana se corporeiza en distintas formas de *storytelling* (De Fina y Perrino, 2019) que contribuyen a la simbolización del mundo; se fundan universos de sentido a través de la creación de imágenes con distintos niveles de metaforización. En las narrativas, expresadas en géneros y formatos disímiles, emergen polifonías y dialogismos que crean nuevas perspectivas, recontextualizan el pensamiento

existente, y enriquecen la memoria colectiva de una cultura al visibilizar sus recuerdos, olvidos y silencios (Ricoeur, 2004).

Los estudios narrativos se presentan en conjunto con los estudios semióticos, en la medida que estos últimos proveen conceptos útiles para el análisis de la dimensión estética y del relato: de aquí surgen categorías como los recursos gráfico-estilísticos, las iconologías, la actancialidad, las espacio-temporalidades, la narración, las formas de textualidad, entre otras. En este contexto, es primordial integrar la semiótica al proceso analítico para evidenciar el uso estratégico de los signos: los procesos de significación en las narrativas funcionan para proyectar ideas, establecer vínculos interpersonales, crear mecanismos retóricos con fines persuasivos y formular identidad. La identidad, como se expresa en Norton y De Costa (2018) está atravesada por factores de orden micro como lo étnico, lo etario, la clase social, etc., y de orden macro como la globalización y el neoliberalismo que atraviesan los intercambios humanos.

El discurso como conjunto de signos en interrelación entonces devela formas de conocimiento superiores como las ideologías, que como muestra Pierce (1974) surgen de la combinación de procesos racionales -abstracción y convencionalidad- y procesos emocionales que se van imbricando en la construcción de creencias, opiniones, actitudes y conocimientos que se van estabilizando socialmente. Los discursos de esta forma moldean la cognición social, la cual no se puede comprender sin tomar en consideración las lógicas de los procesos de distribución de los discursos, los cuales se comparten principalmente a través de los *mass media*.

250

Entender cómo se mediatizan los discursos, en el marco de periodizaciones económico-tecnológicas que se consolidan paulatinamente, permite determinar el efecto de su socialización, especialmente comprendiendo que el acceso a los discursos cada vez es más restringido y fragmentado. Folsche (2022) evidencia que la mediatización ha derivado en la constitución de formas de capital donde los discursos de los medios no solo influyen la opinión pública, sino que son responsables de determinar normativas y expectativas de las personas, influyendo fuertemente en el comportamiento social. La mediatización centra su reflexión en cómo se construyen dispositivos desde los discursos y sus soportes. El dispositivo se entiende como una estructura relacional que posibilita los intercambios mediáticos y que incluye: una dimensión social ligada a las ritualidades, y una, tecnológica relacionada con el despliegue de elementos técnicos que permiten la conexión con los interlocutores (Fernández, 2018).

Algunos apuntes metodológicos

En términos metodológicos, resulta fructífera para los ECDMM la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, aplicando un paradigma de metodología mixta (O'Halloran, K. et al., 2018). El objetivo de usar métodos complementarios es trabajar los fenómenos de la realidad con más profundidad, revelando en el proceso tendencias que permitan la generación de inferencias (Creswell y Tashakori, 2007). La articulación de ambos tipos de métodos posibilita análisis más sistemáticos y la triangulación de técnicas y herramientas, obteniendo distintos tipos de datos, que puestos en relación desarrollan una mirada más

holística. Por ejemplo, el uso de software estadístico-textuales permite que los investigadores se puedan acercar a corpus más grandes y realicen exploraciones que puedan fundamentar hipótesis de trabajo, o confirmar patrones establecidos cualitativamente.

Entre los programas más relevantes están T-LAB que se centra en el análisis de información de carácter verbal por medio de operaciones como el análisis de co-ocurrencias léxicas, índices de asociación con palabras clave y análisis temáticos, y NVivo que permite, además de trabajar algunas de las funciones de T-LAB, elaborar taxonomías, relaciones y comentarios sobre los discursos analizados en los distintos niveles de uso de los sistemas de signos socialmente disponibles: verbal, visual gráfico o pictórico, auditivo, entre otros. N-Vivo facilita realizar la identificación de fragmentos discursivos relevantes, anotar marcadores semióticos claves y codificar categorías y conceptos.

De igual manera, es productiva la inclusión de principios etnográficos que permitan un acercamiento no solo a los puntos de vista de los sujetos sino a cómo en la interacción los grupos sociales van construyendo regímenes de saber-poder y, dinámicas de estabilización y cambio, intersecadas institucionalmente, que restringen y habilitan tomas de decisiones; esta perspectiva se acopla adecuadamente a los estudios críticos del discurso en tanto en ambas se parte del reconocimiento de la materialidad discursiva construida por los participantes como modo de acercarse a las formas de comprensión del mundo (Pardo Abril y Moreno Bermeo, 2022).

La ruta que se propone en este documento articula el método propuesto por Pardo Abril (2000, 2014, 2016, 2021), el cual usa los EDCMM para el desentrañamiento de fenómenos como la pobreza, el despojo o los procesos de memorialización. Entre los planteamientos en los que se basa la epistemología está la articulación entre cognición, el discurso y la sociedad para la comprensión de una situación social específica y la manera cómo los actores se mueven dentro de ella. Esta representación se construye a través de una combinación entre los conocimientos previos de los que disponen estos, y el conocimiento nuevo que se genera en la interacción (Van Dijk, 2016).

La primera fase de investigación parte de un proceso de observación inicial del corpus para establecer relaciones intercategoriales que permitan inferir un conjunto de hipótesis. En este procedimiento de tipo descriptivo hay un reconocimiento general de los modos semióticos, y, del soporte tecnológico y sus potencialidades de significación. La segunda fase es un recorrido analítico en el que se verifican los recursos y las estrategias semiótico-discursivas; en esta etapa se perfila la relación que va del discurso a la cognición y viceversa, ya que se busca en la representación social la identificación de los intereses y los propósitos comunicativos que son puestos en juego en los distintos tipos de conocimiento. Para ello, se establece cómo se producen efectos de sentido dentro del marco de unos valores y axiologías propuestos en el discurso, y que responden a comprensiones del mundo compartidas.

Finalmente, en la tercera etapa se produce una correlación de los resultados hallados con la realidad, para determinar los usos sociales y el tipo de relaciones de poder que se pretenden normalizar o con los que se pretende generar ruptura. En esta etapa se tiene en cuenta que los discursos están inmersos en una red de prácticas y de dispositivos, con el fin de extraer cuáles son sus implicaciones socioculturales, con el fin de pensar en posibles alternativas colectivas que contribuyan a futuros deseados de bienestar.

Cierre

La ruta propuesta en este documento es una de las muchas posibilidades que se pueden adoptar dentro de los ECDMM para poder elaborar reflexiones sobre las expresiones culturales en el mundo contemporáneo, en particular, aquellas que se enmarcan en coyunturas definidas histórica y políticamente, como es el caso de los conflictos contemporáneos. Para el caso colombiano, interesa dilucidar cómo se puede contribuir, en el marco del posacuerdo, a una cultura de paz, establecida sobre bases de convivencia pacífica y reconstrucción del tejido social. Igualmente, se espera contribuir, en el contexto del Informe de la Comisión para la Verdad (2022) a hacer visible las voces de quienes han sido victimizados dentro del conflicto armado interno para la construcción de una memoria histórica plural y donde los testimonios de los actores sociales abran posibilidades de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Bibliografía

- Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*, 42-47. Blackwell.
- Bateman, J. A. (2022). Multimodality, where next? Some meta-methodological considerations. *Multimodality & society*, 2(1), 41-63.
- Benz, S., Hepp, A., y Kirschner, H. (2022). Diálogos sobre mediatización: una introducción a las investigaciones sobre mediatización en el ZEMKI. *DeSignis*, (37), 25-34.
- Creswell, J. W., y Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308.
- De Fina, A., y Perrino, S. (Eds.). (2019). *Storytelling in the digital world*. John Benjamins.
- Fernández, J. L. (2023). *Una mecánica metodológica para el análisis de las mediatizaciones*. La Crujía.
- Fernández, J. L. (2018). *Plataformas mediáticas: elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. La Crujía.
- Fölsche, L. (2022). Capital mediático: una aproximación a la mediatización desde la teoría de los campos sociales. *DeSignis*, (37), 57-74.
- Jodelet, D. (2020). Sobre el espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29), 19-36.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Norton, B., y De Costa, P. I. (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching. *Language Teaching*, 51(1), 90-112.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., Pham, D. S., Bateman, J., y Vande Moere, A. (2018). A digital mixed methods research design: Integrating multimodal analysis with data mining and information visualization for big data analytics. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(1), 11-30.
- Pardo Abril, N. G. y Moreno Bermeo L., (2022). *Memorias en el posacuerdo colombiano: narrativas-relatos para construir paz*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo Abril, N. G. (2021). El hablar como práctica social. *Manual de lingüística del hablar*. De Gruyter.
- Pardo Abril, N. G. (2020). Critical Transversality in Multimodal and Multimedia Discourse Studies. *What is Critical in Language Studies*, 89-107. Routledge.

- Pardo Abril, N. G. (2016). La emocionalidad en las narrativas mediáticas del despojo en Colombia: estudio multimodal. *DeSignis*, (24), 175-195.
- Pardo Abril, N. G. (2015). Estudios Críticos del Discurso Multimodal y Multimedial. Disponible en: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/7561/Estudios_criticos_del_discurso_multimoda.pdf
- Pardo Abril, N. G. (2014). *Discurso en la Web: pobreza en YouTube (Segunda Edición)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Abril, N. G. P. (2001). Análisis del discurso: una lectura de la cultura. In *Lenguaje y cognición: universos humanos*, 167-190. Instituto Caro y Cuervo.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento: una aproximación sociocognitiva*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2011). Multimodality and multimodal research. *Visual research methods*, 549-569.
- Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1-14.





Reseñas de Libros y Revistas



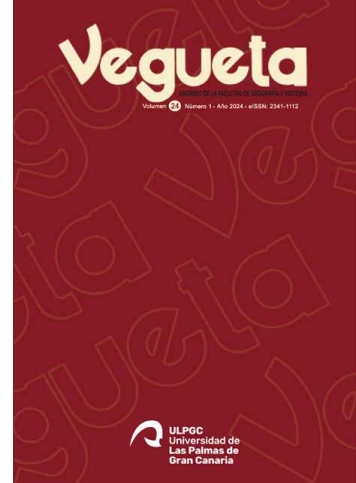
Reseñas de Libros
y Revistas Reseñas de Libros
y Revistas

Reseñas de Libros
y Revistas Reseñas de Libros
y Revistas

Reseñas de Libros
y Revistas

Cuño Bonito, Justo. *Una de las dos Españas: liberales contra absolutistas en la proclamación de la constitución gaditana en Cartagena de Indias (1820)*, España, Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vegueta: Anuario de la Facultad de Geografía e Historia vol. 24 no.1, (2024): 303-322. eISSN: 2341-1112

En este artículo se presenta el resultado de una investigación sobre la proclamación de la constitución de Cádiz en Cartagena de Indias principalmente a través de un conjunto de fuentes historiográficas de los historiadores colombianos *José Manuel Restrepo* en su texto *Historia de la Revolución de Colombia* y *Eduardo Lemaitre*, quien pudo observar el paralelismo entre la proclamación de la constitución de 1820 y la lucha antagónica entre los afectos al virrey, y finalmente el sacerdote *Juan Manuel García del Castillo y Tejada*. Presentándonos un recorrido por el contexto histórico del enfrentamiento de dos facciones de la monarquía hispánica, que defendían proyectos antagónicos, el liberal y el absolutista, definiendo dos enfoques distintos sobre la reconstrucción del sistema de dominación colonial en América.



En un primer momento abarcando los antecedentes a la proclamación de la constitución de 1812 en Cartagena de Indias, como lo fueron los constantes pronunciamientos y revueltas liberales, aludiendo a una voluntad por parte del grupo de militares liberales por hacerse con el poder, relegando a los absolutistas apoyados en los comerciantes que aún subsistían en la plaza. Exponiendo la influencia de los antagonismos ideológicos como el reflejo de los antagonismos de clase con la novedad de un sector militar que adquiere una orientación progresista que le separa de las clases privilegiadas a las que siempre había servido como instrumento y la conformación de las facciones del ejército expedicionario en el escenario neogranadino.

Transformaciones históricas y reconfiguración político administrativa del virreinato, que según el autor demostraría que dentro del propio sistema colonial existían dos proyectos enfrentados. Por un lado, el proyecto liberal que ofrecía soluciones de compromiso y consenso para los bandos en conflicto, proponiendo un sistema político y económico abierto, con una reconocida y ampliada participación de los territorios americanos. Y, por otro lado, el proyecto absolutista que pretendía mantener los privilegios monopolísticos de los comerciantes gaditanos que financiaron la expedición de reconquista, que incluía a la propia Corona y la jerarquía de militares absolutistas, en especial estos últimos con el compromiso de perpetuar un sistema que les beneficiaba, aplicando una intensa represión ante cualquier idea que socavara los fundamentos de la monarquía absolutista.

Este texto nos expone la profunda fractura hacia el interior del ejército expedicionario comandado por Pablo Morillo, observando unas divergencias no solo ideológicas, sino también con discrepancias sobre las posibles estrategias militares y la reconstrucción del sistema económico. Explicando en el apartado llamado *El anhelo de poder absoluto: un general contra un virrey* la lucha interna de los altos mandos tratando de controlar políticamente un gran territorio convertido en tablero de ajedrez donde Montalvo y Torres movían blancas con

la esperanza de poder fundar un nuevo proyecto que asegurase el control español sobre el territorio, pero bajo un nuevo sistema socioeconómico liberal, con base en la constitución gaditana, y Morillo y Enrile movían negras para la conquista y el saqueo.

Estableciendo la finalización de las disputas anteriores con la proclamación de la constitución de Cádiz en Cartagena de indias en 1820, que explica el proceso político-administrativo del territorio, agregando algunas conclusiones frente a la importancia que representó en su momento un buen acuerdo para los españoles peninsulares, pero con el rotundo rechazo de los americanos, que terminaría con la capitulación del 10 de octubre de 1821 con la rendición de plaza y el gobernador Gabriel de Torres juzgado por el consejo de guerra de capitanes generales resultando encarcelado primero, y exculpado poco después (Cuño, 2010: 288-311).

Elaborado: **Alejandro José Fuquen Gutiérrez**

Semillero ERMI/HISULA: Educación y Ruralidades. Una mirada Interdisciplinar
Grupo de Investigación HISULA - UPTC

Pardo, María Laura; **Marchese**, Mariana C. coordinación general de María Laura Pardo; Mariana C. Marchese; prólogo de Dora Barrancos. *Violencia y derechos vulnerados: el discurso en acción* - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2022.



“La realidad está definida con palabras. Por lo tanto, el que controla las palabras controla la realidad.” A. Gramsci

Tal como argumenta Foucault en su famoso ensayo *El orden del discurso* (1971) el discurso no es simplemente utilizado para traducir las luchas, sino que también representa el poder que queremos contrarrestar.¹ El Análisis Crítico del Discurso, marco teórico de los/as investigadores/as que participan de este libro, nos permite percatarnos de la manipulación por parte de los medios de comunicación y, por ende, contrarrestar la difusión de noticias falsas y luchar pacíficamente en contra de los discursos de odio. Asimismo, se muestran estudios sobre cómo se articulan diferentes narrativas sobre la violencia y cómo se naturalizan dichos discursos de odio que constituyen la antesala de la materialización de la violencia, sea esta física o moral. En este sentido, en nuestras sociedades, cada vez más polarizadas, los conflictos sociales se ven exacerbados por una brutal desigualdad, que no es otra cosa que otra forma de violencia. Tal como lo señala Dora Barranco, en las *Palabras de inicio* de este libro, “la desigualdad es la forma más abyecta de violencia.” (sic). Es dentro de este marco político y social que se encuadra el libro *Violencia y derechos vulnerados: el discurso en acción*, coordinado por las reconocidas lingüistas María Laura Pardo y Mariana Marchese. En él, recopilan siete capítulos que contienen pormenorizados y sofisticados

1 Foucault, M., *El orden del discurso*. (Lección inaugural en el ‘Collège de France’, pronunciada el 2 de diciembre 1970), Paris, Gallimard, 1971.

estudios lingüísticos dedicados a algunas de las temáticas más sensibles de la actualidad. En la pandemia, la violencia y la vulneración de los derechos de los más carenciados se vieron notablemente agudizados ya que, debido al progresivo empobrecimiento causado por el cierre de las actividades laborales y el aislamiento social, los más necesitados de la sociedad se vieron aún más excluidos y olvidados por el sistema.

A ello, hay que agregar la denodada violencia de la cual ha sido víctima el personal de salud, su demonización, denostación y estigmatización en cuanto sujetos susceptibles de representar una fuente de contagio y, por ende, de peligro para el resto de la comunidad, como lo revelan los estudios realizados por las reconocidas lingüistas Alicia Eugenia Carrizo y Mariana Pascual, titulados respectivamente: “*Justificación de la violencia: un estudio de la agresión al personal de la salud en contextos de cuarentena*” y “*De héroes a villanos: la violencia hacia el personal de salud durante la pandemia de covid-19 en ciberprensa de Argentina y Chile*”. Alicia Carrizo, sigue una orientación semántica y analiza los vocablos que refieren a la violencia física, psicológica y verbal de la cual es víctima el personal de salud y utiliza un corpus basado en la selección de notas publicadas en los medios digitales: *Lanación.com*, *Clarín.com*, *Perfil.com*, *Infobae.com*, *Página12.com* y la agencia de noticias *Télam*. Asimismo, la autora hace hincapié en las estrategias discursivas mediante las cuales tiene lugar la estigmatización de los enfermos de *Covid 19* y la construcción histórica y cultural de la enfermedad. Mariana Pascual por su parte, y tal como indica el título, muestra como el personal de salud, de ser considerado un héroe pasa a ser víctima de un brutal hostigamiento, maltrato y denostación. La autora aborda este tema desde una perspectiva contrastiva entre Argentina y Chile basándose en un corpus constituido por comentarios extraídos de los diarios *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*, *Infobae*, *El Mercurio Online*, *La Tercera* y el *Mostrador* y, a la vez que destaca el papel de los medios digitales en la información asimismo vislumbra el fracaso social, la frustración, la cotidianidad, el hacinamiento y la escasa alfabetización, entre los detonantes de dicha violencia.

En “*informe Coronavirus: los invisibles que enfrentan la cuarentena viviendo en la calle*”, a través de una exhaustiva revisión de los conceptos de violencia, discursos de odios y de aporofobia, estudia la construcción de la información sobre la pandemia en Argentina y el papel de los medios la eminente lingüista María Laura Pardo muestra el recrudecimiento de la marginalización y el cruel maltrato hacia los indigentes en situación de calle durante ese período. La reconocida lingüista reflexiona sobre los comentarios subidos el martes 24 de marzo de 2020 a *YouTube* por *Telenoche*, *Canal Trece* y señala que, si bien los medios de comunicación no invisibilizan a los indigentes, cuando se refieren a ellos no lo hacen de una manera compasiva, sino más bien despectiva y cargada de desprecio y de tintes políticos utilizando adjetivos profundamente descalificadores tales como “delincuentes”, “peligrosos”, “vagos” “drogadictos”, además de señalarlos como una amenaza para el resto de la sociedad, ya que se los considera portadores del COVID-19. Asimismo, la autora observa que los comentarios son muy crueles en los medios digitales y que responden visiblemente a los intereses políticos de la derecha.

Sebastián Sayago muestra cómo se representa la violencia en la prensa según las convicciones ideológicas de las fuentes, tomando como muestra de ello la comparación de noticias en tres periódicos de diferente orientación política, cuales el diario “*La Nación*”, “*Página 12*” y el “*Diario de la Izquierda*”.

En el ámbito jurídico, Mariana Marchese en *El ejercicio (in)visibilizado de la violencia institucional: los discursos legales y la construcción de roles en torno a la cuestión habitacional de la Ciudad de Buenos Aires* estudia cómo se ejerce la violencia desde el ámbito jurídico, a partir de distintos tipos de acciones, dentro de las cuales destacan las rutinas legitimadas o burocráticas y analiza los discursos legales sobre la cuestión habitacional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Otro aspecto social de crucial importancia por su magnitud y gravedad está representado por la controversial problemática de los regímenes implementados en las cárceles, el trato cruel e inhumano al cual menudo están sometidos los presos, así como al problema del cuestionamiento de su derecho a la protesta. En *Delincuentes violentos o sujetos de derecho: representaciones discursivas mediáticas en torno a la protesta en la cárcel contra la reforma de la ley 24.660*, María Lucía Molina, realiza un análisis pormenorizado de las argumentaciones sobre la reforma y la protesta en el establecimiento penal de Devoto. La autora analiza fragmentos de noticieros televisivos argentinos, y notas de publicaciones producidas en cárceles en medios argentinos como *América*, *Canal 26* y *TN* y analiza la violencia a partir del lenguaje utilizado en las noticias emitidas por noticieros de televisión y las publicaciones producidas en la cárcel para visibilizar las representaciones discursivas de estos medios el aberrante trato del cual son víctimas los presos.

El último tema tratado en el libro concierne la violencia de la cual es víctima el colectivo transgénero. En *Violencia de existir: análisis crítico de comentarios digitales sobre la exclusión laboral del colectivo transgénero* Mariana Marchese y Matías Soich mediante el análisis lingüístico y crítico de las representaciones socio-discursivas de los comentarios publicados por los lectores en los medios digitales visibilizan la violencia y la vulneración de los derechos de los colectivos de personas transgénero en Argentina ya que, a pesar de contar con las leyes más avanzadas en materia de toda Latinoamérica, éstos siguen representando unos de los colectivos sociales más gravemente vulnerados en sus derechos y siendo víctima de violencia no sólo verbal y psicológica sino también física e incluso letal. De hecho, basta una mirada atenta a la realidad para darse cuenta de que una persona trans está infinitamente más expuesta a ser víctima de ataques de violencia de todo tipo por parte de la sociedad y de que su esperanza de vida es infinitamente menor respecto a una persona cisgénero. Este lamentable hecho nos muestra la urgencia y la relevancia de tratar este tema con el fin de que cobre cada vez más centralidad en los Estudios del Discurso. Valiéndose del famoso concepto de *violencia simbólica* de Bourdieu, la activista y teórica travesti Marlene Wayar hace referencia a la interiorización y a la normalización de una autopercepción y autoestima profundamente dañadas debido al destrato de una sociedad que vulnera constantemente sus derechos mediante la violencia que se manifiesta en su discriminación, deshumanización, exclusión e infravaloración, por ejemplo, en el mundo laboral.

Todo ello hace que el aporte de este estudio sea imprescindible y de incalculable valor no sólo por lo novedoso que implica el estudio de los comentarios de los medios digitales sino por el hecho de tratar una temática concerniente una parte de la población hasta hoy dejada en la penumbra.

Este libro es una muestra de los estudios llevados a cabo por miembros de la RED Latinoamericana de Análisis Crítico de y sobre la pobreza (REDLAD) que ameritan una lectura muy profunda y atenta. Mediante el análisis crítico del discurso vemos cómo lingüistas

de distinta formación y a partir del Análisis Crítico del Discurso como marco teórico, dan lugar a la reflexión y al razonamiento crítico de los diferentes aspectos comunicacionales implicados en los relatos, aparentemente ingenuos y neutrales, de hechos y problemáticas sociales abordadas en los medios de masivos de comunicación.

Por último, me parece interesante hacer referencia a la comisión de referato de este libro, en la que han participados reconocidos investigadores/as tales como la Dra. Adriana Calderón de Bolívar, el Dr. Pedro Santander Molina, la Dra. Valentina Noblía, la Dra. Nuria Lorenzo-Dus, la Dra. Viviane de Melo Resende, la Dra. Cristina Arancibia y el Mg. Oscar Iván Londoño.

Elaborado: **Annalaura Federico**
Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

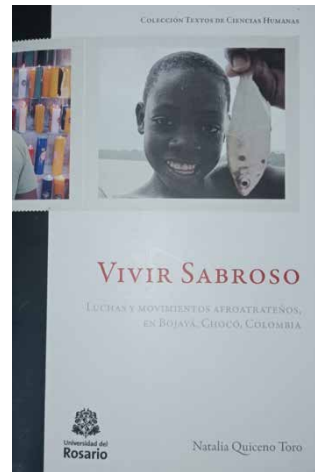
Quinceno Toro, Natalia. *Vivir sabroso, luchas y movimientos afrotrataños, en Bojayá, Chocó, Colombia.* Bogotá. Universidad del Rosario. (2016).

Este libro es fruto de una dedicada investigación que tenía por tema central: “El desplazamiento forzado y el retorno, generados por la masacre de Bojayá, ocurrida el 2 de mayo de 2002” pero este interés investigativo viró significativamente cuando la autora se dio cuenta que seguir preguntando sobre el mismo dolor de la gente ya les había hastiado y en cambio, había otra serie de formas de sentipensar el territorio, un tejido de cosmovisiones de un pueblo luchador y valiente. Tomar conciencia de esta nueva perspectiva, la situó en una duda antropológica que le mostró que existían otras nociones de persona, territorio, familia y colectividad por estudiar.

A lo largo del texto, la autora presenta extractos de textos líricos de poetas chocoanos o versos y refranes de pobladores ribereños del pacífico, que contienen un desvelo de nostalgia y a la vez de amor a la tierra.

Desde la introducción la autora deja ver que significa vivir sabroso, es saber caminar, poder andar, embarcarse... y aprender alguna cosa para protegerse. Espacialmente la obra se sitúa en un municipio que tristemente habita la memoria colectiva de los colombianos en términos de tragedia: Bojayá. Ya llevaba una década camino a la dignidad, y la autora se pregunta: ¿de qué está hecha esta dignidad? La dignidad y la posibilidad de vivir sabroso se construyen mediante la labor cotidiana.

En medio de las dificultades, horrores vividos y la continuidad de la violencia, los afrotrataños no han perdido su alegría de vivir, la solidaridad, las ganas de viajar, visitar a sus parientes, ir al monte, navegar el río, bailar, beber, celebrar a sus santos y cantarles a sus muertos, nadie les ha podido quitar su fuerza y su dignidad, aún en medio de la guerra.



El tema de las emociones y el sufrimiento aparecía como algo central para pensar la situación límite que vivió la gente. Y el hecho de que esas personas estuvieran ya cansadas de ser pensadas desde sus testimonios de dolor fue una alerta para mí.

El texto se encuentra dividido en seis capítulos así: Capítulo 1. Territorio y parientes; Capítulo 2. Familia Aciatica; Capítulo 3. Cuerpos: fuerzas divinas y humanas; Capítulo 4. Santos; Capítulo 5. Muertos; Capítulo 6. Los armados. Al final se presentan unos Apuntes finales que tocan el tema de la política afroatrataña y las Memorias que hablen de la vida de la comunidad.

El Capítulo 1 Territorio y Parientes habla de la organización de las comunidades ribereñas: viaje, familia, parentesco, de la influencia clave en la construcción de la imagen disfuncional de la familia afroamericana asociadas a la dinámica histórica de esclavitud y emancipación. Presenta una descripción de lo que significa “Ser del río” el cual conecta a los pueblos y busca raíces. Nos muestra que para los afroatrataños, el *pueblo* no está exclusivamente dentro de ese conglomerado de casas de madera a orilla del río. Su noción atraviesa, además, una amplia red de parientes que no están ahí. El Capítulo 2 Familia Aciatica apócope de Asociación campesina integral del Atrato, muestra la fuerza de una organización campesina que se dejó guiar por líderes religiosos inicialmente y que luego fue tomando su propia voz hasta tener inclusión de su autonomía y de la propiedad colectiva en el marco de la ley.

El Capítulo 3 Cuerpos: fuerzas divinas y humanas aborda el tema de la espiritualidad y los procesos creativos no en la búsqueda de lo trascendental, sino de la proximidad, asociada a las temperaturas, formas y plantas, al monte, lugar fundamental para las relaciones entre plantas y cuerpos. El Capítulo 4 Santos se enfoca en las Fiesta Patronales, particularmente del Santo Ecce homo y el Cristo mutilado de Bojayá. Incluye este capítulo 3 oraciones a este último, una relatada en sueños a una sobreviviente, otra del primer año de conmemoración de la masacre y la última en la conmemoración de los 10 años.

En el Capítulo 5 Muertos se narran una serie de rituales, entre los que se destaca el cantarle al muerto, los famosos alabados por las cantadoras. El proceso de morir revela cómo en tierras atrateñas, el dolor debe ser compartido y resulta fundamental en las articulaciones de parientes, pueblos y ríos. Compartir el dolor es una forma de la política, que impulsa a luchar por la vida y el territorio. En el Capítulo 6 Los Armados, aparece otra mujer del gobierno actual, la ministra de educación Aurora Vergara, en el momento del estudio, investigadora que conoce de la mediatización de la masacre y que plantea que los organismos internacionales no van a la raíz del problema. Como conclusión el tema permite conocer una parte de la afrocolombianidad desde un territorio particular, que era uno antes de la violencia y otro después sin dejar sus tradiciones y sus valores ancestrales que les permite ubicarse como un referente de resistencia y lucha siempre enmarcada en el movimiento y la cercanía de las relaciones comunitarias.

Elaborado: **Angela María Hernández Ochoa**,
Doctorado Ciencias de la Educación, UPTC - RUDECOLOMBIA.

Malone, H. El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural. México: Fondo de Cultura Económica. (2016).

Malone recopila 25 perspectivas de profesionales que han sido funcionarios del gobierno en ministerios de educación, directores de organizaciones académicas, ganadores de reconocimientos por su trabajo en educación, quienes mediante experiencias sobre reformas educativas estructurales a nivel global efectuadas en 15 países de los seis continentes, ilustran lo que significó para cierto grupo de la población, reflexionar o experimentar procesos de cambio, aplicación de reformas, políticas, acciones y resultados de estrategias que operan en distintos países. Se estructura en cinco grandes asuntos: *Nuevos retos de la reforma educativa*, *Mejoramiento de la práctica docente*, *Equidad y justicia educativa*, *Rendición de cuentas y evaluación*, *cerrando con Cambio estructural*. Se sitúan reflexiones particulares sobre experiencias en sistemas educativos como Alemania, Brasil, Corea del Sur, Polonia, México, Estados Unidos, Canadá, China, Australia, Hong Kong, India, Rusia, Gales, Brasil, Singapur y Finlandia.



La educación ha experimentado un cambio de paradigma influido por una creciente interdependencia internacional, en la búsqueda de alternativas para dar respuesta a presiones externas, a pesar que las realidades culturales, históricas, políticas, económicas e institucionales sean distintas. Se alerta sobre las evaluaciones externas internacionales estandarizadas como PISA que han influido en la reforma de los sistemas educativos, ubicando metas nacionales en una perspectiva global. Se propone la armonización de la política educativa con la tecnología, para promover mejores procesos de aprendizaje, así como, involucrar activamente en el proceso de reforma y mejora de la educación a los maestros, estudiantes, familia y comunidades.

En cuanto al mejoramiento de la docencia, invita a defender un cambio cultural en las escuelas que dirija hacia ambientes de trabajo colaborativo, confianza mutua, compromiso con las comunidades profesionales de aprendizaje y un proceso continuo de construcción, intercambio y transferencia de conocimiento. Así mismo, dirigir el cambio del sistema educativo, tiene que ver con la construcción de políticas de equidad y justicia social *Educación para todos*, con trabajar las estructuras sistémicas y de poder que históricamente han perpetuado las barreras que obstruyen el aprendizaje de las comunidades marginadas. Además, el surgimiento de estructuras de rendición de cuentas en los sistemas educativos permite incrementar la transparencia, identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas escolares como de mejorar los procesos de formación de profesores.

En resumen, un país que invierte en educación, que busca garantizar oportunidades iguales de educación pública, invertir en la generación colectiva de habilidades y utilizar estímulos positivos para el cambio, asegurará su éxito.

Clara Emilse Rojas Morales
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Doctoranda en Ciencias de la Educación, Cohorte XII



Reseñas de Eventos



Eventos

Reseñas

Reseñas

Reseñas

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Acreditación de Alta Calidad al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Tunja, Boyacá, 20 de septiembre de 2023



Mediante acto administrativo Resolución N° 16903 del 20 de septiembre de 2023, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) otorgó acreditación de alta calidad al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, por término de seis años. El concepto emitido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) resaltó que el programa en Red, cumple con los estándares de calidad, en cuanto a su organización, funcionamiento, propósitos, objetivos y cumplimiento en su función social.

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA es ofrecido en el marco del convenio de nueve (9) Universidades estatales, con lugares de desarrollo en Tunja (Boyacá), Barranquilla (Atlántico), Cartagena (Bolívar), Popayán (Cauca), Santa Marta (Magdalena), Pasto (Nariño), Armenia (Quindío), Ibagué (Tolima), y Pereira (Risaralda). De conformidad con lo dispuesto en la Resolución No. 06107, del 09 de abril de 2018, expedida por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, se adelantó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad y se construyó el Plan de Mejoramiento, de acuerdo con las indicaciones del CNA.

El Doctorado en Ciencias de la educación inició sus labores con la aprobación emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la Resolución 2333 del 3 de Julio de 1998, con código ICFES 73103; el 12 de junio de 2000 obtiene la Acreditación Previa (Resolución 1591 del MEN); en 2003 recibe el Registro Calificado -Decreto 3678 del 19 de diciembre- para todas las Universidades que conforman la Red; y el 28 de febrero de 2011 alcanza la Renovación del Registro Calificado por 7 años, expresada en la Resolución 1566 del MEN, registro renovado el 09 de abril del 2018, a través de la Resolución 6107, por 7 años.

El Doctorado en Ciencias de la Educación, que se oferta desde las universidades que conforman RUDECOLOMBIA, está conformado por una comunidad interdisciplinaria de

investigadores en diferentes campos de formación doctoral (Educación, Historia, Filosofía, Economía, Sociología, entre otros) que buscan promover, tal como se especifica en su misión, espacios formativos que permitan investigadores con autonomía intelectual para comprender, teorizar y desarrollar propuestas en torno a los valores de las culturas socioeducativas en el contexto internacional y en la construcción de nación desde la región.

A lo largo de estos 25 años de funcionamiento, el Doctorado en Ciencias de la Educación ha dado cuenta de la formación de sujetos desde sus multiplicidades, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que los constituyen. Así, cada momento del Doctorado ha estado enmarcado en la necesidad de analizar las complejidades de las realidades, además de las nuevas formas de interacción. Lo anterior, a fin de buscar un camino alternativo a los modelos, la heterogeneidad y la instrumentalización y permitir que se avance hacia los principios regidos por el retorno social.

Elaborado: **Bertha Ramos Holguín**

*Representante grupos de investigación Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Exposición Fotográfica conmemoración 70 años UPTC

Tunja, Boyacá, 10 de octubre de 2023

268



En el marco de la conmemoración de los 70 años de la Creación de La Universidad pedagógica y Tecnología de Colombia. Los docentes del área. cátedra universidad y entorno del Programa Licenciatura de Ciencias Sociales realizaron una exposición Fotográfica en la cual invitaron a la comunidad Upetecista y en general a vivir un viaje a través de una serie

de fotografías que nos remontó a las diferentes etapas de la historia de la universidad desde la Siberiana . pedagógica y tecnológica o multiprofesional regional donde se pudo apreciar diversas imágenes que evocaban momentos, quedaron captados en el tiempo y hoy son parte de la memoria visual de la historia UPTC algunas fotos relacionadas con la construcción del edificio central, el frente de la universidad o la creación de la carrera de ing agronómica en la casona del salitre, eventos culturales como Reinados propios de la época igualmente prácticas de campo como salida al nevado de Ruiz, prácticas en los laboratorios se resalta el edificio la anexa de la Normal con niños de la época ,igualmente fotografías de rectores como Julios Sieber, Eliécer Silva Celis, al igual que diferentes momentos vividos y plasmados en cada retablo fotográfico.

La exposición fue el resultado de una convocatoria realizada a principios del año 2023, impulsada por la gestión de la asesora de la rectoría, Nidia Pacheco, quien lideró la iniciativa de convocar al grupo de docentes de cátedra de la universidad y al entorno del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales para presentar una propuesta conmemorativa con motivo de los 70 años de la creación de la institución. Para la logística del montaje se contó con el apoyo de la funcionaria Emperatriz Rojas, coordinadora de la oficina de servicios asistenciales docente, quien facilitó el material fotográfico que reposa en esta dependencia y fuente principal de la exposición.

El propósito de la exposición fue generar un sentido de pertenencia a través de la historia de la universidad donde estudiantes de cátedra universidad y entorno por un instante se vieron evocados vivir cada etapa de la historia de la universidad a través de actividades complementarias como posters, conversatorio donde ellos expresaban su sentir como frases en la historia transcurrida por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia contada a través de sus imágenes, la vida cotidiana de la universidad desde las memorias fotográficas de la universidad, la historia de la universidad algo que vale la pena conocer.

Igualmente, la exposición fotográfica generó expectativas en estudiantes y funcionarios, docentes del alma mater fue un encuentro con el pasado el cual trajo sentimientos encontrados como alegría al recordar vivencias de la épocas de antaño de la universidad. A la vez también tristeza y nostalgia al ver algunos docentes que fueron parte de la vida universitaria y que hoy ya no nos acompaña porque partieron de este mundo dejando grandes huellas imborrables en cada uno de nosotros





Igualmente se resalta que esta exposición permitió interactuar con los estudiantes de cátedra universidad y entorno diversas actividades como elaboraciones de póster alusivos a la exposición donde resignificara y fortaleciera la memoria de la historia de la universidad en cada una de sus etapas generando en ellos un reconocimiento a la identidad upetecista.

270

En el marco de los eventos realizados por la universidad fue de vital importancia para que muchos visitaran la exposición fotográfica o como el encuentro de egresados, programa de la Licenciatura Ciencias Sociales donde los egresados vivieron un viaje por cada una de las etapas de la universidad y revivieron su época universitaria a través de cada una de estas fotografías. Es de resaltar que esta exposición fue el producto de un trabajo colaborativo de los docentes del área de cátedra universidad y entorno del programa Lic. Ciencias Sociales quienes con su conocimiento en la temática de los 70 años de la historia de la universidad, fue de vital el aporte para la puesta en escena de estas imágenes fotográficas.

Elaborado: **Diana Ayala Soto**
Grupo de Investigación ILAC - UPTC

IX SEMINARIO TALLER VENDIMIA: Tendencias globales de la investigación en educación

Tunja - Boyacá 16-18 de noviembre de 2023



Mesa 2: Ciencias, tecnologías y modelos emergentes en educación

En la ciudad de Tunja del 16-18 de noviembre se realizó el IX seminario taller vendimia: tendencias globales de la investigación en educación en donde se trabajaron cuatro mesas de trabajo: la primera para las políticas de investigación en educación, la segunda correspondiente a ciencias tecnologías y modelos emergentes en educación., la tercera con el énfasis en educación en territorios ruralidades e interculturalidad y la cuarta para las temáticas de historia y prospectivas de la educación.

Es importante resaltar que el Centro Internacional de Investigación en Educación: Vendimia es una red compuesta por grupos e investigadores /as de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Ambientales y Ciencias de la salud de Iberoamérica y África. Esta red se encuentra unida por una misión conjunta, orientada a la producción e innovación del conocimiento desde la historia, el presente y el futuro del campo de la educación, en las perspectivas de las pedagogías, los currículos y las políticas públicas educativas de alcance global.

Con el fin de avanzar en procesos de trabajo conjunto y socialización de innovación y desarrollo del conocimiento en las áreas pertinentes, se han ejecutado ocho (8) seminarios taller VENDIMIA, a partir del año 2007 hasta el año 2014: siete de ellos en Colombia y uno en Brasil. Lo más relevante es el hecho que, EL SEMINARIO TALLER INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN: VENDIMIA se ha convertido en el lugar donde se presentan los avances de investigación de las tesis doctorales y un sitio de encuentro académico con los graduados del doctorado en Ciencias de la Educación de la red de RUDECOLOMBIA.

Con el objetivo de establecer un dialogo de saberes sobre innovaciones, conocimientos y tendencias de la educación y el desarrollo global, regional y local desde la historia y su

prospectiva, las transformaciones políticas, sociales, culturales, tecnológicas y ambientales en Iberoamérica y África. Se describe la relatoría de este evento para la mesa de trabajo 2 con el título: Ciencias, tecnologías y modelos emergentes en educación que contó como coordinadores a la Dra. Aracely Forero R. y el Dr. Antonio Medina Rivilla. y su relatoria bajo la estudiante del doctorado a Gina Isabel Suescún para lo cual se describe que estas pedagogías emergentes son enfoques actuales en la educación, que se soportan los desarrollos tecnológicos, entre las que podemos mencionar: Robótica Educativa, Stem, Steam, Gamificación, Aprendizaje Basado en Proyectos, Inteligencia Artificial, y tecnologías como: la realidad virtual, realidad aumentada, el metaverso, los video juegos, las simulaciones, Apps, entre otras.

El propósito de la mesa fue responder a los procesos que se llevan a cabo en la enseñanza - aprendizaje, con la influencia de estos enfoques educativos y el uso de las aplicaciones en las diferentes disciplinas como: la medicina, la educación, las investigaciones en la inteligencia artificial, la realidad aumentada, la tecnología 3D, la robótica, el machine learning, entre algunas reconocidas con el objetivo de potenciar la educación con la integración de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Con un total de 13 trabajos los cuales fueron distribuidos de la siguiente manera: Educación e implementación de estrategias tecnológicas:2, trabajos sobre temáticas de la Inteligencia artificial 4, para el Software educativo:1, para la temática de laboratorio y empresa:1, tendencias en el grado de preescolar:1, tecnologías de mobile learning: 1, procesos civilizatorios:1, para la cuarta revolución industrial:1 y por ultimo los recursos educativos digitales:1.

Siendo las 8:00 am se dio inició al seminario taller en donde las universidades participantes que presentaron trabajos fueron: La universidad pedagógica y tecnológica de Colombia (Uptc), con 8 trabajos, Universidad pedagógica experimental libertador extensión, Mérida, Venezuela: 1, Universidad de Málaga, España: 1, Universidad Minuto de Dios:1, Universidad del Quindío, Universidad de la Guajira y Universidad Nacional de San Juan – Argentina: 1 y la Universidad Nacional Experimental de Guayana – Venezuela: 1.

Se concluye que la tecnología es una gran oportunidad en la educación porque permite recopilar, intercambiar datos y comunicarse con gran facilidad con cualquier lugar del mundo generándose equipos de trabajo multidisciplinarios. Es por esto que los docentes deben ser críticos y reflexivos con las aplicaciones en las clases enseñando la importancia del aprendizaje como proceso continuo y reflexivo en una sociedad que debe ser crítica y reflexiva ante los avances tecnológico. Precisando que su cobertura y expansión no se desarrolla de manera homogénea en todos los países, ya que esto depende de la infraestructura física, las plataformas, los softwares y el nivel de alfabetización científica de sus poblaciones.

Lo cual hace necesario lograr una sinergia entre la ciencia y la tecnología que favorezca el desarrollo de habilidades blandas en la población las cuales tienen un enfoque especialmente en la toma de decisiones en contextos específicos estimulando la creatividad y la innovación entre docentes y estudiantes que permitan el fortalecimiento y la interacción entre grupos de investigación. Permitiendo que las tecnologías emergentes sirvan para colaborar a la sociedad, en donde la educación debe ser un pilar fundamental que desarrolle el aprendizaje siendo capaces de generar una responsabilidad ética como ciudadanos de una aldea global ante los avances que veremos en las próximas décadas.

Elaborado: **Gina Isabel Suescún Otero**
Estudiante del doctorado en ciencias de la educación,
Cohorte XIV. Grupo de investigación Wayra-UPTC.

Actividad Académica y Cultural Con Semilleros, Estudiantes, Docentes E Invitados Internacionales. Doctorado Ciencias Educación Uptc Rudecolombia



273

En el marco de la XXXI Jornada Académica organizada por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, que tuvo lugar del 20 al 23 de marzo de 2024 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se llevó a cabo la participación de docentes, estudiantes y especialmente de los semilleros pertenecientes al Semillero Educación y Ruralidades: Una Mirada Interdisciplinar (ERMI), afiliado al Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

Durante este evento, algunos de los integrantes del semillero tuvieron el privilegio de interactuar y compartir experiencias con distinguidos invitados internacionales, quienes desempeñaron un papel crucial en el desarrollo del encuentro. Entre ellos se encuentra el Dr. Edgar Antonio Marinero Orantes, Director del Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador (San Salvador), y al Dr. Jaume del Campo Sorribas, Profesor e Investigador de la Universidad de Barcelona (España), además de ser el Director de la Red Coopero.

Por medio de las diversas conferencias, clases y conversatorios, los semilleros tuvieron la oportunidad de tener contacto con un conocimiento de gran relevancia para el desarrollo de investigaciones a nivel doctoral. Estos espacios les permitieron no solo adquirir nuevos aprendizajes, sino también comprender la complejidad y profundidad que implica la investigación a un nivel más avanzado. Además, los semilleros compartieron activamente sus propias experiencias y proyectos de investigación en curso. Esta interacción facilitó un intercambio fructífero, donde los asistentes internacionales brindaron asesoramiento, recomendaciones y apoyo invaluable. La retroalimentación recibida no solo fortaleció los

trabajos de investigación en marcha, sino que también orientó a los participantes hacia nuevas perspectivas, metodologías y herramientas para abordar los desafíos educativos actuales.



La contribución de los invitados internacionales en el ámbito educativo fue fundamental para enriquecer las discusiones y actividades durante la jornada académica. Sus conocimientos y perspectivas proporcionaron a los asistentes una visión más amplia y profunda, especialmente en relación con los contextos en investigación y en la configuración de los doctorados no solo en América Latina y el Caribe, sino también en gran parte de la Unión Europea.

La relación con los invitados, fomentó la colaboración y el establecimiento de redes académicas a nivel internacional. Este esfuerzo tuvo como objetivo consolidar un respaldo significativo para el I Coloquio Internacional de Semilleros de Investigación que se está gestando. En consecuencia, este evento se erigió como una oportunidad invaluable para el crecimiento académico, profesional e investigativo de todos los participantes, al mismo tiempo que fortaleció los vínculos entre instituciones educativas tanto a nivel nacional como internacional.

Al concluir exitosamente la jornada académica, se organizó una actividad cultural y de integración en algunos municipios de Boyacá, entre ellos Ráquira, Sutamarchán y Villa de Leyva. Esta iniciativa buscaba cerrar de manera satisfactoria dicha jornada, proporcionando un espacio para el disfrute, la reflexión y el intercambio entre los asistentes. Durante esta actividad, se logró explorar la riqueza cultural y el encanto de estos emblemáticos lugares boyacenses, en la cual se destacó la diversidad y la tradición de la región.

Elaborado: **Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera**
Semillero ERMI/HISULA: Educación y Ruralidades. Una mirada Interdisciplinar
Grupo de Investigación HISULA - UPTC

Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores

Autores Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores



ÍNDICE DE AUTORES

A

Acosta, Erika (Vol. 32, No 37, 2021).
 Acevedo Tarazona, Álvaro (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No 27, 2021; Vol. 26, No. 42, 2024).
 Alanoca Arocutipá, Vicente (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Albuquerque Roch, Simone (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Alfaro Auca, Crayla (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Barreto, Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Soler, Jaime Antonio (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Amaya, José Antonio (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Amaro, Ana (Vol. 22, No 35, 2020)
 Amézquita Aguirre, Luisa (Vol. 20, No 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).
 Añaños, Fanny T. (Vol. 22, No 35, 2020; Vol. 24, No. 38, 2022).
 Agudelo Castañeda, Natalia (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Agudelo Cely, Nubia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Araujo Quiroz, Carmen Beatriz (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Araújo de Lima, Cláudia (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Argueta Hernández, Bienvenido (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Atilano Villegas, Ruth Yolanda (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Argüello Parra, Jaime Andrés (Vol. 21, No. 33, 2019; Vol. 22, No. 35, 2020).
 Aristizábal, Magnolia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Asián Chaves, Rosario (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Ayala Montoya, Luisa Fernanda (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ayala Zuluaga, Carlos Federico (Vol. 19, No 29, 2017).
 Avalo Viamontes, Wilfredo (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Avendaño, William R (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Avoro Nguema, María Teresa (Vol. 18, No. 27, 2016).

B

Bauer, Carlos (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol.24, No. 39, 2022)
 Bastiani Gómez, José (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Bazant, Milada (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Bravo, Kléver Antonio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Bravo Villa, Ninosca Carmen (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bernal Villate, Sandra Liliana (Vol. 15, No. 20, 2013; Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Bernabéu, Albert Salvador (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Bejarano Pérez, Juan Pablo (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Beserra de Paiva, Luis Roberto (Vol.24, No. 39, 2022).
 Biagini, Hugo E. (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Bittencourt Almeida, Dóris (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Bolaños Motta, José Ignacio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Bolívar, Adriana (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Boschetti, Vania Regina (Vol. 20, No 31, 2018).
 Boshell Villamarín, María Gaby (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bustos González, Raúl (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Buelvas Martínez, Armando (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Burgos Jiménez, Rubén J. (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Blanco Ruiz, Nury Wilma (Vol. 17, No. 24, 2015).

C

Cabeza Morales, Israel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Cabeza Verdugo, Francisca (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Caballero León, Laura Marcela (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Cárdenas Forero, Marco Tulio (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Cárdenas Vergaño, Nélida (Vol. 20, No 31, 2018).
 Castro Barbosa, Sol Mercedes (Vol. 26, No. 42, 2024).

Castro Puche, Rubby (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Cavalcanti, Erinaldo (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Camacho Villalobos, María Elena (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Capera Figueroa, José Javier (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Campos Ferreira, Nilce Vieira (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Campo del Pozo, Fernando (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Cañón Flórez, Lilia (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Cañón Núñez, Patrick Yovany (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Centeno-Leyva, Sharon (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Cerquera Cuellar, Martha Yanet (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cerón Rengifo, Carmen Patricia (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Cesário Hamdan, Juliana (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cevallos Zambrano, Doris Patricia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Conterás Gutiérrez, Alejandra (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Coudannes, Mariela (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Condori Castillo, Wido Willam (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Lugos Andrés David (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Correa, Gustavo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Alfonso, José del Carmen (Vol. 22, No. 35, 2020; Vol.24, No. 39, 2022).
 Cortez Sic, Enrique (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 33, 2019; Vol.24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Cadena Chala, Martha Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017)
 Correa Lugos, Andrés David (Vol. 19, No 28, 2017).
 Correa Ramírez, Jhon Jaime (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Cubaján Ariza, Manuel Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Cuño Bonito, Justo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
 Cunha Dos Santos, Paulete Maria (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Chun-Yen Chang (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Crispín López, Haydee Lucrecia (Vol.24, No. 38, 2022).
 Cruz Guzmán, Jeidy (Vol. 22, No. 35, 2020).

D

Da Silva, Josana Talita (Vol. 24, No. 34, 2022)
 Daros, William Roberto (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Deliyore Vega, María Del Rocío (Vol. 20, No 31, 2018).
 De Assis Zaremba, Felipe (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Gori, Esteban (Vol. 16, No. 23, 2014).
 De Oliveira, Breyner Ricardo (Vol.24, No. 39, 2022).
 De Proença-Lopes, Leandro (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Sierra Neves, María Teresa (Vol. 16, No. 22, 2014).
 De Souza Neto, Samuel (Vol. 19, No 29, 2017)
 De Oca Navas, Elvia Montes (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Del Pino Espejo, María José (Vol. 23, No. 37, 2021).
 De Paula Stande, Marcus Danilo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 De Vinatea, María Julia (Vol. 16, No. 23, 2014).Díaz Soler, Carlos Jilmar (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Díaz Vásquez, Rafael (Vol. 23, No 37, 2021)
 Dimiz, Margaret Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
 Donoso Romo, Andrés (Vol. 19, No 28, 2017)
 Domínguez Garrido, María Concepción (Vol. 19, No 29, 2017)
 Duarte Acero, Jorge Enrique (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Durán González, Rosa Elena (Vol. 25, No. 40, 2023)

E

Erazo Coral Maria Helena (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 22, No. 35, 2020)
 Esbri Montoliú, Miguel Ángel (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Escarbajal de Haro, Andrés (Vol. 17, No. 25, 2015).

Espinosa, Yules Alejandro (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Lafuente Bernal, Óscar (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Estay Sepúlveda, Juan Guillermo (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Elias Rodolfo (Vol. 18, No. 26, 2016).

F

Farid Rahme, Mónica Maria (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Fernandes Da Silva, José (Vol. 24, No. 34, 2022).
 Fierros, Arturo (Vol. 25, No. 40, 2023).
 Figueroa, Claudia (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Flecha García, Consuelo (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Florentino Morillo, Basilio (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Flores Luin, Walda Paola (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Flores Treviño, María Eugenia (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Fonseca Zúñiga, Edgardo (Vol. 25, No. 40, 2023).
 Forero Romero, Aracely (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Franco Ríos, Diogo (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Fregoso Bailón, Raúl Olmo (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022)

G

Gaitán Bohórquez, Julio (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Gaiteri, Esmeralda (Vol. 25, No. 41, 2023).
 Gamboa Suárez, Audin Aloisio (Vol. 20, No. 31, 2018).
 García de la Fuente, Daniel (Vol. 16, No. 23, 2014).
 García Alcaraz, María Guadalupe (Vol. 25, No. 41, 2023).
 García Fernández, Gonzalo Andrés (Vol. 23, No. 36, 2021).
 García Castillo, Hasly Yanneth (Vol. 24, No. 38, 2022).
 García Riart, Jorge (Vol. 25, No. 40, 2023).
 Gárron Martínez, María Angélica (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Gómez Velasco, Nancy Sofía (Vol. 24, No. 39, 2022).
 Gómez Velazco, Nubia Yaneth (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022).
 González González, Miguel Alberto (Vol. 15, No. 21, 2013).
 González Gutiérrez, Nelsy Rocio (Vol. 25, No. 40, 2023).
 González Rey, Diana Crucelly (Vol. 17, No. 24, 2015).
 González Sierra, Darwin (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Gordillo, Enrique (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Guerrero, Sara Cristina (Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
 Guil Bozal, Ana (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
 Gutiérrez López, Miguel Ángel (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 20, No. 30, 2018).
 Gutiérrez Álvarez, Carlos (Vol. 20, No. 31, 2018).
 Gutiérrez Valderrama, Fredy Mauricio (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Granda Paz, Osvaldo (Vol. 19, No. 29, 2017).

H

Haas, Celia María (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 21, No. 32, 2019).
 Haidar, Julieta (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Hernández Ayala, Ana María (Vol. 24 No. 38, 2022).
 Hernández Delgado, Esperanza (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Hernández García, Javier (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Hernández Pina, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Hernández Arteaga, Isabel (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Hernández, Cesar A (Vol. 23, No. 38, 2022).
 Horí Herrera, Angela Kiku (Vol. 24, No. 36, 2021).
 Huaquián Billeke, Claudia (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21, No. 33, 2019).

J

Jiménez Arenas, Juan Manuel (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Jiménez Becerra, Absalón (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Jiménez Espinosa, Alfonso (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Jiménez Guevara, Julián Ernesto (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Juarros, María Fernanda (Vol. 17, No. 25, 2015).

L

Lago De Vergara, Diana (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Lafuente Guantes, María Isabel (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Lara Coronado, Jesús (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Leal Ladrón de Guevara, Alejandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Leal da Costa, Conceição (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Leguizamón González, Myriam Cecilia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Lértora Mendoza, Celina A. (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Lima Jardilino, José Rubens (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Lima Da Silva, Alexandra (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Linares García, Johana (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Loaiza Zuluga, Yásaldez Eder (Vol. 18, No. 26, 2016).
 López García, Edwin Mauricio (Vol. 25, No. 41, 2023).
 López García, María Minerva (Vol. 21, No. 33, 2019).
 López Rivas, Oscar Hugo (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24 No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 López Pérez, Danilo (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Londoño, María Yovadis (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Luna Hernández, José Alberto (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Llanquinao Llanquinao, Gabriel (Vol. 21, No. 33, 2019)

M

Machado Vega, Diego (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Malagón Plata, Luis Alberto (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Mamani Luque, Ofelia Marleny (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Mansilla Sepúlveda, Juan (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21 No. 33, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 40, 2023).
 Martínez, Adarberto J (Vol. 24, No. 39, 2022).
 Martínez Carazo, Piedad (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Martínez Carmona, Pablo (Vol. 25, No. 40, 2023).
 Martínez Garnica, Armando (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Martínez Moya, Armando (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Martins, Rosana Maria (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Medina Rivilla, Antonio (Vol. 17, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017).
 Medeiros Carvalho, Cleonice (Vol. 24, No. 34, 2022).
 Meneses Copete, Yeison Arcadio (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Méndez Villamizar, Raquel (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Molina Bravo, José Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 24, No. 39, 2022).
 Moles-López, Elisabet (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Mondragón Hernández, Janeth (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Montes Geles, Yésica Paola (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Montes Miranda, Alexander Javier (Vol. 20, No. 31, 2018).
 Mora García, José Pascual (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Morales-Acosta, Gina (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Monroy Hernández, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Monroy González, Myriam Esperanza (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Moutinho Neves, Lidiane (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Munévar Quintero, Fabio Ignacio (Vol. 25, No. 40, 2023).
 Murillo Lizardo, Orlando (Vol. 24, No. 39, 2022).
 Muylært Lima, Naira da Costa (Vol. 24, No. 39, 2022).

N

Naidorf, Judith (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Naranjo, Diego (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Navarrete Cazales, Zaira (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 24, No. 39, 2022).
 Navarro Martínez, Óscar (Vol. 20, No. 31, 2018).
 Navaja de Arnoux, Elvira (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Núñez Espinel, Luz Ángela (Vol. 24, No. 30, 2022).
 Nguyễn Thị Tô Khuyên (Vol. 23, No. 36, 2021).

O

Ochoa Pérez, Paola Andrea (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Ordoñez, Jessika Corahua (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ortega Rey, Angie Daniela (Vol. 23, No 37, 2021).
 Ortiz Ocaña, Alexander (Vol. 19, No 29, 2017).
 Oropeza Sandoval, Luciano (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Orozco Gómez, William (Vol. 24, No 38, 2022).

P

Paiva, Luis (Vol. 19, No 28, 2017).
 Pacheco Mendoza, Jasmel Roy (Vol.24, No. 39, 2022).
 Pacheco Vargas, William (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pabón Patiño, Morelia (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Palacios Mena, Nancy (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Palumbo, María Mercedes (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Parra Heredia, Juan David (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Paternina Soto, Liliana (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Paulo Azevedo Oliveira, Paulo (Vol. 24, No. 24, 2022).
 Prada, Raúl (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Pei-Ling Lin (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Pedraza Díaz, Diana Marcela (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Peña Lora, Marianela Rosa (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Peña- Sandoval, César (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Pereira Castellón, Adrián Francisco (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Perelló, Beatriz (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pérez van-Leenden, Francisco Justo (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Pérez Parejo, Ramón (Vol. 19, No 29, 2017).
 Petitti, Eva Mara (Vol. 19, No 28, 2017).
 Pezúa Vásquez, Rocío Liney (Vol.24, No. 39, 2022).
 Pierre Lassus – Marie (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Piñera, David (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Piñeres De la Ossa, Dora (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Prado de Oliveira, Ana Cristina (Vol.24, No. 39, 2022).
 Prieto Ortega, Jinny Fernanda (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Pita Pico, Roger (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pizarro Pizarro, Elías (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Portillo, Ana (Vol. 18, No. 26, 2016)
 Pulido Cortés, Oscar (Vol. 26, No. 42, 2024).

Q

Quadros Ruckert, Fabiano (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Quintero Corzo, Josefina (Vol. 25, No. 40, 2023).

R

Ramirez, Tulio (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Rátiva Velandía, Marlén (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Rebok, Sandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Reyes Gómez, Liliana (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Ricardo, Yolanda (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Riscanevo Espitia, Lida Esperanza (Vol. 19, No 28, 2017).
 Ríos Beltrán, Rafael (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rincón Verdugo, Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No 31, 2018).
 Rivadeneira, José Antonio (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Rivera, Maribel (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Roncancio, Diana (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Robles Ortiz, Elmer (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Roblero González, Carla (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Rodríguez Aguilar, María Inés (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodríguez-Martínez, Jorge Mario (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodrigues Pereira, João Paulo (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Rodríguez, Humberto (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Rodríguez Sosa, Vicente (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Rodríguez Rodríguez, Luz Helena (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rodríguez, Diana Cecilia (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Rodríguez Suárez, Jadhíel Alejandro (Vol. 20, No 30, 2018).
 Rojas Salazar, Carlos Arnulfo (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Rojas Betancur, Mauricio (Vol. 19, No 28, 2017).

Rojas, Reinaldo (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rojas Cepeda, Sebastián (Vol. 22, No 35, 2020).
 Rojas García, Beatriz (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Rouanet Guzmán de Núñez, Rina Patricia (Vol. 23, No 36, 2021; Vol. 25, No. 40, 2023).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 19, No 29, 2017; Vol. 21, No 33, 2019; Vol.23, No 36, 2021).
 Ruffo, Miguel José (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 17, No. 27, 2016).
 Rubio Gaviria, David Andrés (Vol. 23, No 36, 2021).
 Ruiz Cabezas, Adiel (Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017).

S

Saladino García, Alberto (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Salamanca Gutiérrez, Gastón (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Salcedo Casallas, Javier Ricardo (Vol. 17, No. 28, 2016).
 Salcido Sáenz Marilyn Georgia (Vol. 22, No. 34, 2020).
 Salgado Andrade, Eva (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Santos Cenobio, Rafael (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Sánchez Castellón, Emilce Beatriz (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez Castellón, Ligia María (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez Parra, Sergio Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Sánchez-Tovar, Ligia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Sandoval Forero, Eduardo Andrés (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Sarmento, Teresa (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Seia, Guadalupe (Vol. 20, No. 30, 2018).
 Simancas Mendoza, Estella (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Silva Fernandes, Fabiana (Vol.24, No. 39, 2022).
 Silva-Peña, Ilich (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sillau Pérez, Antonio (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Soares Almeida, Jane (Vol. 20, No 31, 2018).
 Soto Ramírez, Marybel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Soto Arango, Diana Elvira (Vol. 15, No. 20 y 21, 2013; Vol. 16, No. 23, 2014, Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 18, No. 26 y 27, 2016, Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Soto Vásquez, Jose (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Soto Vera, Anahi (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sgarbi Grazziotin, Luciane (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Shiro, Martha (Vol. 26, No. 42, 2024).
 Soler Rocha, José Edilson (Vol. 23, No. 37, 2021).

T

Taborda Caro, María Alejandra (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Tadeu laochite, Roberto (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Teillier Coronado, Fernando (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Triana Aranda, Miguel Ángel (Vol.24, No. 39, 2022)
 Trimiño Velásquez Celina de Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).
 Triviño R, Ana Virginia (Vol. 20, No 31, 2018).
 Tomé López, Jade (Vol.24, No. 39, 2022).
 Torres Aguilar, Morelos (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Torres Aguilar, Morelos (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Torres Aguilar, Morelos (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Torres Cruz, Doris Lilia (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 22, No. 35, 2020).
 Torres Vásquez, Angélica (Vol. 19, No 28, 2017).
 Turra – Díaz, Omar (Vol. 19, No 28, 2017).
 Trujillo Holguín Jesús Adolfo (Vol. 22, No. 34, 2020).

U

Uribe Ángel, Jorge Tomás (Vol. 16, No. 22, 2014).

V

Valencia Aguirre, Ana Cecilia (Vol. 23, No 27, 2021)
 Valenzuela Yañez, Fanny (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Vargas Manrique, Pedro José (Vol. 26, No. 42, 2024).

Vega González, Felipe (Vol. 16, No. 22, 2014).
Vega y Ortega, Rodrigo (Vol. 15, No. 20, 2013).
Vera de Flachs, María Cristina (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
Velázquez Seiferheld, David. (Vol. 21, No. 32, 2019).
Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo (Vol. 23, No. 37, 2021).
Vilela Pereira, Marcos (Vol. 17, No. 25, 2015).
Villalba, Karina (Vol. 23, No. 37, 2021).
Villares Nascimento, Isabela Ribeiro (Vol. 24, No. 38, 2022).
Villamizar Palacios, Carlos (Vol. 26, No. 42, 2024).

Y

Yucra Mamani, Yudi Janeh (Vol. 23, No. 37, 2021).
Yugueros García, Antonio Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015).

Z

Zuluaga Trujillo, Gustavo Antonio (Vol. 24, No. 38, 2022).
Zosa Cano, Alexander (Vol. 25, No. 40, 2023)



INFORMACIÓN Y NORMAS PARA AUTORES

Consulte las normas en idioma inglés y portugués en el link
http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index
Indexada en Publiindex por Colciencias: 01227238, agosto de 2001. Ratificada sucesivamente.
Última indexación: 2021 Categoría B

Consulte la versión en inglés en
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/about

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). RHELA es una publicación de acceso abierto, bajo el modelo diamante (sin costos para los autores), arbitrada por pares y que publica dos números monográficos (enero y julio) en cada uno de sus volúmenes.

Rhela recibe artículos resultados de investigación producto de metodologías teóricas y empíricas, además, de revisiones de tema sobre la historia de la educación, con un énfasis en Latinoamérica, en español, portugués e inglés para la comunidad científica del área, es decir, para investigadores, estudiantes de posgrado, profesionales en Educación, historia, historia de la educación y asuntos culturales, principalmente.

También está abierta a recibir trabajos comparados o investigaciones en otras regiones y continentes sobre historia de la educación, en contextos con problemáticas similares a las latinoamericanas.

Entre las temáticas de principal interés de Rhela, encontramos las siguientes:

1. La universidad latinoamericana y del Caribe
2. Educadores latinoamericanos, su formación y liderazgo
3. Educación rural, indígena y afrodescendiente
4. Las escuelas normales
5. Pedagogías, paz y poblaciones resilientes
6. La educación con base en nuevas tecnologías
7. Universidad y movimientos universitarios
8. Historia de educación comparada

Rhela es financiada, desde su creación en 1998, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

Directrices para autores

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la (s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Aunque no se considera autoplagio el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que competa tomar sobre el trabajo.

Las opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan la política de la revista.

Los autores de cada artículo deben presentar su correspondiente declaración de originalidad y autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido empleando software especializado.

En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista. También se autoriza al comité editorial para la publicación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga.

La Revista se permite recordar que los artículos serán penalizados, vetando a el(los) autor(es) durante dos años en caso de plagio: acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento.

Si se incurre en fraude científico, plagio o vicios de autoría; se exime de toda responsabilidad a la Revista Historia de la Educación Latinoamericana y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. El autor se declara único responsable y asumirá las sanciones legales según los parámetros de la protección de los derechos de autor del Artículo 30 de la Ley 23 de 1982, y la Comisión de Ética y Bioética de la UPTC.



Normas de presentación y envío de originales

Artículos

1. Los artículos deben ser inéditos. Tendrán una extensión entre 7000 a 10000 palabras, incluidos cuadros, gráficos, notas, imágenes relacionadas con el tema, apéndices y bibliografía. Se deben presentar en Microsoft Word con las siguientes especificaciones: tamaño carta, interlineado sencillo, tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, con márgenes superior e inferior de 3 cm y márgenes derecho e izquierdo de 2,5 cm. Deben estar compuestos de: resumen, introducción, desarrollo de contenidos sobre la temática solicitada, conclusiones, fuentes y bibliografía.
2. Las notas al pie de página deben estar en letra Times New Roman, tamaño 10 y con interlineado sencillo.
3. El título tendrá una extensión máxima de 15 palabras y no debe incluir abreviaturas ni fórmulas.
4. Indicar la naturaleza del artículo (en la cita del título estará el nombre del proyecto de investigación, resultado que se presenta y el código y/o nombres de las instituciones que lo financian).
5. Indicar Nombre del (de los) autor (es); se debe ubicar inmediatamente después del título. Si son varios autores se debe indicar, con un llamado al pie de página, el nombre de la persona a la que se le puede dirigir la correspondencia. En nota al pie de página se deben indicar los siguientes datos del (de los) autor(es): el título académico más reciente, la institución a la que está(n) vinculado(s), grupo de investigación, el correo electrónico y el código ORCID
6. Resumen analítico en español, debe tener de 200 a 250 palabras, en él se debe manifestar claramente el objetivo, la relevancia, el método, la metodología, las estrategias, y la conclusión.
7. Palabras clave, cinco palabras clave que establezcan las ideas principales del artículo. Incluir como palabras clave: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Las palabras clave se seleccionan de los descriptores en ciencias humanas y sociales, según los tesauros de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
8. El título, el resumen y las palabras clave se deben presentar en español, inglés y portugués.
9. Las notas al pie de página son aclaraciones que aparecen enumeradas en forma consecutiva en la parte inferior de las páginas. Se utilizan para identificar la filiación institucional, dirección de los autores, para ampliar información inédita o para dar explicaciones marginales. Estas se basan en The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
10. Los artículos podrán remitirse en cualquiera de las lenguas oficiales de la Revista: español, inglés y portugués.
11. Los artículos aceptados deben ser enviados por el autor en el idioma inglés, para ser incluidos en el OJS de la Revista.
12. Cada trabajo irá precedido de una hoja, en la que se incluirá el resumen del currículum vitae del autor. Se debe incluir: nombre, lugar de trabajo, dirección, correo electrónico, teléfono, fax, título profesional, línea de investigación y publicaciones de los últimos cinco años de libros y revistas. En las publicaciones se debe incluir el ISBN o el ISSN.
13. Referencias bibliográficas: indican las fuentes originales, métodos, técnicas de referencia en el texto de investigaciones, estudios y experiencias. Se citan con números consecutivos según The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
14. Cuadros, gráficas y fotos se presentarán en forma comprensible. Los títulos de las ilustraciones serán claros y precisos, se citará la fuente, incluso si es una elaboración propia. Las fotografías incluirán la fuente de origen y la fecha. Estos archivos se deben enviar en formato JPG y en alta resolución.
15. Las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones se numerarán de manera separada a las notas al pie de página. Símbolos como (*) y otros números (como los romanos), suelen utilizarse para las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones.

Reseñas de libros, revistas y eventos

Las reseñas de los libros, revistas y eventos tendrán un mínimo de dos (2) cuartillas y un máximo de tres (3); se debe incluir la carátula. En cada reseña se debe incluir la información completa de la publicación. Las reseñas serán pertinentes al tema dedicado en la edición o número de la Revista. Los autores deben enviar sus reseñas a los correos electrónicos institucionales: Rhela@uptc.edu.co, previo al cierre de la convocatoria publicada en la página Web de Rhela:

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index

Normas de citación

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana emplea una adaptación de *The Chicago Manual of Style*, edición número 15 de 2003, en su versión *Humanities Style*.

A continuación, se menciona la forma de citación para notas al pie de página y bibliografía.

Notas al pie de página y Bibliografía: en adelante solo empleamos en estas convenciones: N- para notas pie de página, y B- para Bibliografía

Libros

N- De un solo autor:

Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).

Diana Elvira Soto Arango, *La universidad en el periodo Colonial. Educadores criollos neogramadinos* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 68.

B- De un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana. *La Universidad en el Periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N- Dos autores:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas universitarias en Latinoamérica, tomo III* (São Paulo: Centro Universitario Nove de Julho-UNINOVE, 2011), 34.

B- Dos un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente Guantes. *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*. España, Tunja: Universidad de León-Búhos Editores, 2007.

N- Cuatro o más autores:

Nombre(s) Apellido(s) et al., *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango et al., *Educadores latinoamericanos y del Caribe: Siglo XX al XXI, tomo IV* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 45-78.

B- Cuatro o más autores:

Apellido(s), Nombre(s), Nombre(s) Apellido(s), Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino y María Cristina Vera. *Educadores en América Latina y el Caribe de la Colonia al siglo XIX-XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N – B: Libros con autor corporativo:

Nombre, *Título completo* (Ciudad: Editorial, año)
Banco Popular de Puerto Rico, *Un álbum: una colección de poesía y prosa de la familia del Banco Popular de Puerto Rico* (Puerto Rico: Banco Popular, 1978).

N- Artículo en libro:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", en *Título del libro completo*, eds. Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s) (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González, "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba", en *Científicos criollos e Ilustración*, eds. Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González (Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999), 13- 28.

B- Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". En *Título del libro completo*, editado por Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, página(s).

Puing Samper, Miguel Ángel y Dolores González María. "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba". En *Científicos criollos e Ilustración*, editado por Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing

Samper y María Dolores González. Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999, 13-28.

Artículo en revista:

N- Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Felipe de Jesús Prez Cruz, "Raíces Históricas del Proyecto Educativo Martiano", *Revista Historia de la Educación Latinoamérica* Vol. 13, No. 17 (2011): 208.

B- Artículo en revista:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Torres Aguilar, Morelos. "Antonio Caso, Educador Universitario". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13, No. 17 (2011): 287-291.

N- Artículo de prensa:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título periódico*, Ciudad, día, mes, año, página(s).
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012, 4.

B- Artículo de prensa:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título periódico*, Ciudad, día y mes, año.
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012.

N- Tesis:

Nombre(s), Apellido(s). "Título tesis" (tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año), página(s).
Sandra Lihana, Bernal Villate, "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad Nacional" (tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011), 56. 89.



B- Tesis:

Apellido(s), Nombre(s). "Título tesis". Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año. Bernal Villate, Sandra Liliana. "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad

Nacional". Tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011, 56. 89.

N- Fuentes de archivo:

"Título del documento" (lugar y fecha, si aplica), en siglas del archivo, Sección, Fondo, vol./leg./t., f. o ff. *La primera vez se cita el nombre completo del archivo y la sigla entre paréntesis.*

"Oficio al Consejo de Estado de Zea y otros. Cádiz" (España), Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Consejo, leg. 21249, f. 3.

En posteriores citas se utilizará la sigla del archivo.

B- Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad - País. Sección(es), Fondo(s).

Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Madrid - España. Consejo, leg. 21249, f. 3.

N- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

B- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

N- Publicaciones en Internet:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), información del DOI o URL (fecha de consulta).

Alfredo Molano Bravo, *Divisiones armadas* (Bogotá: El Espectador, 2012) http://www.elespectador.com/search/apachesolr_search/15%20julio%20de%202012 (18 de Julio, 2012)

B- Publicaciones en Internet:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año. Información del DOI o URL. (Fecha de consulta)

Soto Arango, Diana, *La expedición botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA-SHELA-HISULA, 2011. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/thela/issue/view/112/showToc> (11/4/2012)

Criterios adicionales

- En el estilo de notas Chicago se utilizan locuciones latinas (óp. cit., íd., ídem., *ibid.*, *ibidem.*)
- Los paréntesis cuadrados ([]) son utilizados en los pies de página al indicar una traducción propia de un pasaje de un libro escrito en un idioma distinto al idioma en el que se está escribiendo. En estos casos, se deberá agregar [mi traducción] al final de la referencia, justo antes del punto final.
- Cuando se citan prefacios o introducciones a libros editados o traducidos, el pie de página toma la siguiente forma:

Ben Jowett, "Introduction," en Plato, *The Republic*, trad. Ben Jowett (York: Airmont, 1968), IIX.

Declaración de ética y buenas prácticas

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana se adhiere a la "Guía de buenas prácticas para editores de revistas" (http://publicationethics.org/files/t12/Best_Practice.pdf) y demás disposiciones éticas del COPE (Committee On Publication Ethics), así como a lo dispuesto en el Hábeas Data-Ley Estatutaria 1266 de 2008, para el manejo de información personal en bases de datos.

Es así como se destacan los siguientes aspectos para los autores:

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores, respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la(s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Cada trabajo presentado a la Revista debe ser original de cada una de las personas que firman como autores. No se considera original un trabajo que sea traducido de otro idioma.

Aunque no se considera autoplagio, el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Todos los autores deben declarar que el contenido del artículo es original y que no ha sido publicado, ni está siendo considerado para publicación en ningún otro medio impreso o electrónico.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Para los pares evaluadores se destacan las siguientes consideraciones:

El Comité Editorial de la Revista invita a ser par evaluador a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados; sin embargo, si el par considera que no cumple con el perfil, no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar un documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

El par evaluador debe presentar un concepto que sea lo más claro y riguroso posible, sin hacer uso de lenguaje ofensivo, para que el Comité Editorial pueda tomar la decisión sobre la aceptación o rechazo de un manuscrito.

Los documentos enviados a los evaluadores por la Revista Historia de la Educación Latinoamericana son confidenciales y, por ende, la revisión de estos se limita a fines evaluativos. La citación de estos como manuscritos no publicados o el uso de sus contenidos antes de la publicación constituyen un empleo inadecuado y no autorizado.

Adicional a lo anterior, la Revista se permite recordar que el plagio en los artículos será penalizado, vetando a el(los) autor(es) durante dos años. Se recuerda que el plagio es la acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento. Se plagia cuando:

- Se incluye o usan en el trabajo fragmentos de los trabajos de otras personas sin comillas o referencia de la fuente.
- Se copia y pega, de manera directa, de otras fuentes sin referenciarla o sin indicar que se trata de una cita textual.
- Se incluyen imágenes, tablas o diagramas sin reconocimiento de su procedencia.

Es pertinente aclarar que el plagio, sea consciente o no, es una falta grave y judicializable.

En resumen, cuando se presenta un trabajo a la Revista, se entiende que los autores garantizan que:

- El trabajo no ha sido publicado previamente, ni se encuentra en proceso de revisión por otra revista o medio de divulgación físico o electrónico.
- Todos los autores avalan haber revisado y aprobado la versión final del documento.
- En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista.
- Los autores autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido, empleando software especializado.

Todas las demás disposiciones, no expresadas en el anterior apartado, se resolverán con base en lo establecido en el Código de Conducta y Buenas Prácticas Editoriales del COPE.

Divulgación y conflictos de interés:

Existe conflicto de intereses cuando un artículo o autor, árbitro o miembro de la Comisión Editorial tienen un vínculo consanguíneo, amistad o enemistad manifiesta que puedan influir positiva o negativamente en la evaluación. Por esa razón, los autores podrán informar si existe conflicto de interés de algún tipo.

La versión en línea de RHEL A se reserva el derecho de, en cualquier momento y sin necesidad de previo aviso, modificar o eliminar el contenido, estructura, diseño, servicios y condiciones de acceso y uso del sitio web, siempre que lo estime oportuno, así como el derecho de aplicar las presentes condiciones a cualquier situación que pudiera requerirlas.

Para la utilización de algunos de los servicios del repositorio no es necesario estar registrado como usuario.

RHEL A ofrecerá los contenidos y servicios del Repositorio en accesibles de *software* libre, lo cual significa que serán recibidos sin el pago de algún valor.

Los autores deberán respetar los valores y la dignidad de las personas, de acuerdo con las normas nacionales e internacionales de protección de los derechos humanos, por esa razón se podrá retirar y detener la divulgación de un artículo en correspondencia con las normas bioéticas.

La autoría del documento.

Se firmará la carta de exclusividad en la que consta la autoría del artículo y el compromiso de cumplimiento con las normas de bioética y ética de los derechos de autor.

Copyright regula la publicación o distribución de artículos por parte de los autores, financiadores o empleadores, editores y el público en general.

Elsevier requiere derechos de publicación, es decir que se llega a un acuerdo sobre la transferencia o licencia de los derechos de autor a *Elsevier*, y los autores deben conservar derechos que les permitan utilizar y compartir sus propios artículos publicados.



Ethics and Good Practices Declaration:

The Journal History of Latin American Education follows the ethics and best practice guidelines for journal editors (http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) and other ethical provisions by COPE (Committee On Publication Ethics), as well as the provisions of the Habeas Data Statutory Law 1266 of 2008, for the management of personal information in databases.

According to this, the following aspects stand out for the authors:

All documents submitted for the publication process in the Journal History of Latin American Education must have undergone a process of exhaustive review by the authors, respecting in this way the policies defined by the journal.

The works that derive from research involving people or organizations must have the corresponding authorizations, and they should be sent attached to the postulated document or article.

Each work submitted to the Journal must be original of each of the people who sign as authors. A work that is translated from another language is not considered as an original.

Although it is not considered self-plagiarism, the fact that the authors base their statements on the definitions, theoretical framework or other work methodologies that they have previously elaborated, it is essential that the contributions and conclusions are not the same as those of published works, either by the authors themselves or by others.

All authors must declare that the content of the article is original and that it has not been published, nor is it being considered for publication in any other printed or electronic media.

Any person who appears as the author of the work must have participated in the research process and in the preparation of the material presented to the Journal. It is expected that people who did not participate in the activities described will not appear as authors; who only participated in part may appear in the section of acknowledgments.

When the author is a member of the Editorial Board of the Journal, he will be disqualified for the reviews and decisions that must be made about the paper.

For the peer evaluators, the following considerations stand out:

The Editorial Committee of the Journal invites as peer evaluator to people with extensive experience in research, according to the area of the submitted works. However, if the peer considers that he does not comply with the profile, does not have the time or presents a conflict of interest to evaluate a document, he must inform, so that the Editorial Committee assigns another peer evaluator for the work.

The peer evaluator must issue a clear and rigorous concept, without using offensive language, so that the Editorial Board can make the decision on the acceptance or rejection of a manuscript.

The documents sent to the evaluators by the Journal History of Latin American Education are confidential and, therefore, the revision of these is limited to evaluative purposes. The citation of these as unpublished manuscripts or the use of their contents before publication are inappropriate and unauthorized.

In addition to the above, the Journal reiterates that plagiarism in the articles will be penalized, vetoing the author(s) for two years. Plagiarism is the action of reproducing or paraphrasing works of other authors without making the corresponding reference or recognition. Plagiarism is incurred when:

- Fragments of other people's work are included or used in the document without quotation marks or reference of the source.
- It is copied and pasted, directly, from other sources without referencing it or without indicating that it is a textual citation.
- It includes images, tables or diagrams without recognition of their origin.

It is pertinent to clarify that plagiarism, be it conscious or not, is a fault with serious legal repercussions.

In brief, when a work is presented to the journal, it is understood that authors guarantee that:

- The work has not been previously published, nor is it in the process of being reviewed by another journal or means of physical or electronic disclosure.
- All authors state having reviewed and approved the final version of the document.
- If accepted, the work cannot be reproduced in another place or language without citing the Journal.
- The authors authorize the Journal to carry out an anti-plagiarism evaluation of the submitted work, using specialized software.



All other provisions, not expressed in the previous section, will be resolved based on the provisions of the Code of Conduct and Best Practice Guidelines by COPE.

Disclosure and conflicts of interest:

There is a conflict of interest when an article or author, arbitrator or member of the Editorial Board has a consanguineous, open friendship or enmity relationship that may positively or

negatively influence the evaluation. For this reason, the authors will be able to inform if there is a conflict of interest of any kind.

The online version of RHELTA has the right, at any time and without prior notice, to modify or eliminate the content, structure, design, services and conditions of access and use of the website, whenever it deems appropriate, as well as the right to apply these conditions to any situation that may require them.

For the use of some of the services of the repository it is not necessary to be registered as a user.

RHELTA will offer the contents and services of the repository in accessible free software, which means that they will be received without payment.

Authors must respect the values and dignity of people, in accordance with the national and international standards for the protection of human rights, for that reason, we can withdraw and stop the disclosure of an article in order to obey the bioethical standards.

The authorship of the document

It will be signed a letter of exclusivity, which states the authorship of the article and the commitment to comply with the rules of bioethics and ethics of copyright.

Copyright regulates the publication or distribution of articles by authors, funders or employers, publishers, and the general public.

Elsevier requires publishing rights, meaning that an agreement is reached on the transfer or licensing of copyright to Elsevier, and authors must retain rights that allow them to use and share their own published articles.



Formatos

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana**

Registro No. 145-250 de junio de 1995

Nombre: _____

Dirección: _____

Ciudad/ departamento - provincia: _____

Código Postal: _____ **País:** _____

Teléfono: _____ **e- mail:** _____

TASAS DE SUSCRIPCIÓN

Valor \$30000,00 más gastos de envío

€13 más gastos de envío

US16 más gastos de envío

FORMA DE PAGO

*Consignación a la cuenta de ahorros del Banco Occidente a nombre
Doctorado en Ciencias de la Educación. CADE UPTC cuenta No. 39004472 -5*

Firma _____

Haga llegar este formato con la copia de la consignación a las oficinas Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Avenida Central del Norte. Edificio Administrativo 2do. Piso, Tunja - Boyacá - Colombia. Órdenes telefónicas al 608 744 8215.

Nota: los miembros de SHELA, HISULA e ILAC la recibirán de manera gratuita en formato PDF, pero deben enviar el formato diligenciado y la constancia de la membresía.

Cesión de derechos

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana**

Registro No. 145-250 de junio de 1995

Artículo: _____

Autor (es): _____

Ciudad/departamento-provincia: _____

Código Postal: _____ País: _____

Teléfono: _____ E- mail: _____

Por el presente documento, cedo los derechos de autor del artículo arriba indicado, para la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, identificada con ISSN: 0122-7238

ISSN (versión online) 2256-5248, DOI: 10.9757/Rhela

1. En caso de que el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo al comité editorial para la publicación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga el comité.
2. Autorizo la divulgación del documento en medio físico y digital, en la página web de la Revista, Bibliotecas Virtuales, Repositorios y directorios que esta contiene y demás medios que en el futuro aparezcan. Así como la publicación en versión inglés en el OJS de la Revista.
3. Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él y acepto que mi nombre figure en la lista de autores con pleno conocimiento de los códigos éticos, especialmente el *Committe on Publication Ethics* (COPE).
4. Garantizo que el artículo es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista científica.
5. No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario eximo de toda responsabilidad a la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana y, me declaro como el único responsable y asumo las sanciones legales según los parámetros de la protección de los derechos de autor del Artículo 30 de la Ley 23 de 1982, y la Comisión de Ética y Bioética de la UPTC.
6. Me comprometo a no presentar este artículo a otra revista para su publicación, hasta recibir la decisión de la editorial de la publicación sobre el concepto final.
7. Confirmando también que el escrito no contiene material cuya publicación viole algún Copyright u otro derecho personal o de propiedad de cualquier persona o entidad.

El documento se hará efectivo cuando el trabajo sea aceptado por el Comité Editorial.

Firma _____

Documento de Identidad: _____

Nota. El trabajo no será procesado para la publicación hasta que los editores académicos reciban este impreso diligenciado.

Si el artículo no es publicado en la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, este documento no tendrá efecto alguno.

Se terminó de imprimir esta revista en
enero del 2024 en los talleres gráficos de
Búhos Editores Ltda., con un tiraje de 300
ejemplares.