< 11

Énfasis

LENGUAJE, CULTURA E INVESTIGACIÓN: PROBLEMAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN

Editora
Dora Inés Calderón

Autores
Nelson Andrés Molina Roa
Miryam Consuelo Céspedes G.
Elizabeth Torres Puentes
Emilce Moreno Mosquera
Zulma Patricia Sánchez Beltrán

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
Universidad del Valle
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE

Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Editorial

Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en
educación / Dora Inés Calderón... [et al.]. -- Bogotá :
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
134 páginas ; 24 cm.
ISBN 978-958-8897-40-0
1. Sociología de la educación 2. Educación y cultura
3. Comunicación y lenguaje 4. Análisis del discurso narrativo
5. Educación - Investigaciones I. Calderón, Dora Inés
370.19 cd 21 ed.
A1482072
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado
Interinstitucional en Educación

Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación

Editora
Dora Inés Calderón

Autores
Nelson Andrés Molina Roa
Miryam Consuelo Céspedes G.
Elizabeth Torres Puentes
Emilce Moreno Mosquera
Zulma Patricia Sánchez Beltrán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia, 2015



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE
Carlos Javier Mosquera Suárez
Director Nacional

Alexander Ruiz
Coordinador DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Sandra Soler Castillo
Directora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jaime Humberto Leiva
Coordinador DIE, Universidad del Valle

Comité Editorial-CADE
Sandra Soler Castillo
Presidenta CADE

William Manuel Mora Penagos
Representante grupos de investigación: Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Carlos Arturo Guevara Amórtegui
Representante de los grupos de investigación: Moralia, Estudios del Discurso, Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas– GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Martin Eduardo Acosta Gempeler
Representante de los grupos de investigación: Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-mescud y Edumat, del Énfasis de Educación Matemática

Bárbara García Sánchez
Representante del grupo de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Carlos Javier Mosquera Suárez
Rector (E)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez
Vicerrector Académico
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISBN Impreso: 978-958-8897-40-0
ISBN Digital: 978-958-8897-41-7

© U. Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial
Doctorado Interinstitucional en Educación
Sede U. Distrital Francisco José de Caldas
http://die.udistrital.edu.co

Elban Gerardo Roa Díaz
Asistente editorial
eventosdie@udistrital.edu.co

Fondo de publicaciones
U. Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34 – 37
PBX: (57+1) 3239300, ext.6201
publicaciones@udistrital.edu.co

Revisión de estilo, diseño e impresión
Fundación Común Presencia
Cra 11 No. 61 - 35 (401)
Tel: 249 5782. Bogotá.

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia, 2015

CONTENIDO

Presentación. *Dora Inés Calderón* 9

Capítulo Primero. Sujeto argumentativo, desprecio y reconocimiento: el caso del profesor universitario afrodescendiente. *Nelson Andrés Molina Mora* 11

Introducción 11

Parte primera. Sujeto argumentativo, desprecio y reconocimiento 13

El papel del discurso en la construcción del sujeto 13

De la exclusión y el desprecio y al reconocimiento: una visión desde el discurso 16

Un ejemplo de exclusión y desprecio: la discriminación en Colombia a los afrodescendientes 20

Parte segunda. En busca de una herramienta teórica para el reconocimiento 22

La biografía como instrumento de reconocimiento 25

La teroría de la argumentación y la conformación del sujeto discursivo 26

Parte tercera. El caso del Profesor Manuel De Diego Raga 34

La selección de un código universal de comunicación 34

La selección del auditorio 36

La selección de un auditorio de élite 36

Principio de autoridad 37

La conformación de argumentos de élite y la adaptación al auditorio 37

Búsqueda de principios universales 39

Conclusiones 40

Bibliografía 41

Capítulo Segundo. Primera comparecencia histórica sobre los hechos de Conquista en el Nuevo Mundo, vista desde el análisis discursivo. 45

Miryam Consuelo Céspedes G.

Introducción 45

Un alegato y un documento que se colocan entre la vergüenza y la exaltación 45

Virtuosismo metodológico para un caso escandaloso y un acto generoso 48

Bibliografía 58

Capítulo Tercero. Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. *Elizabeth Torres Puentes* 59

Introducción 59

Acerca de la narrativa y el tiempo 60

1. Narrativas del tiempo de la infancia desmovilizada 60

a. El tiempo de la ausencia 60

b. Tiempo de la guerra 63
c. Tiempo de un mejor vivir 66
2. Narrativas del conflicto armado colombiano y la escuela 68
a. La escuela como trinchera 68
b. El miedo habita en la escuela 71
3. Narrativas sobre el tiempo del niño desvinculado en las instituciones escolares y de protección 73
a. Tiempo de la memoria 73
b. El tiempo de la esperanza es el tiempo de la protección 74
Conclusiones 78
Bibliografía 80

Capítulo Cuarto. Conexiones entre la lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Hacia una perspectiva de análisis de las prácticas lectoras universitarias. *Emilce Moreno Mosquera* 83
A modo de contextualización 83
La literacidad como una perspectiva de estudio de la lectura académica 84
"Herramientas de pensamiento" de Pierre Bourdieu 88
La lectura académica en la universidad colombiana 94
Epílogo 98
Bibliografía 99

Capítulo Quinto. Antecedentes de la educación artística plástica visual en colombia: revisión de revistas cientificas 2004-2014. *Zulma Patricia Sánchez Beltrán* 105
Introducción 105
Líneas de Trabajo 110
La educación artística como campo en construcción 110
La enseñanza de las artes plásticas en Colombia 111
La formación de docentes en artes plásticas 113
La investigación artística y la investigación en el campo de la educación artística 115
La integralidad del campo de las artes (contenidos y disciplinas) 117
La cultura visual y la educación artística plástica 117
La educación artística plástica-visual y la cibercultura 119
Las metodologías de investigación en el campo de la educación artística 121
Tendencias 123
Bibliografía 127

Sobre los autores 131

PRESENTACIÓN

Dora Inés Calderón
Editora

El Doctorado Interinstitucional en Educción -DIE, en sus distintos Énfasis desarrolla el espacio de publicaciones de avances de las investigaciones de sus profesores y estudiantes como un espacio de difusión y de discusión de su actividad formativa e investigativa. En esta oportunidad el Énfasis de Lenguaje y Educación presenta una obra, en cinco capítulos, de estudiantes del Doctorado de la cohorte 2011 que dan razón, no sólo de los avances de los doctorandos autores, sino de algunas de las líneas de investigación de los grupos que conforman este Énfasis. En tal sentido, este libro constituye un panorama de las líneas de investigación y un aporte a la comprensión de los problemas que emergen en los contextos educativos, en relación con el lenguaje, en sentido amplio.

Así, el conjunto de los cinco capítulos que conforman esta obra transitan por relaciones entre lenguaje, educación y escenarios socioculturales, ofreciendo un marco de comprensión de fenómenos como: argumentación y contextos sociodiscursivos de tipo político, histórico y académico; narración y contextos de conflicto armado en nuestro país; prácticas de lectura académica y elementos para su comprensión; y, el lenguaje visual como expresión de la formación artística en contextos digitales.

Los dos primeros capítulos, de Consuelo Céspedes y de Nelson Molina, proponen analizar el lugar de la argumentación en dos escenarios sociales, distantes históricamente (1550 y 2014), cercanos en cuanto a constituir prácticas argumentativas de sujetos que pretenden elaborar una voz social autorizada en cada uno de sus escenarios. Céspedes propone una interpretación de la "Controversia de Valladolid", en la que indaga formas de argumentación de dos de los implicados: Fray Bartolomé de las Casas, quien busca la desaprobación del proyecto, a partir de la aprobación y sustentación que hizo Juan Ginés de Sepúlveda, suceso ocurrido en 1550. Por su parte, Molina realiza una juntura interesante entre la naturaleza de la argumentación como práctica discursiva y como escenario de la formación del sujeto argumentativo y la historia de vida de un sujeto-profesor colombiano, proveniente de una comunidad afrodescendiente, comunidades que históricamente han sufrido exclusión social; no obstante, en la historia de este profesor, es la vía de la argumentación académica la que lo resitúa como interlocutor en el campo de la educación.

En este sentido, los artículos destacan la fertilidad de las teorías de la argumentación para explicarse la conformación de la subjetividad argumentativa y la del Análisis del Discurso como elemento para los análisis de corpus denominados argumentaciones.

Por su parte, Elizabeth Torres, en su capítulo "Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano" presenta hallazgos del estudio de la noción del tiempo en narrativas de niños y niñas desvinculados que retornan a la escuela. Para ello reporta el análisis de un conjunto de investigaciones que abordan la problemática de los niños desvinculados del conflicto armado en Colombia y aporta relatos de niños y niñas desvinculados recopilados en distintas investigaciones. Como resultados de estos análisis, propone tres categorías recurrentes que dan cuenta de algunos tiempos institucionalizados: el tiempo de la vinculación y permanencia en los grupos armados (paramilitar o guerrilla); el tiempo de la desvinculación y retorno a la vida civil (ICBF); el tiempo del retorno a la escuela, que implica un tiempo del conocimiento, de la memoria y de la protección.

El trabajo de Emilce Moreno propone el análisis de prácticas lectoras académicas, en la perspectiva de Pierre Bourdieu. En este sentido, propone una mirada de tales prácticas, argumentando que algunas categorías sociológicas desarrolladas por Bourdieu proveen un modelo significativo para la comprensión de las prácticas lectoras dadas en el contexto universitario. Específicamente retoman las "herramientas de pensamiento" *habitus, campo* y *capital, como* categorías que permiten describir y analizar prácticas lectoras en contexto.

Finalmente, cierra esta obra el capítulo de Zulma Sánchez, quien presenta un análisis de lo que denomina "perspectivas y expectativas de la educación artística plástica visual en Colombia". La autora realiza un acercamiento a la producción intelectual sobre la educación artística plástica-visual en Colombia, abordando la última década 2004-2014. De manera amplia plantea problemáticas comunes y disímiles que sirvan como base a nuevos y mayores planteamientos en este tema, logrando una propuesta de estado del arte en el plano nacional sobre cómo se ha configurado la educación artística plástica-visual en la escuela, sus perspectivas y expectativas.

Como se observa, la diversidad de temáticas abordadas por los autores propone una rica gama de problemas de investigación en la relación lenguaje y educación, que es el campo del Énfasis que lleva este nombre: Lenguaje y Educación en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Se presenta así a la comunidad educativa esta obra como un aporte para continuar la discusión en este campo del conocimiento.

SUJETO ARGUMENTATIVO, DESPRECIO Y RECONOCIMIENTO: EL CASO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO AFRODESCENDIENTE

Nelson Andrés Molina Roa
Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
DIE - UD

Introducción

Las prácticas de exterminio, esclavización y exclusión como ejercicio de dominio étnico por parte de unos grupos humanos sobre otros se remonta al origen de las civilizaciones. La revolución francesa, las independencias de las colonias europeas en América y la abolición oficial de la esclavitud, entre otros factores, sin eliminar la barbarie, obligaron al sistema capitalista a introducir las nociones "estado-nación" y "clases sociales", que remplazarían los primitivos modos de relación étnicos entre individuos. La globalización y el neoliberalismo, darían un paso más allá en el proceso de homogenización de las etnias al disolver dichos conceptos de nación y clase en la masificación, la ilusión de la movilidad social, el consumo y la cultura mediática (Ancízar, 2005).

Después de las guerras de los siglos XIX y XX, las naciones vencedoras aprendieron, gracias al desarrollo de los medios masivo de comunicación y- ¿por qué no decirlo?- de la evolución de las ciencias sociales, que la represión y discriminación directas no son las mejores herramientas para conservar el poder sino la masificación y dominio psíquico de los sujetos; por eso, ejerciendo el poder desde el discurso han venido imponiendo políticas segregacionistas que despliegan nuevas formas de esclavismo socioeconómico, político y subjetivo e incitan a la represión de grupos étnicos bajo nuevas estructuras de poder a las que varios autores, entre otras posibles denominaciones, han coincido en llamar *exclusión social, discriminación o desprecio* (Foulcault, 1990; Walsh 2012; Laparra & Pérez, 2008; Giroux, 2010). Una de estas tradiciones de dominio, llevada a cabo por parte de varias de las potencias europeas, a gran escala, desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, fue el proceso de rapto y comercialización de personas africanas de raza negra para la esclavización. Una vez la esclavitud fue abolida, los afrodescendientes dispersos en el mundo, y las personas de raza negra en general, han continuado sufriendo explotación, exclusión y desprecio.

En el marco de estas circunstancias, el camino recorrido desde mediados del siglo XX por la teoría crítica de la escuela de Frankfort en pro de consolidar

una teoría que favorezca la emancipación y restitución moral de las víctimas y oprimidos de la humanidad (Adorno, 1998) y que, basada en estructuras lingüísticas universales y válidas en cualquier situación y contexto, posibilite la razón comunicativa (Habermas, 1987), es proseguido por Honnet (2009) quien propone un constructo teórico en pro de la protección de la dignidad humana, su integridad y reconocimiento. En la medida, que la dominación se da desde el discurso, una teoría que pretenda servir a estos propósitos debería fundamentarse en el mimo.

En este sentido, el presente trabajo tiene un doble propósito: en principio, comprender la manera como un profesor universitario afrodescendiente, colombiano, configuró su sujeto con base en el discurso argumentativo para poder resistir la discriminación y el desprecio en el ambiente educativo y, en segunda instancia, a partir de este conocimiento, coadyuvar a la configuración de una herramienta teórica útil para el reconocimiento de personas históricamente excluidas y despreciadas. La investigación, aún en proceso, obedece a un modelo flexible de investigación cualitativa (Vasilachis, 2009) que pretende avanzar en su configuración a medida que los datos van arrojando resultados. En su primera fase, se proyectó realizar una investigación biográfico-narrativa alrededor de la vida del maestro en busca de su discurso de resistencia. Luego, al detectar la importancia que en sus narraciones el maestro daba, como parte configuradora de su ser docente, a su discurso argumentativo, se intentó conocer como el maestro ha *venido configurando dicho sujeto argumentativo*.

En este orden de ideas, el presente escrito consta de tres grandes partes: en la primera, *El sujeto discursivo: del esclavismo, la exclusión y el desprecio al reconocimiento*, se hace un recorrido desde la perspectiva de los estudios del lenguaje y de la teoría crítica alrededor del *papel del discurso en la construcción del sujeto* y de conceptos relacionados a *la exclusión, el desprecio y el reconocimiento* desde la perspectiva del discurso. El aparte concluye con un ejemplo histórico: el proceso de *esclavización, exclusión y desprecio de personas africanas en Colombia*. La segunda parte, *En busca de una herramienta teórica para el reconocimiento,* contiene, a su vez, dos apartes: el primero, *La biografía como instrumento de reconocimiento*, expone la investigación biográfica narrativa como marco ideal de comprensión de la relación entre la historia de vida del profesor y sus argumentos y el segundo, *La teoría de la argumentación y la conformación del sujeto discursivo,* aborda la teoría de la argumentación de Perelman & Olbrechts-Tyteca como fundamento ideal del constructo teórico objeto de la investigación. Para ello, se destacan en principio, algunos *puntos en común entre esta teoría y la teoría crítica* y, en segundo lugar, se desarrolla el concepto *sujeto discursivo argumentativo*. La tercera parte, *El caso del profesor Manuel De Diego Raga* expone un primer ejercicio de aplicación de este constructo teórico para comprender como Manuel De Diego ha venido construyendo su sujeto argumentativo.

Parte 1. El sujeto discursivo: del esclavismo, la exclusión y el desprecio al reconocimiento

El papel del discurso en la construcción del sujeto

El discurso; entendido como una praxis humana cognitiva y social compleja en la que intervienen sistemas de signos, ideas, creencias, representaciones y formas de acción e interacción (Halliday, 1978; Bajtin, 1982; Wodak, 2003) manifiestas en las diversas formas de lenguaje escrito o hablado en su contexto social, político o cultural; resulta ser el medio principal mediante el cual los seres humanos comprenden y construyen el mundo en el que habitan.

La percepción y construcción del mundo se realiza desde los individuos en interacción con otros y con el mundo a partir de actos psíquicos y complejas operaciones mentales que conforman, inciden en, y son afectadas por, la interacción social. De la innumerable cantidad de sucesos y objetos que pudieran estimularle, el ser humano, haciendo uso del discurso como principal herramienta, siente, percibe y representa (gracias a las facultades de la atención y la memoria); categoriza, analiza, sintetiza, generaliza y jerarquiza sólo aquellos estímulos que intuye le ayudarían a sobrevivir, relacionarse, reproducirse y sentirse pleno. En esencia, se percibe, primero, de acuerdo con la experiencia del sujeto y, en segundo término, con la mediación de la historia transmitida "a través del lenguaje que sintetiza toda la experiencia de la humanidad" (Umaña, 1981: 10; Bajtin, 1982).

> […] un niño por ejemplo, ve por primera vez la lluvia, comienza por sentirla, es un fenómeno natural, pero a través del lenguaje es como llega a identificar ese fenómeno con el signo verbal "lluvia", fija el fenómeno natural en su desarrollo y después cuando se dice "lluvia" puede verla mentalmente; nosotros en ese momento podemos representarnos objetos que nunca conocimos por percepción directa. (Umaña, 1981: 10)

Convergen pues en la conformación del sujeto, además de la experiencia personal, un conjunto de fuerzas e instituciones (la cultura) mediadas por el discurso. En ese sentido, *la realidad* es, desde la perspectiva individual, fruto de la experiencia (Kant, 2005) y, desde la perspectiva social, comunicativa (Habermas, 1987; Galuske, 2009), el acuerdo de un grupo.

La tradición de la lingüística dialógica, observa al individuo como un ser social que es afectado por y afecta su entorno a través del lenguaje. Esto, partiendo del principio de que "no existe un hombre social sin lenguaje ni lenguaje sin hombre social" y de que "el individuo es un todo que se relaciona con otros individuos" (Halliday, 1978: 22). Para Halliday, el hombre social se configura como tal en el entorno, influenciándolo y siendo influenciado por él mediante

el lenguaje. Cualquier uso del lenguaje por parte de los individuos, revela y recrea valores, estructuras, ideologías, jerarquías, prejuicios y demás aspectos sociales de la realidad (Potter, 1998). La persona constituye su papel social y su lugar en la jerarquía social, en últimas su noción de sujeto, gracias a dicha interacción. El individuo, mediado por su intuición comunicativa, selecciona de su propio potencial de significado, en una situación dada, aquellos textos (signos) que considera le beneficiaría en el proceso de construcción de sí mismo y de la estructura social a la que pertenece, la cultura.

El proceso podría explicarse gracias a Bajtin (1982) del siguiente modo: la totalidad de actividades humanas, ligadas inevitablemente al lenguaje, se agrupan en *esferas de comunicación*, esto es, rituales de comportamiento que realizan ciertas personas en ciertos tiempos y espacios. Puesto que las esferas han desarrollado tipos estables de estructuras discursivas- *géneros discursivos*- para componer los posibles *enunciados* -unidad mínima de la comunicación bajtiniana- cada vez que un ser humano elabora un enunciado, ya sea una conversación, ya sea una novela, se está inscribiendo en una esfera de comunicación que determina, entre otras cosas, las reglas y el contexto de interacción a las que debe atenerse para poder participar, el grado de expresión de la individualidad –el género poético favorece la individualidad más que el jurídico, por ejemplo- la predisposición del propio ánimo y el del interlocutor – pues cada género posee reglas, tonos y ambientes específicos de la interacción- el acervo histórico cultural al que se va a inscribir- pues la elaboración de un enunciado implica el uso de recursos temáticos y formales- y la posición que se asume frente a sí mismo, la esfera de comunicación y el mundo en general. El carácter dialógico del *enunciado*, según Bajtin radica en que es una unidad viva de la comunicación que se construye entre quien habla (escribe) y entre quien escucha (lee). Pues un hablante toma en cuenta las posibles reacciones del oyente para elaborarlo. El enunciado es una respuesta polifónica, una réplica, a un dialogo cultural, la decisión del papel que se juega dentro del juego de la actividad humana.

En ese orden de ideas, para Habermas (1987), la sociedad es un conglomerado de sistemas complejos estructurados en una base comunicativa en los que la conformación del sujeto depende, por un lado, de la creatividad comunicativa del individuo y, por otro lado, de su adaptación a procesos externos (sistema-racional-burocrático). En esencia, están en juego simultáneamente dos formas de racionalidad: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema. Podría afirmarse que lo que Bajtin denomina llanamente -sin preocuparse por especificar su naturaleza- *esferas de comunicación* es detallado en Habermas como el marco institucional de la sociedad, la acción reguladora, cuya función principal es organizar los sistemas de poder de la sociedad, institucionalizar el aprendizaje y las prácticas de acomodación, reprimir las tendencias agresivas y libidinosas, crear y solventar oportunidades

de satisfacción. La cultura, desde esta perspectiva, sirve a la legitimación del sistema de dominio y decide el grado de emancipación e individuación.

Paralelamente, en el mundo de la vida, gracias a la acción comunicativa, se encuentran el hablante y el oyente en su intento por comprender el mundo, por constituirse como sujetos gracias a la producción e intercambio de enunciados; la racionalidad sustantiva implica, además de una conexión interna entre las estructuras sociales y la imagen lingüística en el interior de los interactuantes, unos acuerdos básicos de intercambio y un consenso simbólico, intersubjetivo sobre los valores y conceptos de verdad que rodearan el diálogo. El hablante y el oyente se entienden desde y a partir del mundo de la vida que les es común y juntos alimentan la noción que de él tienen. En esta relación, el discurso racional, argumentativo, es de suma importancia en la medida que *(…) la racionalidad inmanente a la práctica comunicativa abarca un espectro más amplio. Remite a diversas formas de argumentación como a otras tantas posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos (…)* (Habermas, 1987: 26) Habermas propone cuatro dimensiones de la acción comunicativa:

Cuadro 1: Dimensiones de la acción comunicativa

Acción teleológica: el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada.
Acción regulada por normas: los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes
Acción dramatúrgica: el actor transmite en su público determinada imagen o impresión de sí mismo al poner de manifiesto lo que desea, es decir, su propia subjetividad.
Acción comunicativa: la interacción de, por lo menos, dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal.

Fuente: elaboración propia a partir de Habermas (1987)

Finalmente, Axel Honnet (1992, 2009, 2011), discípulo de Habermas y heredero de los postulados de la teoría crítica de la escuela de Frankfort, imprime a la teoría de la acción comunicativa de Habermas un giro recognoscitivo que implica reformulaciones de conceptos relacionados con la conformación del sujeto discursivo (Herzog, 2011). Entre otros aspectos problemáticos, Honnet considera que por centrar la base de su teoría en el discurso y no en las personas, Habermas, ignora *(…) sistemáticamente todas las formas de crítica social existentes que no sean reconocidos por el espacio público político-hegemónico (…)* (Honnet, 2000:112); también, que la *acción comunicativa* presupone una

intención de entendimiento reciproco de los hablantes -una suerte de *thelos* de perfecta racionalidad discursiva- que resulta utópico. Fenómenos como la invisibilización y el desprecio, por ejemplo, no son perceptibles en los discursos hegemónicos, incluso, se dan en dimensiones sociales no estrictamente discursivas, por tanto, pasan desapercibidos para la teoría.

Honnet coincide en su teoría en aceptar que la primera forma de "conocimiento" del ser humano sobre sí mismo, la comprensión de que se es individuo, ocurre gracias a la percepción de las reacciones específicas de los demás. Tomando como base los estudios de Stern (1979) respecto al comportamiento de los lactantes, demuestra que desde que nace, incluso durante la edad adulta, el ser humano vive en una constante lucha por recibir el reconocimiento de sus actos y discursos por parte de aquellos con quienes interactúa para conformar su identidad; por esta razón, organiza su psique y desarrolla su autonomía a partir del juego de la aprobación o desaprobación social: "la energía necesaria para mantener íntegro el equilibrio entre simbiosis e independencia surge del diálogo en el espacio comunicativo intrapsíquico" (Honnet, 2011: 33). En este orden de ideas, el concepto de "personalidad" se desplaza en Honnet de "la capacidad de domino de las necesidades y del entorno", propio del psicoanálisis a "un proceso de internalización de modelos de interacción y a la construcción paulatina de un espacio de comunicación intrapsíquico" (p. 33), esto es, las personas construyen su sujeto mediante el diálogo interior causado por la interiorización de los discursos externos y la impresión que causan en ellos las reacciones que los otros tiene respecto a su ser físico y los discursos que producen. ¿Qué ocurre cuando un interlocutor, desconociendo las normas de la razón, el mutuo entendimiento y el marco democrático del debate descalifica de hecho a un actor por el color de piel, el género o la procedencia ignorándole o despreciándole?

De la exclusión y el desprecio y al reconocimiento: una visión desde el discurso

La revolución francesa, las independencias de las colonias europeas en América, la abolición oficial de la esclavitud y la introducción de las nociones "estado-nación" y "clases sociales" por parte del sistema capitalista, remplazó "aparentemente" los naturales, primitivos, modos de relación étnicos entre individuos por modos culturales de relación entre sujetos dentro de los que median roles tales como, propietarios y no propietarios, ricos y pobres, consumidor y vendedor. La globalización y el neoliberalismo, daría un paso más allá en el proceso de homogenización de las etnias al disolver dichos conceptos de nación y clase en la masificación, la ilusión de la movilidad social, el consumo y la cultura mediática y la educación (Foulcault, 1990; Ancízar 2005).

Estados Unidos, Inglaterra y otras naciones, grupos dominadores de turno, aprendieron de las guerras del siglo XIX y XX, y gracias al desarrollo de los medios de comunicación y- ¿por qué no decirlo?- la evolución de las ciencias sociales, que la imposición, represión, y discriminación directas no son las mejores herramientas para conservar el poder sino la masificación y dominio psíquico de los sujetos; por eso, ejerciendo el poder discursivo han manipulado conceptos como *multiculturalismo*, *diversidad* y *"la otredad"* (Ancísar, 2005; Walsh 2012) y han impuesto políticas segregacionistas y mercantilistas a lo largo del globo que despliegan nuevas formas de esclavismo socioeconómico, político y subjetivo e incitan a la represión de grupos étnicos bajo nuevas estructuras de poder a las que varios autores, entre otras posibles denominaciones, han coincido en llamar *racismo, discriminación o exclusión social* (Krasmann & Opitz 2007; Laparra & Pérez, 2008; Giroux, 2010).

Ahora, el concepto *exclusión social* -ligado a las diversas nociones de justicia social, surgidas, aproximadamente, en los años 60 a propósito de las reclamaciones de "igualdad" de oportunidades económicas y políticas para ciertos grupos sociales discriminados- resulta equívoco a causa de su continuo uso en discusiones más políticas que académicas y a que aún están por determinarse la naturaleza y los límites de los diversos componentes sociales y psíquicos que en él se incluyen (Herzog, 2011). En principio, se ha entendido por exclusión social *(…) cuando un sistema se permite tratar a determinadas personas con indiferencia, desconsideración y rechazo (…)* un ser humano aparece como no relevante y por lo tanto no aparece como persona (…) Herzog (2011:615) y cuando (…) *por diversos motivos, se cuestiona la pertenencia de dichas personas a la sociedad, su estatus de ciudadanía, es decir: su integración social* (…) (Laparra & Pérez 2008:194), sin embargo, definiciones como estas se han puesto en duda debido a que reducen la idea de persona y del rechazo que de ellas se pudiera hacer únicamente a la posibilidad de participación en las dimensiones económicas o legales de las sociedades sin tener en cuenta que la conformación subjetiva de los individuos y su espectro de relaciones sociales es más complejo:¿de qué aspectos de la vida social han sido dejados fuera los excluidos?, yendo a aspectos subjetivos: ¿es excluido todo el individuo o solamente algunas de las facetas de sus posibles acciones? Preguntas como las anteriores indicarían que no es posible reducir el concepto *exclusión* al significado llano del verbo *excluir* (dejar fuera de) pues la definición binaria del mismo implica la necesaria existencia de una mínima relación, por lo menos temporal, por lo menos espacial, por lo menos relacional, entre el excluido y el sistema que le echa o le detiene. Los excluidos, continúan perteneciendo, de algún modo a la sociedad que les discrimina: *(…) ¿se puede no pertenecer a la sociedad en la que uno vive? La respuesta seguramente requeriría una diferenciación entre los aspectos particulares (por ejemplo legales-políticos, sociales,*

laborales, etc.) de esta falta de integración (…) insertas en las sutilezas de las relaciones sociales (Herzog, 2011: 611).

En este sentido, el "giro pragmático- lingüístico" de la teoría critica (Habermas, 1987), que busca comprender los fenómenos sociales desde el discurso, debería ampliar la visión económica y distributiva del concepto exclusión para vincularlo a aspectos de índole relacional. Puesto que el ejercicio y conservación del poder, así como, el intercambio económico, se fundamentan en estructuras discursivas, sería más apropiado considerar la exclusión como el impedimento a participar en los procesos de comunicación que pone en posición de irrelevancia estructural a los excluidos en medio de las sociedades en las que viven. Al no poder hacer oír su voz *(…) simplemente no aparecen como relevantes para la creación de su propia identidad pública, sino como meros objetos de la misma (…)* (Herzog, 2011). En la medida que la realidad social se crea a través del discurso, quien no tiene posibilidad de participar en la elaboración de los discursos oficiales circundantes, incluso acerca de sí mismo, no es considerado persona.

Partiendo de esta base, Honnet (2009) desarrolla los conceptos "conocimiento social", que implica la identificación no pública de un individuo y "reconocimiento" refiriéndose a la apreciación del individuo como acto público. La diferencia no es para nada sutil: el conocimiento es aceptar la existencia del otro pero no obliga, como sí lo hace el reconocimiento, a una relación motivacional guiada por amor, solidaridad y respeto que conlleve el abandono del egocentrismo y la aceptación del otro como "autoridad moral en la interacción". "La invisibilidad", sentido negativo del reconocimiento, se entiende como (…) un comportamiento respecto a una persona como si ésta no estuviera y que, para ella, se torna muy real; la visibilidad, por el contrario, significa reconocer las características relevantes de una persona (…) (p. 32).

Usando como metáfora la novela de Ralph Ellison *El hombre invisible* (1952) que narra la experiencia de un personaje negro que sufre un proceso de invisibilización por parte de la sociedad blanca, Honnet explica cómo la invisibilización es un proceso social activo que evidencia el desprecio. El sujeto sabe que ha sido invisibilizado al observar las reacciones y expresiones de los demás; la sociedad circundante se percata de que esto está ocurriendo y lo permite. Ignorar al otro se convierte así en un acto de poder, dominio, comportamiento elitista, de un grupo sobre algunos individuos que configura, en estos últimos, sujetos humillados, subordinados, imposibilitados para desarrollar su ser racional; a quienes se les niega la posibilidad de argumentar, de pertenecer, de ser. En ese orden de ideas, desprecio, irrespeto, ofensa y humillación se manifiestan según Honnet en tres diversos grados dependiendo de qué tanto alejen al ser de la apreciación de su intersubjetividad:

Cuadro 2: grados del desprecio

El irrespeto por la integridad física: entendida como el retiro a la fuerza de las posibilidades de decidir por el propio cuerpo. Más allá del dolor, el sujeto es afectado en la medida que no puede disponer de su existencia lo cual le socava la confianza en sí mismo.

La exclusión de derechos dentro de la sociedad o incomprensión normativa: cuando no se le permite a la persona tomar las acciones legítimas que lo realizarían socialmente a pesar de que es un miembro de la comunidad, en otras palabras, cuando se le margina. Esto trae como consecuencia la sensación de no ser un interlocutor válido.

La valoración negativa: consiste en considerar al sujeto o grupo de sujetos de menor valor social, lo cual se considera como irrespeto o deshonor.

Fuente: elaboración propia a partir de Honnet (2009).

Desde el punto de vista psicológico, podría afirmarse que un grado alto de desprecio; como ocurre con la esclavitud, por ejemplo, conlleva en principio a la muerte psicológica y, en segundo término, a la muerte social del individuo. Es así que, para proteger la dignidad humana se debe entonces practicar el reconocimiento intersubjetivo que corresponde a cada forma de humillación. Configurar estas tres fases de reconocimiento intersubjetivo de los individuos implica rescatar las bases de una intuición moral natural que permite la convivencia de todos los humanos:

Cuadro 3: grados del reconocimiento

El amor: visto como elemento constitutivo de la relación de las personas con el mundo que ofrece además confianza en sí mismo vinculada al cuerpo. Este reconocimiento se realiza a través de la aprobación afectiva y el estímulo: la estima entre los individuos.

El reconocimiento de derechos y deberes compartidos: lo cual significa aceptar que la persona desempeña un rol significativo dentro del grupo social al cual pertenece. Este reconocimiento se puede dar, por ejemplo, desde la rama jurídica.

Reconocer el valor de las vidas alternativas exaltando sus biografías: para que el individuo se reconozca a sí mismo y vea que el grupo le reconoce como persona viva con defectos y cualidades. En últimas, esta práctica conlleva a una diferencia igualitaria que observa el grupo como individuos en relación y no como masa.

Fuente: elaboración propia a partir de Honnet (2009).

Los tres elementos mencionados: *amor, derecho e individualidad* componen la infraestructura moral de una sociedad que pretende salvaguardar la integridad de sus miembros, de modo que, integridad también pueda definirse como la confianza que el individuo tiene de su sociedad como protectora de su dignidad al reconocerlo. Clarificarles a los individuos un compendio moral básico es incluso una acción política de las sociedades que disminuiría imaginarios de vergüenza, injusticia y desigualdad.

Un ejemplo de exclusión y desprecio: la discriminación en Colombia a los afrodescendientes

Para ejemplificar lo expuesto hasta ahora, se expondrá enseguida la evolución histórica, desde la perspectiva del proceso de configuración del sujeto, de uno de los procesos emblemáticos de esclavitud, exclusión, despreció e invisibilización que ha sufrido un grupo étnico específico a lo largo de varios siglos: *la diáspora africana*, esto es, el proceso de rapto y esclavización, por parte de algunas naciones europeas, de personas africanas cuyos descendientes, nacidos en dichas naciones y en sus antiguas colonias, sufren hoy, desde la abolición de la esclavitud, de exclusión, desprecio e invisibilización. Para el caso de esta investigación dicha contextualización se limita geográficamente a los afrodescendientes de Colombia.

El tema de la subjetividad del afro descendiente, sobre todo en Colombia, ha sido tratado por pocos autores (Mosquera, 1986; Cogollo & Florez & Ñañez 2004) y la mayoría de estos estudios se han centrado más en develar los aspectos negativos, producto de la histórica condición de esclavitud, que en aquellos positivos que han permitido a los afrodescendientes sobreponerse a la herencia de esclavitud y adaptarse al modo de vida occidental. Pareciera inevitable abordar el estudio de la subjetividad afro sin dejar de tratar el tema de la esclavitud ligada al color de piel; sin embargo, en la medida que este fenómeno y el periodo histórico así denominado se ha tratado abundantemente por otros autores (Restrepo, 2013); se mencionará aquí apenas para hacer una contextualización histórica y como uno de los muchos elementos del discurso social heredado que pudieran haber contribuido a la configuración del sujeto discursivo del afrocolombiano contemporáneo.

Durante el periodo de esclavitud, el negro fue considerado legal y socialmente un animal, una mercancía, un ganado fino que, sin embargo, por su costo, debía ser tratado con cuidado (Gútierrez,1994); la posibilidad de conversar y debatir con amos y congéneres –para así crear públicamente sus subjetivo- dependía del contexto social y oficio que le hubiera tocado en suerte: en algunas minas y haciendas el látigo y el grillete; la educación impositiva; la religión católica; y las continuas tareas pesadas, mecánicas, rutinarias; con-

seguían producir "en la memoria profunda de los esclavizados situaciones de embrutecimiento, entontecimiento, miedo, deshumanización, control de los comportamientos y conducta" (Equipo técnico para el diseño de la política educativa intercultural y multilingüe del Municipio de Quibdó,*2013?:*16) que se traducían en actitudes de "domesticación": sumisión obediencia y despersonalización. Caso contrario, algunos de los esclavos destinados a tareas domésticas, artesanales o aquellos a los que se les solicitaba que ganaran libremente su jornal (vendiendo mercancías en las plazas, por ejemplo) gozaban de trato preferencial por parte de sus amos, se reunían en los tiempos libres, tenían días descanso y organizaban a su arbitrio su grupo social (Gútierrez, 1994). En paralelo a estas dos anteriores circunstancias históricas, se dio el caso de grupos como los cimarrones y los libertos que se tomaron a la fuerza o negociaron su libertad pudiendo desarrollar libremente su cultura en ciertas zonas del continente americano (los palenques, por ejemplo). Cualquiera fuese el caso, varios autores están de acuerdo en admitir (Gutiérrez, 1994; Machado, 2012) que pese a los esfuerzos de control y dominio, los esclavos africanos configuraron una entramado cultural propio que sincretizó la cultura africana y la impuesta, prueba de ello son los sincretismos religiosos, la santería, la expresión artística plástica y musical y las organizaciones sociales y familiares.

Después de 1851, una vez iniciada la paulatina abolición de la esclavitud, el negro inició un proceso de búsqueda de su ser que aún continua, ora intentando integrarse a la sociedad mestiza, ora aislándose en territorios y colonias aisladas. Es así que, a lo largo de los siglos XIX y principios del XX se fueron consolidando territorios de la geografía colombiana habitados preferentemente por comunidades negras; en esencia, las costas pacífica y atlántica en los departamentos de Chocó, Valle, Nariño y Cauca (Mosquera, 1986). Desde mediados del siglo XX, a causa de diversos fenómenos socioeconómicos particulares de la historia colombiana tales como la violencia partidista, la usurpación de tierras, el sueño de progreso capitalista, la industrialización y modernización de las ciudades capitales, se dio inicio del fenómeno de desplazamiento de personas negras a ciudades habitadas preferencialmente por blancos y mestizos. Legalmente inexistentes e invisibles, los ciudadanos negros se adaptaron a tratos racistas y de desprecio empleándose en diversas labores y pudiendo destacarse apenas en ciertos campos como el trabajo obrero y artesanal, el deporte, la música y caso que nos concierne, la docencia (Mosquera 1986; Machado, 2011).

Finalmente, la constitución de 1991 reconoce en Colombia institucionalmente la existencia legal de comunidades negras otorgándoles derechos y deberes, establece el concepto "afro descendiente" y apoya la búsqueda y figuración de la identidad étnica afro colombiana. La existencia constitucional favoreció la paulatina aparición de movimientos políticos, intelectuales y culturales al-

rededor de la condición de la negritud en Colombia. Algunos han optado por investigar la herencia africana, otros, por intentar pescar de allí y acá rasgos de identidad, otros pretenden ser asimilados por la sociedad occidental en la que, efectivamente nacieron. En esencia, esta búsqueda de acervo intersubjetivo ha sido resumida por los antropólogos en dos tendencias: "la una pretende encontrar la explicación del ahora rastreando el pasado hasta sus raíces, volviendo al África y buscando las etnias de donde se extrajeron los esclavos. La otra, más reciente, sin desconocer el pasado, busca la originalidad de las culturas afroamericanas en el poder creativo del negro, que, utilizando tanto los propios rasgos culturales como los de las sociedades occidentales o indígenas con las que ha mantenido contacto, ha dado origen a nuevas formas de comportamiento y a categorías distintas en el vivir y en el pensar" (Gutiérrez, 1994).

No obstante lo anterior, la aceptación del negro por parte de la sociedad blanca y mestiza hasta hoy resulta solapada y ofensiva, pletórica aun de los prejuicios heredados de la época esclavista. Puesto que el color de piel es inocultable, es difícil para los afrodescendientes evitar las connotaciones negativas heredadas asociadas a su color de piel (animal, esclavo, bruto, vago, ruidoso) y al desprecio. Desde esta perspectiva negativa los autores han definido que el discurso intersubjetivo alrededor del afro tiene la carga de: "marcas de clase social baja; adscripción al orden económico material, manufacturero; arraigo rural; urbanidad conflictiva (Cogollo & Flórez & Ñáñez 2004, pp. 195-196); salvajismo; tendencia a ser guiado por los instintos; simplicidad; ociosidad; idolatría (Cunin, 2004: 143-144); condición de animal y de "propiedad" (Machado, 2012) que hoy día todavía soportan.

Parte segunda. En busca de una herramienta teórica para el reconocimiento

El recorrido metodológico que dio origen a la presente investigación ha tenido dos facetas en la medida que obedece a un modelo flexible de investigación cualitativa (Vasilachis, 2009) que pretende ir avanzando en el proceso de configuración del proyecto a medida que los datos van arrojando resultados. En principio, proyecté una investigación biográfico-narrativa acerca del Dr. Manuel De Diego Raga, docente universitario colombiano de raza negra, quien en los años 50 del siglo pasado emigró desde la región del Chocó a la ciudad de Bogotá en busca de mejores oportunidades laborales haciéndose profesor. El objetivo principal de la investigación en esta fase, aún en proceso, consiste en comprender cómo el profesor ha resistido discursivamente la discriminación, el desprecio y la invisibilización en medio del sistema educativo.

En un segundo momento, a lo largo del proceso de análisis de las entrevistas realizadas y de revisión de documentos alrededor del maestro, me centré en los

prefacios de algunos de los libros de texto de su autoría, dedicados a la enseñanza de las lenguas inglesa y francesa, debido a que en ellos, específicamente en sus argumentos para justificar la pertinencia de sus libros, entreví marcas de lo que sería su *sujeto discursivo argumentativo*. Asociándolo a algunos aspectos de su vida narrados en entrevistas, intuí, a modo de hipótesis, que para afrontar el racismo y el desprecio, el Dr. Manuel De Diego había elegido, entre las pocas opciones posibles para él, la profesión en la que preferentemente impera el discurso argumentativo que, aparentemente, le garantizaría un trato igualitario. Las historias que el Dr. Manuel narra sobre sí mismo, incluso de sucesos de su niñez, revelan el importante papel que el discurso argumentativo ha jugado en la configuración de su sujeto discursivo.

Así las cosas, surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo fue configurando su sujeto argumentativo el profesor Manuel De Diego para resistir la discriminación y el desprecio? Un tiempo después, gracias a la lectura de los textos de Habermas y Honnet, me atreví a ampliar el espectro: ¿cómo podría el anterior análisis coadyuvar a la configuración de una herramienta teórica útil para el reconocimiento de personas históricamente excluidas y despreciadas?

Por supuesto, la propuesta teórica tendría que atenerse a estos límites: 1. debería garantizar a los investigadores, la posibilidad, o bien de, identificar, o bien, de motivar para la acción en medio de algún grupo necesitado de reconocimiento, las dimensiones teleologías y dramáticas de la acción comunicativa y el ambiente normativo y acción comunicativa. 2. Dejando de lado, por ahora, acciones de reconocimiento asociadas al derecho legal, el constructo teórico tendría que coadyuvar al reconocimiento en las dimensiones del amor (reconocimiento afectivo) y la individualidad (por medio de la exaltación de bibliografía). 3. Debería partir de la concepción dialógica de la comunicación y racional (argumentativa) de la interacción comunicativa.

El presupuesto anterior concuerda con la idea de Adorno (1998) de fundar una teoría social que contribuya a la conformación de una sociedad más justa, que evite la barbarie, y que aporte a la compresión y reconocimiento de quienes han sido despreciados y humillados (Adorno, 1998) y de Habermas (1987) de fundar una *futura pragmática universal*, una ciencia del lenguaje basada en estructuras universales y válidas en cualquier situación y contexto que posibiliten la razón comunicativa. La teoría de la argumentación, sobre todo los postulados de Perelman & Olbrechtst-Tyteca (1989), se ajusta adecuadamente a este propósito y es la base ideal para esbozar el concepto de sujeto argumentativo en la medida que se inserte en el marco de la investigación biográfico-narrativa.

En este orden de ideas, el siguiente aparte ofrece un vistazo a la teoría de la investigación biográfica narrativa como marco de comprensión de la relación

entre la historia de vida del profesor y los argumentos esgrimidos en sus libros. Luego, la teoría de la argumentación destacando, en primer lugar, algunos aspectos en común con la teoría crítica y, en segundo lugar, desarrollando el concepto *sujeto argumentativo*. Enseguida, uno de mis primeros ejercicios de aplicación de este constructo teórico para intentar identificar la manera como el Dr. Manuel ha construido su sujeto argumentativo. Este ejercicio consistió en identificar y analizar los argumentos esgrimidos por él para justificar la pertinencia de sus libros de texto. Puesto que, la relación de los argumentos con la historia personal del Dr. Manuel no resulta evidente por sí sola, he contextualizado el análisis de los argumentos con apartes de su vida extraídos de sus narraciones, de modo que, sea más comprensible la relación de estos con el proceso de construcción del sujeto discursivo argumentativo.

Se entienden por *libros de texto* aquellos diseñados para apoyar los procesos de enseñanza en la educación básica y media, se caracterizan por su especificidad temática, por presentar apartes didácticos y por intentar lenguajes juveniles. Manuel De Diego produjo cinco series de libros de texto para la enseñanza del inglés y del francés como lengua extranjera, desde el enfoque comunicativo, para la educación media colombiana entre la década del 70 y la del 90 del siglo pasado. Su producción decayó cuando el presidente Ernesto Samper decidió no exigir libros de texto obligatorios en los colegios y concedió el mercado a las editoriales extranjeras. Para la presente investigación se hizo uso de las series *Modern Method to English* (1982), *Wide World English* (1993,1994), y *Le Français elementaire* (1993) referenciados en la bibliografía; se eligieron los prefacios –presentación introductoria que un autor ofrece al lector desde su propia voz- porque estos textos de tipo descriptivo son la parte más personal de los libros de texto: la mayoría de las veces escritos en primera persona, en ellos los autores se liberan un tanto de las funciones expositiva y descriptiva propia del género para permitirse esporádicas apariciones de las funciones narrativa y apelativa (argumentativa); en los prefacios los autores permiten ver algo de sus creencias y puntos de vista debido a que en ellos explican los motivos que los llevaron a elaborar sus obras.

El procedimiento de Análisis del Discurso que se realizó para detectar y presentar los argumentos fue el siguiente(Iriarte, 1991; Baquero, 2004, p. 62): se ubicó el contexto histórico, espacio temporal del escrito y la naturaleza del texto esto es, se contextualizó el momento de la vida en el que, según el narrador, se elaboró por primera vez el argumento; se definió qué apartes del texto son expositivos, narrativos, descriptivos o argumentativos a sabiendas de que estos últimos se reconocen estructuralmente porque se configuran, de manera implícita o explícita, a partir de: 1) hipótesis –demanda, premisa–; 2) argumentales fundamentales –punto de vista– y 3) creencias o conocimientos que conectan hipótesis y argumentales –datos, evidencias, garantías, prueba, tesis– (Baquero,

2004, p. 65; Toulmin, 2003); se analizó el papel que dicho argumento jugo en la configuración del sujeto argumentativo de Manuel De Diego.

El cuadro 4 resume escuetamente las marcas gramaticales que permiten encontrar textos argumentativos teniendo en cuenta que en algunos argumentos la hipótesis y las creencias y conocimientos podrían estar implícitos.

Cuadro 4: marcas gramaticales de textos argumentativos

Estructura sintáctica	**Hipótesis**	**Argumentales**	**Creencia / conocimiento**
Tiempo verbal	Futuro imperfecto/futuro prefecto	Presente simple	Pasado, Presente
Modo	Subjuntivo/ condicional/ Indicativo	Indicativo/imperativo/Exhortativo	Indicativo
Pronombres/ Conectores	Yo pienso que, yo creo,	Esto es así,…	Según; gracias a los datos; la experiencia;
	Se podría, Si…entonces, Porque,	Eso es….	
	Debido a,	Esto se da porque...	
	Podría ser que,	Consiste en…	
	En el caso que,	Se desprende de esto que; de esto se concluye que; por tanto,	
		Es cierto que,	
		La verdad es que,	
Sustantivos/ referentes	Experiencias, conocimiento, teoría	Experiencias, Conocimiento, teoría	Aforismos, afirmaciones, autores; teorías; datos; experiencias

Fuente: elaboración propia

La biografía como instrumento de reconocimiento

Es pues el reconocimiento del otro a través de la exposición biográfica una manera legítima de reivindicación (Honnet, 2009) en la medida que permite a los individuos reconocer su individualidad y revelar ante los demás su historia. La narración de historias personales constituye sujetos, debido a que, para construirlas, las personas eligen las representaciones de protagonistas, sucesos, lugares y valores que consideran han conformado sus vidas, lo que ahora ellos son. Por eso, recuperar las historias, descripciones y puntos de vista de aquellos sujetos despreciados y victimizados permite además de conocerlos, reivindicarlos; esta es la esencia de las políticas de recuperación de la memoria a partir de testimonios que han iniciado algunas naciones afectadas por la violencia como vía de reivindicación (Melich, 2010; Honnet, 2009).

Las biografías son una intersección de la identidad y la cultura, ya que, para elaborarlas los narradores recrean las representaciones que circulan en su comunidad de diversos sucesos, personajes, la política, la historia, las estructuras

sociales, los conflictos, las ideologías, los sentimientos. En ellas se vislumbran espacios de posibilidad y conexiones afectivas entre los diversos elementos que constituyen la vida de las comunidades. Esta es la razón por la que las sociedades construyen sus identidades con narraciones: es un espacio de alianza entre los individuos y la sociedad, un cruce de caminos entre la biografía personal y las trayectorias y memorias colectivas (Arfuch, 2008). La realidad social, la intersubjetividad, se ha configurado a partir de narraciones individuales que trascienden a ser narrativas del grupo. Cuando alguien hace saber en una comunidad la historia de alguien más, además de estar dando a conocer la vida de aquella persona, está contribuyendo a construir su cultura (Jones & Calafel 2012, 960-979; Bullough, 2014).

En el ámbito educativo, la investigación biográfica narrativa es un campo consolidado de acción que permite a los investigadores acceder a disimiles aspectos cualitativos de la vida escolar: percepciones alrededor de las políticas educativas, la gestión, los procesos de enseñanza- aprendizaje, las relaciones académicas, los planes de estudio, etc.; trayectoria de instituciones, procesos, teorías, didácticas, materiales, ideas; rememoración de directores, profesores, estudiantes y demás personajes del quehacer educativo; y reconexión afectiva- si se quiere catártica- política, de la comunidad académica con los contextos sociales y comunidades con las que deberían estar comprometidos (Bresler, 2007; Bullough, 2014).

La teoría de la argumentación y la conformación del sujeto discursivo

1. Puntos en común entre la teoría crítica y la teoría de la argumentación de Perelman. La argumentación es, en términos generales, una práctica discursiva dialógica que ofrece estructuras, usos y técnicas de participación incluyente, racional, organizada, si se quiere, democrática para construir y compartir conocimiento en diversos contextos comunicativos; no solo ofrece un sistema de interacción justo que permite exponer diversos puntos de vista y llegar a acuerdos sobre los temas en discusión, sino que también implica la puesta en juego de procesos cognitivos, intelectuales y relacionales que coadyuvan a la configuración del sujeto. Un individuo que pone en tela de juicio ante un auditorio los argumentos que ha preparado se afirma ante esta comunidad como ser inteligente capaz de participar en las discusiones razonables que sostienen, en la medida que, se ha empapado de, y comparte, hasta cierto punto, sus sistemas de pensamiento, comunicación, valores y creencias (Perelman & Olbrechts tyteca, 1989; Van Eemeren & Grootendorst, 2002). Del mismo modo que lo hace la teoría crítica, la teoría de la argumentación de Perelman (1989) se levanta contra el irracionalismo y la coerción para intentar configurar "una base teórica para la rehabilitación de la dignidad humana, para hacer crecer la confianza en la razón, para la profundización de relaciones interdisciplinarias" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 12-13). En general, la teoría de la argumentación se relaciona con la teoría crítica en los siguientes puntos:

1. Desde una perspectiva epistemológica: al igual que los teóricos críticos, Perelman se preocupó por los conceptos de justica social; precisamente, redescubrió en 1945 la retórica al estudiar el concepto de *Justicia* (Perelman, 1964). Gracias a este estudio, comprendió que la lógica formal es inadecuada para tratar el mundo de los valores y las normas y que, por tanto, se requeriría de una nueva otra lógica de la argumentación para acercar lo racional al mundo de los valores desde la mirada no sólo de lo demostrable sino también de lo probable y lo evidenciable (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 14).
2. Al igual que los teóricos críticos, Perelman reconoce que el fundamento de las relaciones sociales es el reconocimiento intersubjetivo del otro como ser digno de opinar y ser escuchado, con quien discutir y entender un punto: "Para argumentar se debe atribuir un valor a la adhesión del interlocutor, a su consentimiento y su concurso mental" (p. 50.).
3. Ambas teorías consideran que el discurso configura el ser y el saber individual y social.
4. Las dimensiones teleológicas, dramáticas, normativa y de acción comunicativa de la teoría de la acción comunicativa podrían coincidir con los procesos argumentativos de selección y conformación de auditorio y "contacto intelectual" de Perelman.
5. En el mismo sentido de la de Honnet, la teoría de Perelman propugna por "una reivindicación de la dignidad humana, del hombre que tiene voz pública, capaz de deliberar, de decidir con responsabilidad ética e intelectual y de confiar en la razón" (Calderón, 2007: 71).

Se desprende de lo anterior que la teoría de la argumentación puede proporcionar elementos para consolidar una herramienta teórica útil para la reivindicación del sujeto humillado que propone Honnet si se parte de la definición que, desde la dimensión *Téchnê,* Aristóteles dio a la retórica: comprensión de los procesos argumentativos dentro de los contextos sociales y del ser humano como sujeto discursivo; sus acciones discursivas y su construcción de significado (Calderón, 2007: 63-65). En otras palabras: "El problema de la construcción de saberes y las ideologías, de las formas de convivencia social y de legitimización del conocimiento" (p. 65) en los contextos político, público, de las prácticas socio-culturales y en el de producción del conocimiento (p. 71).

Viendo la retórica como *Téchnê*, se corrobora que el proceso de construcción de argumentos por parte de los sujetos junto con su posterior puesta a prueba frente a un auditorio, es la vía fundamental para la conformación del sujeto discursivo que tiene capacidad de decisión y de elección en la vida práctica, así como, para la fundamentación de sus primeros principios del saber (Calderón, 2007: 71). La argumentación como construcción de acción social y de

creación de conocimiento permite la validación del saber del sujeto ante un público que, por ser racional, debería aceptarle sin objeción como sujeto a pesar de su color, etnia, edad o género. Este es el sentido de la argumentación que reclaman quienes quieren ser tenidos en cuenta dentro de un grupo social determinado: "Los niños, por ejemplo, desean que no se les ordene más, que se les razone, que se preste atención a sus reacciones, que se les considere miembros de una sociedad, más o menos, igualitaria" (Perelman & Olbrechts-Tyteca,1989: 51).

Una sociedad argumentadora, que usa la argumentación como estilo de vida, como posición política que coadyuva a la conformación del sujeto político (Ruiz & Prada, 2012) es, en definitiva, el camino humanista, el lenguaje común, si se quiere democrático, que permite e impele a oradores y auditorios a acordar presupuestos de relación intersubjetiva basados en la fuerza de lo razonable, el mutuo reconocimiento y en reglas discursivas de interacción. Arropados en la posibilidad de ser escuchados y de participar que ofrece una sociedad argumentadora, los discriminados acceden al derecho de ser reconocidos como sujetos sociales, necesarios y válidos; por su parte, los auditorios, tomando como base, otra vez, el acuerdo universal de lo razonable, establecen los hechos, verdades, valores y normas que los rigen, ya que (…) destino de la retórica y destino del humanismo van juntos" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 12-13).

Vista como género discursivo, la argumentación puede considerarse como un tipo de acto de habla, texto, a través del cual un hablante intenta convencer a su interlocutor de su punto de vista. Van Emereng & Grootendorst (2002) definen las siguientes etapas estructurales del proceso:

Cuadro 5: etapas estructurales de un proceso argumentativo

Etapa de confrontación: los hablantes toman conciencia de que ha surgido un punto de vista para discutir
Etapa de apertura: se intenta resolver la disputa por medio de una discusión argumentada
Etapa de argumentación: el o los protagonistas defienden su punto de vista
Etapa de clausura: se establece si la disputa ha sido o no resuelta

Fuente: elaboración propia a partir de Van Emeren & Grootendorst (2002).

La estructura básica de un argumento podría resumirse del siguiente modo: 1) hipótesis –demanda, premisa–; 2) argumentales fundamentales – el punto de vista– y 3) creencias o conocimientos que conectan hipótesis y argumentales –datos, evidencias, garantías, prueba, tesis– (Baquero, 2004, p. 65; Toulmin, 2003).

No sobra aclarar que, la argumentación no es el único género al que acuden los humanos para comunicarse y construir su sujeto; su aparición implica ciertas circunstancias sociales y textuales que la separan de los otros tipos de discurso y la circunscriben a contextos específicos de interacción social (Calderón, 2007: 73-78). El siguiente cuadro resume sus propiedades:

Cuadro 6: propiedades de la argumentación

1) contexto social apto para *la construcción, la comunicación y la legitimización de ideas;* 2) estructuras sintácticas que caracterizan la argumentación: estructura formal y conectores 3) construcción y puesta en marcha de roles discursivos (orador y auditorio); 4) acuerdos previos sobre los sistemas de signos, de contenidos, de valores, de justicia, de verdad; 5) condiciones jerárquicas, sociales e intelectuales equitativas entre las partes; 6) una postura clara respecto a la tesis que se quiere defender y 7) contacto intelectual: aceptación mutua de los oradores

Fuente: elaboración propia a partir de Calderón (2007: 73-78)

La efectividad para convencer en una disputa depende de diversos factores: la solidez de los argumentos –esto es, la validez de los datos y evidencias presentadas– el manejo maestro de la estructura pero, también, la relación, incluso afectiva, con el auditorio. Todos estos procesos implican el desarrollo de procesos cognitivos y sociales que construyen el sujeto.

2. El sujeto discursivo argumentativo. El contacto intelectual, entendido como (…) *la aceptación previa y mutua entre orador y auditorio de que ambos son interlocutores válidos con la capacidad de debatir juntos una cuestión determinada* (…) (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 48-50) es un concepto importante para entender el proceso de construcción del sujeto argumentativo debido a que implica la valoración y reconocimiento que Honnet considera conforman la personalidad de las personas. Ser aceptado como interlocutor válido me da un puesto en el punto, me afirma como persona, fija en mí mi enunciado. El individuo que procura el contacto intelectual se preocupa por conocer la manera de ser, el estado de ánimo, del auditorio (sus reglas sociales, institucionales y textuales) y por construir argumentos que les convencerían (pp.50-51), así como, por ofrecer la certeza de que es un interlocutor válido. Todo este proceso obliga al orador a construir ante sí mismo y ante el auditorio

su propio ser discursivo, su sujeto. El riesgo de enfrentar auditorios en busca de su aprobación se remonta a la niñez temprana (Alzate, 2012) e interfiere en la conformación de la propia idea que "de su ser" hacen los individuos, por lo menos, en los siguientes procesos:

- Cuando una persona selecciona su auditorio (y elige ante quien, en qué circunstancias, sobre qué temas, y en qué lugares esgrimirá sus argumentos) está definiendo sus pares intelectuales, los contextos sociales de interacción y los campos semánticos (las referencias a la realidad, el espectro de conocimiento) en los que se desenvolverá. Este mundo social le permite desarrollarse como sujeto perteneciente a una comunidad élite que usa la razón como base para intercambiar ideas.
- Cuando dicha persona adquiere y practica ciertas técnicas y maneras de elaborar, preparar y exponer sus argumentos, configura estructuras del lenguaje sintácticas, semánticas y pragmáticas y ciertos hábitos, comportamientos, gestos y actitudes que identificará como suyos y le caracterizarán ante la comunidad en la que se desenvuelve.
- Cuando el individuo prepara y expone sus argumentos frente a un auditorio lo hace desde una previsualización "de sí mismo exponiendo" (ethos) que cree contribuirá a la aceptación de su punto de vista por parte del auditorio (Plantin & Tuson, 1998).
- Durante la exposición de sus argumentos, sean estos orales o escritos, la persona tendrá presente las posibles reacciones, implícitas o explícitas, que se produzcan en el auditorio y cambiará su discurso en la marcha según presienta que es efectivo o no ante el púbico.
- Una vez terminada su intervención, la persona evaluará la aceptación o no que el auditorio manifieste respecto a él como orador tanto como a la validez de sus argumentos. Del juicio explícito e implícito que el auditorio dicte dependen las futuras decisiones, conscientes e inconscientes, que esta persona tomará respecto a la configuración de su "ser discursivo-argumentativo".

2.1. El auditorio: base de la configuración del sujeto discursivo argumentativo. El paso esencial, quizá el primero, que realiza el ser para configurar su sujeto discursivo-argumentativo es, pues, buscar y elegir el auditorio que posiblemente le escuchará, ya que "toda argumentación se desarrolla en función de un auditorio", "existen diversos tipos de auditorios" y "la argumentación cambia de acuerdo al tipo de auditorio" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 36-38).

Para que se den la interacción argumentativa y la posterior configuración del sujeto gracias a dicha argumentación, es necesario que, en un momento

dado, se produzca una comunidad efectiva de personas que brinden al individuo (orador) reconocimiento como interlocutor válido; es preciso también que exista acuerdo social, ante todo y en principio, en la validez de formación de esta comunidad intelectual, en los procedimientos de acceso y postulación de un orador como posible miembro y en el hecho de que esta comunidad permita debatir cuestiones determinadas (p. 48). Con base en estos principios, la sociedad en general y las instituciones en particular han venido estableciendo y organizando mecanismos de contacto intelectual entre oradores y auditorios; incluso, han desarrollado disciplinas como la publicidad y el mercadeo dedicadas a atraer auditorios; pese a esto, puesto que los hechos por sí solos no atraen al auditorio (p. 53) y porque ni siquiera el prestigio social del orador es garantía de la adhesión de los auditorios, es el orador mismo quien debe crearse el auditorio que lo legitime como sujeto. Con base en esta situación, Perelman & Olbrecht-Tyteca concluyen que el auditorio no se construye material sino mentalmente (pp. 53-55) de acuerdo al conocimiento, imagen previa, que el orador ha venido elaborando de las personas a quienes quiere dirigirse a partir de las siguientes premisas:

Cuadro 7: Principios de la conformación de auditorios

- El oyente está influenciado por su papel social.
- En esencia cada oyente es un participante de múltiples grupos (por eso, un buen orador desencadena múltiples argumentos de modo que pueda alcanzar diversos tipos de auditorio).
- Normalmente, lo que convence o persuade a alguno podría persuadir a otros, por tanto, es posible, tal como lo hacían los antiguos, establecer géneros argumentativos según su naturaleza (deliberativo, epidíctico, judicial, etc.); clasificarlos de acuerdo con los grupos sociales que los usan (políticos, profesionales, religiosos); o categorizarlos según los valores que convocan (pacifistas, ecológicos, etc.).
- El orador condiciona el auditorio cuando define sus argumentos y se acondiciona al auditorio a medida que el discurso fluye.
- Es el auditorio quien evalúa al orador e influye en la calidad y propósito de sus argumentos.
- Un orador puede renunciar a persuadir a un auditorio determinado.
- El número de oyentes condiciona los procedimientos argumentativos (entre menos intimidad con el oyente aumenta la expectativa de ser aplaudido o abucheado).

Fuente: Elaboración propia a partir de Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, pp. 58-63.

Ahora bien, ¿cómo hace un orador para intuir a ciencia cierta qué tipo de auditorio enfrenta? y, dado el improbable caso de que tuviera la certeza: ¿cómo sabe si los argumentos que tiene preparados son los adecuados para determinado momento y circunstancias? A este respecto, la antigua retórica desarrolló los conceptos Convencer y Persuadir que permitirían establecer una base universal de clasificación de los auditorios integrados, por lo menos, por seres humanos competentes y razonables (p. 65).

Convencer, según Perelman & Olbrechts-Tyteca, es argumentar para todo ente de razón y Persuadir argumentar para un grupo particular (p. 67). Para Perelman tanto la convicción como la persuasión son subjetivas debido a que hacen parte del proceso de conformación del sujeto. El ser toma conciencia de cómo está estructurando su pensamiento al comprender, por ejemplo, que un argumento con el que ha sido persuadido no puede validarse fuera de sí mismo o de su pequeño grupo, cosa que sí podría hacer con un argumento realmente convincente (p. 68). Quien es convencido conforma su sujeto a partir de principios validados universalmente, mientras que quien es persuadido restringe la conformación de su ser discursivo-argumentativo a pequeños ámbitos comunitarios de aceptación. Si un auditorio considera convincentes los argumentos esgrimidos permitirá transportarlos a otros, les dará el valor de universales (p.70). A partir de estos conceptos, Perelman considera, para una más acertada clasificación de los auditorios, la existencia de los siguientes: 1) Toda la humanidad, el universal; 2) El interlocutor único; 3) El propio sujeto. De todos modos, cuando un sujeto delibera consigo mismo puede encarnar el auditorio universal dado el caso que, pudiera transportar sus ideas a un grupo particular y luego, si corre con suerte, al auditorio universal. Igualmente, puesto que siempre existe la posibilidad de argumentar consigo mismo y con un único interlocutor, la medida normativa que corroboraría qué tan válido es un argumento sería precisamente el auditorio universal: ¿qué tan convincente para el resto de la humanidad resulta ser su argumento?

2.2. El auditorio universal es conformado por el sujeto mismo. Justamente, es la anterior medida la que usa un oponente de segundo turno para controvertir los argumentos de un anterior orador: evidenciar, o bien, que ciertos argumentos se contradicen por ir dirigidos a subgrupos de la asamblea general y no a la totalidad, o bien, demostrar que estos aplican en ciertas circunstancias y cierto tiempo, pero no en la universalidad. En suma, nos dicen Perelman & Olbrechts-Tyteca: "El acuerdo de un auditorio universal no es una cuestión de hecho sino de derecho" (p. 72). La universalidad consiste en evidenciar lo apremiante de las razones aducidas, su validez intemporal y absoluta independientemente de contingencias locales e históricas.

Por más universales, "los juicios de todo entendimiento deben estar de acuerdo", esto es, el juicio debe ser válido para cado uno de modo que el individuo

por sí mismo presienta que ya no hay posibilidad de duda y el argumento se convierta en certeza, en la claridad y la tranquilidad que ofrece la verdad absoluta de la razón (p. 72); su ser subjetivo, y por esta razón es que el argumento conforma al sujeto, debe estar seguro de que aun en su íntima individualidad, es válido. Pero, ¿existen realmente argumentos absolutos?, ¿no se habrán impuesto, más bien, a lo largo de la historia verdades particulares como universales? A causa de esta reflexión, Perelman y Olbrecht-Tyteca prefieren trasladar la definición de auditorio universal de, uno tenido por cierto, a la imagen que el sujeto mismo se forma de dicho auditorio universal a partir de lo que sabe de sus semejantes. En esencia, cada cultura y cada individuo posee su propia idea de auditorio universal, por esta razón, según los autores, conocer la evolución histórica de lo que se ha considerado universal permitiría saber lo que la humanidad ha entendido por *real, verdadero y válido*.

Puede ocurrir también que un argumento universal no convenza y por tanto sea tomado como una tontería recalcitrante; en este caso los oradores acuden al auditorio de élite (los llamados, los que reciben la revelación, los místicos o creyentes) quienes consideran la capacidad de convencerse como diferenciador social; Perelman y Olbrecht-Tyteca opinan que si este grupo es efectivamente de élite, es decir, sirve de modelo a grupos sociales más amplios, puede arrastrar tras de sí al resto de la población. En ese sentido, desde una visión intersubjetiva, un auditorio universal podría ser considerado como particular.

Si se parte de la premisa de que los seres racionales se esfuerzan por formarse una convicción propia, un acervo discursivo-argumentativo particular, se infiere que el sujeto competente argumentativamente intentará llegar a convencerse primero a sí mismo a partir de postulados universales que practicará a solas, en el diálogo y otros auditorios, esto es, probará el valor universal de sus propios argumentos (Perelman & Olbrecht-Tyteca, p. 81). Ahora, la "deliberación con uno mismo", por el hecho de ser el auditorio más cercano al sujeto, no tiene por qué dejar de ser regida por las reglas de la razón y la lógica; por el contrario, en la medida que la deliberación ya no se preocupa por defender una tesis sino por recolectar la mayor cantidad de razones, sopesarlas y decidir consciente y sinceramente cuál es la más viable, puesto que la discusión es con uno mismo, se optará sinceramente por tratar de elegir la mejor solución a la cuestión en debate. Durante esta primera etapa de creación y preparación introspectiva de argumentos se inicia el desencadenamiento de procesos cognitivos y emocionales que, ligados al diálogo interior, configuran la idea de sí mismo ante otros: el sujeto discursivo. Desde la perspectiva de la configuración del sujeto discursivo-argumentativo pareciera que la deliberación personal es el principio y el fin de un argumento convincente; principio, porque preparamos en la intimidad los argumentos que luego pondremos a prueba ante otros y fin porque cuando somos convencidos ha sido porque el orador nos ha inducido

a una corroboración de nuestras íntimas deliberaciones. Chaignet (citado en Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989: 87) considera que cuando nos convencen somos nosotros los que hemos llegado a un acuerdo con nosotros mismos a partir de las reflexiones que causó en nosotros un argumento universal pero cuando nos persuaden ha sido el otro quien ha influido en nuestra voluntad, ha colonizado nuestras mentes, pues ha impuesto la propia ideología o la de su pequeño grupo en nosotros.

Por último, el auditorio universal no determinado es usado por el orador que pretende ser universal a pesar de no tener un público numeroso en ese momento y lugar. La esperanza de este orador consiste en que los postulados actualmente expuestos llegaran a trascender en otros tiempos y lugares. Este es el caso del escritor, por ejemplo, que pretende alcanzar a toda la humanidad a pesar de que en su siglo, o por siempre, lo lean unos pocos.

Parte tercera. El caso del profesor Manuel de Diego Raga

En 1955, al despuntar su juventud, el joven Quibdoceño, Manuel de Diego Raga emigró de Quibdó hacia Bogotá gracias al apoyo de su amigo Juan Hurtado (QPD) quien había emigrado primero y alimentaba sin cobrar a los jóvenes chocoanos que venían de su mismo colegio en un pequeño restaurante que había fundado en el centro de Bogotá.

Con los años ambos quibdoceños, estudiaron licenciatura en idiomas en la Universidad La Gran Colombia y, a expensas del racismo, ingresaron a la carrera docente y escalaron posiciones y prestigio como educadores universitarios: Manuel en la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" de Colombia y Juan en la *Georgetown University* de Washington. Tras la partida de Juan a los Estados Unidos, Manuel De Diego asumió el recibimiento y manutención de otros compañeros de colegio; transcurrido el siglo XX la mayoría de ellos se habían convertido ya en prestantes educadores que llegaron incluso a ocupar altos cargos políticos y sociales: senadores, magistrados, escritores. Su historia de vida revela el transcurso del siglo XX, un hito educativo antirracista y un ejemplo para las futuras generaciones.

La selección de un código universal de comunicación

Don Manuel, desde muy niño, estando en Chocó, tuvo la certeza de que aprender una lengua extranjera –él aprendió inglés y francés– le ayudaría a salir adelante. Esto debido a la idea del "sueño americano" que se transmitía constantemente por radio y en la escuela; Don Manuel intuía que las lenguas son puertas hacia las sociedades que las usan y que el inglés le llevaría de Quibdó a un lugar "más civilizado", EE.UU, por ejemplo. Inició sus estudios

de inglés leyendo libros que "los gringos arrojaban acompañados de comida desde aviones que cruzaban los cielos del Chocó", luego aprovechó las cartas y materiales que le enviaba por correo un hermano mayor que consiguió irse para Estados Unidos. Don Manuel narra orgulloso como a los 13 años hablaba ya el mejor inglés de la región, incluso mejor que el de sus profesores de idiomas, en varias ocasiones fue solicitado por las autoridades departamentales para ser el traductor de ocasionales visitantes extranjeros. El conocimiento de esta lengua le confirió ser considerado privilegiado dentro de su contexto endémico y más adelante, apto para el ejercicio de la docencia.

El convencimiento de Don Manuel de que el aprendizaje de una lengua extrajera podría permitirle, a él y a cualquier otro, acceder a un auditorio universal, o de élite que pretende la universalidad (Perelman & Olbrechts-Tyteca, pp. 71-73), esto se hace evidente en el argumento que esgrime en uno de sus prefacios:

(…) As it has previously been defined, a language is a means of expressions and communication. It is both active and passive, productive and receptive, Thus, teachers should attempt to have the students master the basic sounds of speech (…)

[Como anteriormente se ha definido: (1) Una lengua es un medio de expresión y comunicación; (2) Es a la vez activa y pasiva; (3) Productivo y receptivo. Por lo tanto (4) los maestros deben intentar que sus estudiantes dominen los sonidos básicos del lenguaje].

Este argumento, parte de una primera hipotesis que: (1) Define la lengua, desde su función expresiva, como posibilidad de ser (de configuración de sujeto) y luego, desde su función apelativa, como posibilidad de relacionarse; la premisa resume el poder que este docente confiere al lenguaje. Las siguientes afirmaciones (2) y (3) indican el modo dialogal como observa las relaciones: se da mucha importancia al otro, la lengua es un actuar y esperar, decir y escuchar, convencer y dejarse convencer. Por esta razón, su conclusión es bastante exhortativa: (4) si los profesores no comprenden los sonidos de un lenguaje universal ¿cómo van a poder "ser "ellos?, ¿cómo van a relacionarse, saber del otro y afectarle?

La seguridad que tenía Don Manuel de que el idioma inglés era la clave del progreso personal se revela también en el siguiente aparte de uno de sus prefacios:

(…) Most High school and college students study English without realizing that they are studying the right language for their career purposes. It is then important that the teacher can motivate them and create correct attitude toward the English Language (…)

[La mayoría de estudiantes de Institutos y colegios reciben el inglés sin comprender que están aprendiendo la lengua indicada para alcanzar los objetivos de su carrera. Es por eso importante que el profesor pueda motivarlos y crear la actitud correcta hacia el idioma inglés].

Se puede observar en este ejemplo como él considera que comprender la importancia del aprendizaje del inglés es una suerte de iluminación que las personas del común no perciben. El maestro es el encargado de revelar esta iluminación.

La selección del auditorio

Estando en Bogotá, el camino de vida que eligieron el profesor Manuel de Diego y su grupo de amigos fue la de prepararse para ser profesores universitarios, lo cual resulta una alternativa, aunque no perfecta, sí bastante viable para el afrodescendiente en la medida que la educación consolida sus relaciones sociales a partir del diálogo argumentativo que, en teoría, no distingue color sino capacidades intelectuales. Sumado a esto, muchas de las universidades privadas bogotanas, no realizan discriminación directa a quienes tengan el dinero para pagar las matrículas, por esto, una vez culminados sus estudios, por más negros que fueran, los negros contaban ya con un respaldo social institucional y jugar desde un rol aceptable en los círculos sociales bogotanos: profesionales en Docencia. Por supuesto, esto no hubiera podido lograrse si no hubieran puesto a su favor diversas circunstancias contextuales (alianzas estratégicas, méritos académicos, inteligencia social, empuje económico) (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989, pp. 54-55) y sin ciertos esfuerzos por parte de ellos desde la perspectiva subjetiva: se adaptaron al auditorio (p. 57), es decir, reconfiguraron su sujeto al elegir como interlocutores un auditorio culto, normalizado, legalizado y que intenta ejercer la democracia. Dentro de este contexto, Don Manuel y sus compañeros edificaron un discurso académico que coquetea con temas políticos e históricos y acude a la universalidad, esto es, conformaron un auditorio heterogéneo, generalizado por la profesión gracias al cual pronto lograron persuadir al gremio de la época alrededor suyo de su validez como interlocutores; en palabras de Perelman, establecieron "contacto intelectual" (Perelman & Olbrechts-Tyteca pp. 48-50). Consolidado este proceso, su aceptación como interlocutores válidos ha sido tan contundente que hoy día gozan de prestigio como intelectuales.

La selección de un auditorio de élite

En Bogotá, Don Manuel elige ser profesor de idiomas como consecuencia lógica del aprendizaje del inglés que ya había iniciado. Estudió lenguas modernas con énfasis en inglés y francés y licenciatura en matemáticas en las universi-

dades La Gran Colombia y Libre, respectivamente. Una vez culminados sus estudios inició prácticas en diversos colegios y universidades hasta llegar a la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" en la cual ayudó a conformar el programa "Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés". El camino de la episteme le garantizaba un auditorio establecido por la sociedad democrática, dentro del marco del cual, por lo menos, profesores y estudiantes tendrían que escucharle pues es parte de los reglamentos educativos valorar el discurso académico por encima de prejuicios. En los prefacios de la mayoría de sus textos Don Manuel reconoce y distingue su auditorio de elite:

(…) Le français elementaire est destiné a servir de guide d´introduction aux étudiants et aux professeurs interessés par (…)

[El Francés Elemental está destinado a servir como un manual para estudiantes y profesores interesados en…]

(…) and I trust both teachers and students will find the textual material useful as well as inteligible (…)

[... y confió en que ambos, profesores y estudiantes encontraran útil, tanto como inteligible, el material de texto…]

Principio de autoridad

El docente acude al principio de autoridad cuando se exhibe pletórico de conocimientos, experimentado y como un orador de calidad. Esta estrategia de persuasión la usa el Dr. Manuel enumerando los atributos académicos que el auditorio exigiría para considerarlo un interlocutor válido. En el siguiente corpus se observa como acude Don Manuel a dicho argumento:

"This book has been developed out of eighteen-year experience of teaching English on all levels – High schools and universities in Bogotá, Colombia".

[Este libro ha sido desarrollado con base en 18 años de experiencia en la enseñanza en todos los niveles del inglés en educación media y universidades].

La conformación de argumentos de élite y la adaptación al auditorio

Uno de los factores de éxito económico de Don Manuel radicó en su capacidad de adaptarse a las exigencias del mercado educativo en su rol de productor y editor de sus propios libros. Esta capacidad le permitió destacarse en el mercado editorial durante las décadas de los años ochenta y noventa y con esto reforzar sus ingresos como maestro, de tal manera que, consolidó una pequeña fortuna. Su nicho de mercado fue la comunidad académica que conocía bastante y de la cual había descubierto necesidades y preferencias editoriales.

Por supuesto, en el mercado editorial académico, más si se trata de libros de texto, las posturas teóricas expuestas y los argumentos que las sustentan deben ser configurados pensando en un auditorio universal representado en uno de élite –exigente además– como lo es el profesorado y el estudiantado (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989; pp. 70-72). Por esta razón, opta por acudir a su voz de autoridad como portador del conocimiento y a la fuerza de la argumentación y la persuasión para lograr los cometidos de la aceptación y el convencimiento y el prestigio. En esencia, desarrolló argumentos interesantes, inquietantes, susceptibles de discusión, que podrían convencer a auditorios particulares, como los siguientes:

> […] La pédagogie est, davantage un art qu´une science, et cet ouvrage doit, d´abord, guider les étudiants, orienter leurs premiers pas en français qui reste aujourd'hui, peut être plus que hier,une des langues vivantes les plus párlees sur tos les continents (…)
>
> [(1) La pedagogía es más un arte que una ciencia, y (2) esta obra debe, por ser de abordaje, (3) guiar a los estudiantes, orientar sus primeros pasos en francés, (4) el cual permanece hoy, más que ayer, como una de las lenguas vivas más habladas en los continentes].

El primer postulado (1) da cuenta del trasfondo pedagógico que sustenta su obra y la de cualquier docente que se considere creativo –en esto radica que sea un argumento de élite– Aseverar que la pedagogía es menos ciencia que arte evita auditorios cientificistas y convoca más bien a un auditorio apasionado y vocacional. Puesto que el arte, por su naturaleza subjetiva, no se mide sino a través de los efectos que produce y los procesos que involucra, categorizar así la pedagogía implica restarle poder a lo teórico en favor de lo creativo, lo cual, podría resultar atractivo para aquellos que disentían de las teorías predominantes para la enseñanza de las lenguas extranjeras en aquel entonces: entre otras, el enfoque comunicativo funcional que, desde perspectivas psicolingüísticas, lingüísticas y sociológicas, pretendía una pedagogía de la enseñanza de las lenguas extranjeras más cercana a las ciencias (Pinto, Cortés, González & Rey, 1988).

Por su parte, el postulado (2) –que en realidad es un inciso, por lo que debería ser (3) define el carácter del producto ofrecido: una texto básico para principiantes; de este modo, evita que el auditorio juzgue desaprobatoriamente los contenidos por esperar lo que no se les ha ofrecido. El postulado (3) –que gramaticalmente es consecuencia inmediata del (1)– define la didáctica pensada para el texto. Finalmente, el postulado (4) expresa un argumento de carácter universalista que justifica, casi sin dejar lugar a refutación, porque el libro suple una necesidad mundial: aprender una de las lenguas más habladas del mundo.

En cuanto a los usos didácticos del texto, utiliza el conocido argumento que reza "es un proceso en construcción" el cual permite absorber las críticas como herramientas de mejora y no de desaprobación. Don Manuel argumenta que su texto es flexible y se adapta a las necesidades de cada profesor y grupo:

Ce n´est pas une méthode toute faite, telle que son titre l´indique, mais elle pourra, sans doute, s´adapter a divers procédés (…)

[No es un método totalmente hecho, tal como su título lo indica, pero podrá, sin duda, adaptarse a procedimientos diversos].

El carácter inacabado que confiere a su obra le permite equipararla con los constantes cambios que, supuestamente ocurren también en el mundo de la didáctica de las lenguas. Afirmar que, al igual que sus libros, la educación necesita renovar continuamente sus materiales, hace suponer al auditorio, por analogía, que los libros de Don Manuel son están acordes a los movimientos de la didáctica:

(…) In the last ten years, the need of constant renewal of teaching materials has been notorious in the many seminars held for the improvement and teaching of English. This need is still in continuing increasement, and I attempt to contribute significantly to the solution of this problem (…)

[En los últimos diez años, la necesidad de renovación constante de material didáctico ha sido notoria en los numerosos seminarios organizados para la mejora y la enseñanza de inglés. Puesto que esta necesidad continúa en aumento, intento contribuir a la solución del problema].

En esencia, Don Manuel se presenta a sí mismo como parte de la solución a un problema de falta de materiales adecuados para maestros y estudiantes que están al tanto de los constantes cambios en la enseñanza de los idiomas.

Búsqueda de principios universales

Como se venía diciendo, Don Manuel intenta en varias ocasiones apelar a principios universales para conformar los argumentos que justifican sus libros, de modo que, pueda alcanzar un auditorio más amplio desde el auditorio élite del que ya es miembro:

(…) Flexibility and simplicity are the keynotes of the series including many social strata as many everyday necessities as possible, most of them with types of people and situations valid equally for the student´s home country and for the country whose language he is learning (…)

[La flexibilidad y la sencillez son las características de las notas clave usadas en la serie, las incluyen a la mayor cantidad de estratos sociales y necesidades

de la vida cotidiana posibles; la mayoría de ellas tratan de tipos de personas y situaciones válidas por igual tanto para el país de origen del estudiante como para el país de la lengua que este se encuentra aprendiendo].

En el anterior corpus se observa cómo Don Manuel hace uso de tópicos de discusión que circulan en el discurso del mundo globalizado apropiándoselos para el suyo propio. Es notorio el trasfondo ideológico neoliberal que acude a temas típicos de la globalización tales como las repercusiones que lo global tiene en lo local y viceversa, la inclusión y el rescate del valor histórico de lo popular; todos estos mediados por el idioma inglés (Benito,1999). Lo anterior se vislumbra, en últimas, en el título que eligió para su serie de libros en inglés con el cual acepta y comparte que el inglés se hubiera convertido en el idioma globalizante:

The title of the series –Wide World English- suggest the expensive way in which I expect the various topics and scenes should be used (…)

[El título de la serie –Inglés en todo el mundo– sugiere la amplia visión con la que espero lleguen a ser utilizados los diversos temas y escenas].

Conclusiones

Partiendo de la base de que las personas configuran su sujeto mediante el discurso en el marco de un proceso de interacción social, el sujeto discursivo argumentativo se define como aquellos elementos del sujeto que han sido conformados específicamente alrededor de la situación argumentativa. En esencia, las personas configuran su sujeto argumentativo durante el proceso cognitivo-social de preparación, puesta a prueba y evaluación de la efectividad de sus argumentos, así como, cuando reaccionan frente a la aceptación o no aceptación que de ellos, como interlocutores válidos, haga el auditorio.

Ocurre, sin embargo, que el juego de la aprobación o desaprobación social en el que se enfrascan los humanos para ir en busca de su subjetividad se ve afectado, muchas veces, por fenómenos no vislumbrados en el espectro teórico de la acción comunicativa:la discriminación y el desprecio por parte de algunos grupos sociales hacia otros individuos. En el marco de un ejercicio de dominación y poder, estos auditorios desconocen las normas de la razón, el marco democrático del debate, el contacto intelectual y los principios del auditorio universal para despreciar, a través de la invisibilización, a posibles oradores a causa de su color de piel, su género, su edad o su procedencia.

Bajo estas circunstancias, este escrito opta por ir en busca de elementos teóricos útiles para consolidar una herramienta que coadyuve al reconocimiento y reivindicación de quienes han sido despreciados y humillados; que abone,

además, a la instauración de una sociedad con un estilo de vida y política pública basado en la argumentación, cuyo lenguaje común sea el humanismo, si se quiere, la democracia, en medio de la cual, oradores y auditorios acuerden presupuestos de relación intersubjetiva basados en la fuerza de lo razonable, en el mutuo reconocimiento y en reglas discursivas de interacción. Puesto que un eficaz proceso de reconocimiento y reivindicación del despreciado debería acontecer en medio de la configuración de su sujeto discursivo argumentativo, la herramienta teórica en cuestión tendría que valerse de posturas que observan la realidad desde la perspectiva de la subjetividad. En este sentido, la exaltación de las biografías de las personas despreciadas permite conocer y/o propiciar la construcción de argumentos y sujetos argumentativos.

En este orden de ideas, a modo de primer ejercicio de compresión y aplicación de las premisas aquí expuestas, se intentó dar a conocer como configuró su sujeto argumentativo a partir de la conformación de auditorios, un profesor universitario de raza negra que afrontó y, hasta cierto punto, superó el desprecio en un ámbito preferentemente argumentativo: el sistema educativo. Analizando algunos de los argumentos esgrimidos por él en los libros de su autoría en el marco de su biografía, se observó cómo este docente entabló contacto intelectual con sus pares académicos y logró la aceptación de él mismo y de sus argumentos por parte de dicho auditorio de élite, e incluso, del universal. En ese sentido, los postulados y procedimientos aquí propuestos son la base de una metodología del reconocimiento para la reivindicación de sujetos discriminados aplicable a otros grupos y personas.

Bibliografía

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos, Revista de Investigaciones, 17,* pp. 211-233.

Ancízar, M. (2005) Multiculturalismo y mercado. En *Signo y Pensamiento*. 46 (XXIV), 22-38l

Arfuch, L. (2008) El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. En: *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, 13* (42). Julio-septiembre, 2008.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Baquero, J. (2007). *Elementos para la comprensión y producción de textos.* En: *Forma y Función*. 17 de Agosto 2004. Bogotá.

Benito, L. (1999) El discurso de la globalización y la nueva desigualdad regional. En: Revista de Estudios Regionales, *54,* pp.125-146.

Calderón, D. I. (2007). La argumentación en tanto Téchnê: una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social. En: Vasco, C. E. et. al. *Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas* (pp.63-86). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cogollo, J. & Flórez, J. & Ñáñez, A. (2004). El patriarca imposible: una aproximación a la subjetividad masculina afrocaribeña. En: Restrepo, A. & Rojas, A. (2004). *Conflicto e invisibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca

Cunin, E. (2004) De la esclavitud al multiculturalismo: el antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada. En: Restrepo, A. & Rojas, A. (2004). *Conflicto e invisibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca

De Diego, M. (1984). *Modern Method to English.* Bogotá: Marder.

De Diego, M (1994). *Wide World English.* Bogotá: Marder.

De Diego, M (1994). *Le français elementaire*. Bogotá: Marder.

Ellison. R. (1952). *The invisible man.* New York: Random House.

Equipo técnico para el diseño de la política educativa intercultural y multilingüe del Municipio de Quibdó *(2013?) La pedagogía del látigo.* Quibdó: Alcaldía Municipal de Quibdó.

Foulcault, M. (1990) *Tecnologías del yo, y otros textos afines.* Barcelona: Paidos.

Galuske, M. (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Frakfurt am Mein: Juventa.

Giroux, Henry (2010) Bare Pedagogy, and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The educational Forum,* 74 (10).

Gutiérrez, I. (1994). *Historia del negro en Colombia: ¿sumisión o rebeldía?* Bogotá: Nueva América.

Habermas, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa I. Madrid: Taurus.

Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social.* México: Fondo de Cultura Económica.

Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. Revista Internacional de Sociología, 69(3), 607-626.

Honnet, A (1992). *Integridad y Desprecio.* En *Isegoría* (pp. 78-92). Constanza: Universidad de Constanza.

Honnet, A (2009). *Reconocimiento y menosprecio: sobre la Fundamentación normativa de una teoría moral*. Madrid: Katzt.

Honnet, A (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.

Iriarte, G. (1991). Para dejar claro su punto: la función discursiva de argumentar. En: *Forma y Función*, 5 de febrero de 1991. Bogotá.

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

Krasmann, S. & Opitz. S (2007). "*Regierung und Exklusion. Zur Konzeption des Politischen im Feld der Gouvernementalität"*. En Michel Foucaults "Geschichte der Gouvernamentalität" in den Sozialwissenschaften Volkmer, M. (edit.) (2007). Bielefeld: Transkipt

Laparra, M. & Pérez, L. (2008). "Qué entendemos por exclusión". En *VI Informe Foessa. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Renes, V. (Coord.) (2008) Madrid: Foessa.

Machado, M. (2012). *La Diáspora Africana: un legado de resistencia y emancipación*. Cali*:* Nationaal Instituut Nederlands slaver nijverleden en erfenis-NiNsee, Fundación Universitaria Claretiana-FUCLA, Universidad del Valle.

Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mosquera, J. (1986). *Las comunidades negras de Colombia: pasado presente y futuro*. Bogotá: Cimarrón.

Perelman, C. (1964). *De la justicia*. México: Universidad Autónoma de México.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Bruselas: Gredos.

Pinto, C. & Cortés, R. & González, M. & Rey, C. (1988). *Etnometodología de las lenguas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Plantin, C. & Tusón, A. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Potter, J. (1998). Elaboración de representaciones. En: *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Restrepo, E. (2013). *Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario*. Cali: Universidad del Cauca.

Ruiz, A. & Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Buenos Aires: Paidós.

Stern, D. (1979). *Mutter und Kind*: *Die erte Beziehung*. Madrid: Morata.

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. London: Cambridge.

Umaña, E. (1981). *El sujeto, la conciencia y el mundo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (2ª ed.). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Walsh, J. (2012) The marketization of multiculturalism: neoliberal restructuring and cultural difference in Australia *Ehnic and Racial Studies*, 1 (22).

Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa**.**

PRIMERA COMPARECENCIA HISTÓRICA SOBRE LOS HECHOS DE CONQUISTA EN EL NUEVO MUNDO, VISTA DESDE EL ANÁLISIS DISCURSIVO

Miryam Consuelo Céspedes G.

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

Este trabajo pertenece a la fase de estudio de documentos fundantes en la investigación doctoral que adelanto sobre las maneras de desenvolverse la autocomprensión de América Latina respecto de los procesos de Conquista y los efectos de confrontación y convivencia como resultado del mestizaje, con interés por conocer aspectos de la reflexión que se han desarrollado en forma de controversia, en que tanto filósofos, politólogos y juristas como historiadores, científicos y literatos se han enfrentado para defender su punto de vista, en los cinco siglos de existencia mestiza.

Asumo el caso conocido en el campo histórico, político y jurídico con el nombre de "La controversia de Valladolid", que es catalogado como una de las puertas de la modernidad por abrir el tema del derecho internacional. Este tema había sido escrito en forma filosófica y jurídica por Francisco de Vittoria y posteriormente fue estudiado y ampliado por Andrés Bello.

Esta controversia se considera fundante en los terrenos de la jurisprudencia americana y en el de los debates sobre la Conquista y del pensamiento filosófico, político y jurídico de la modernidad, por lo cual ha sido base para la postulación de los derechos humanos y la legislación internacional en el S. XX; en la actualidad es motivo de consulta por los internacionalistas e invocado como recurso político y jurídico en casos de conflicto internacional.

El artículo contiene dos capítulos. El primero dedicado a presentar la situación histórica, el modo de la comparecencia y la referenciación de los documentos, con un complemento sobre las relaciones entre los fenómenos de estudio "discurso" y "fuerza". El segundo, dedicado a presentar el piso teórico metodológico, el análisis de corpus, el procedimiento interpretativo y comprensivo y las inquietudes finales.

Un alegato y un documento que se colocan entre la vergüenza y la exaltación

Situación histórica, modo de la comparecencia y referenciación de los documentos. La situación histórica de la que parte la discusión crítica es la labor

compleja de la Conquista, que incluye enfrentamientos, apresamientos, tomas de territorios, disposiciones, fundación de poblados, sometimiento y gobierno sobre las poblaciones. Puede presentarse desde la responsabilidad política, militar y religiosa de un reinado cristiano, características que deben conjugarse, siendo fuente de toda comprensión del hecho histórico en cuestión y para el caso que ocupa esta indagación, la fuente de la discusión crítica.

En esta situación, el tópico de la discusión crítica es el vencimiento por la guerra y dolor, el sometimiento por la entrega de territorios y poblaciones bajo tutela como la política de representación gubernamental a la manera feudal, reformada por dos motivos nuevos en el caso imperial, referentes a territorios de amplia extensión y personas de cultura desconocida. Los informes al respecto entregados a la corona son valorados por dos miembros de la orden dominica; desde España los hechos son justificados por el teólogo Sepúlveda y desde América condenados por el jurista De las Casas, quien es delegado por las juntas de caciques con oficialidad del Perú, y en Chiapas para ser su procurador.

El caso de "La controversia de Valladolid" se presenta como discusión argumentativa en comparendo, realizada entre Juan Ginés de Sepúlveda (J. Genesii Supolvedae Cordubensis) y Bartolomé de las Casas, ante Felipe II como representante de Carlos V, su padre, con motivo de los acontecimientos de la guerra de Conquista emprendida por la corona española contra las naciones indígenas habitantes de la zona insular de lo que llamarían Caribe, la parte inferior del continente norte, la meso y el continente sur, que iba a denominarse el Nuevo Mundo y posteriormente el Continente americano.

La controversia ocurrió en forma presencial por petición de De las Casas y se realizó ante delegados, quienes presentarían los argumentos al rey para sus decisiones; el interés de Sepúlveda era aprobar y contribuir al proyecto imperial del sometimiento a los pueblos, justificando con razón y motivos, que la condición teológico política de la corona no obraba en contradicción. La esperanza de De las casas era que el rey legislara sobre la detención de los asaltos militares, el desconocimiento político sobre las autoridades políticas nativas y los desmanes físicos por maltrato y muerte, sobre la constitución de principios universales del derecho como la libertad de las personas y el reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos, lo cual constituye puntos para el derecho moderno y fundamentación humanística para la filosofía antropológica. Ambos planteamientos se conservan en la argumentación de la antropología científica y en la filosofía de la historia como sus dos paradigmas reconocidos.

Los hechos que provocan de forma directa la discusión crítica son el enfrentamiento de encomenderos y la crisis de Hacienda, por lo cual Sepúlveda elabora su defensa en los tipos discursivos tratados y diálogos y De las Casas en tratados, epístolas y memoriales, cuya resolución de discusión se efectúa

por tercera persona o jurado compuesto por la junta de Valladolid como representante oidora y de derecho para dirimir la controversia, efectuada de cuerpo presente, durante seis días, con uno para Sepúlveda y cinco para De las Casas, en 1567.

El "Acuerdo de Valladolid" de 1550 es el documento que contiene el argumento que provoca la apertura de puntos de vista, el cual es la perpetuidad de las encomiendas, respecto del cual Sepúlveda efectúa un acto de habla complejo de aprobación de las prácticas en reafirmación de la corona, en forma de disputa única en el tipo textual de diálogo; y De las Casas efectúa la apertura de disputa crítica por medio de un acto de habla complejo de alerta doble, acusación y defensa, en tipo de disputa mixto múltiple[1], en el tipo textual de memorial en que previene a la corona en lo circunstancial y terreno sobre los riesgos de posesión y guerra y en lo eterno sobre la inconformidad con la ley cristiana; acusación a los encomenderos y defensa del "Indio", de manera ética política, que abre la gran forma política moderna de la autodeterminación privada y pública consistente en la libertad personal y la consulta popular o constituyente. La defensa que se presenta en la Apología está construida en el método escolástico que conserva el modo aristotélico de la dialéctica, según lo muestran Ángel Losada y Pereña y Vidal. Contiene un Sumario de la argumentación de Sepúlveda, un prefacio ante Felipe II y la Defensa, que contempla los acápites: Planteamiento del problema y Principios fundamentales.

Los documentos a propósito de la controversia fueron escritos unos antes y otros después de la misma. Los textos elegidos son *Demócrates alter, segundo o De las justas causas de la guerra contra los indi*os de Sepúlveda, escrito en 95 folios –en esta traducción, del 260 al 369, en lengua latina, dirigido al Varón Don Luis de Mendoza, Conde de Tendilla y Marqués de Móndejar, consejero delegado por el rey para la controversia, en la traducción y presentación de Menéndez y Pelayo, para quien es la pieza clave de todo el proceso; es el texto sucedáneo del *Demócrates I* del cual escribióel opúsculo *Apología pro libro de justis belli causis de 1550* [2]. A los cuales responde De las Casas en varios de sus textos, de los cuales tomamos su *Apología,* escrita en 38 folios, al rey Don Carlos V, en lengua castellana, de manera comparada entre las versiones de Ángel Losada, la de Luciano Pereña y la de Vidal Abril[3].

1. En el sentido de la noción de Van Eemeren, Grotendorst y Snoeck.
2. Fascículo: 215mm x 155mm, Biblioteca Nacional de Madrid. Procedía de la librería del Marqués de la Romana, 1873. Códices según A Losada (1951): (1) Códice Biblioteca de Palacio. (2) Códice Biblioteca del cabildo de Toledo. (3) Códice Menéndez y Pelayo. Únicas dos versiones de Ángel Losada y Menéndez y Pelayo.
3. El corpus que aquí se presenta se elige a partir de trabajo comparado entre las versiones de Ángel Losada, de Luciano Pereña y de Vidal Abril.

Relaciones entre los fenómenos "discurso" y "fuerza". La filosofía y la teoría política han caracterizado en la esfera socio histórica lo político y lo militar como actividades opuestas, por lo que se presupone que se interrumpen una a otra, siendo la política considerada civilizada, ante lo cual la discusión y la argumentación cobran su profunda importancia.

Si bien la fuerza como procedimiento implica no tomar en cuenta intelectualmente al adversario, no es posible suprimir por un lado, la idea de la argumentación a interno del terreno militar ni, por otro, la posibilidad de argumentación entre las dos instituciones.

En los estudios militares –tan válidos institucionalmente como los políticos– se encuentra una amplia documentación histórica y analítica de los motivos, justificaciones, estrategias y tácticas de guerra. Igualmente, en los estudios políticos se encuentra la reflexión sobre las acciones militares, su crítica y balance, con propósito de conferirles teóricamente el valor de impropias, innecesarias, definir su grado de crueldad e incluso su regulación, la posibilidad de evitarlas, desarrollo de principios sobre las mismas en el plano hipotético de la ética y finalmente, las declaraciones sobre factibilidad de su supresión.

Mientras la acción política es exaltada por contemplar como práctica el debate, como forma de dirimir diferencias, posesiones y desagravios, la acción militar es considerada como la forma no civilizada, por su arbitrariedad, al acudir a la fuerza logrando intimidación u obteniendo sumisión. Tal disyunción debe pasar por un filtro interpretativo que permita examinar los puntos de vista. Este filtro podría ser la posibilidad de comprensión de *las diferencias de opinión* y *los desacuerdos* tomando en cuenta las formas de organización social, para lo cual me baso en algunos aportes de la teoría de la argumentación crítica de V. Eemeren, Grotendorst y Snoeck, ampliados desde la perspectiva de mi interés de indagación y en las condiciones de la disputa que se estudia, la cual es la comparecencia, que es tratada por los autores como debate ante terceros y es contemplada desde dos formas, como testigos y como jurado, refiriendo a este último como "una forma civilizada aunque arbitraria, de establecer un desacuerdo ante una tercera parte que sirva como juez y decida quién está en lo correcto" (Eemeren, V. et. al, 2006, p. 35).

Virtuosismo metodológico para un caso escandaloso y un acto generoso

Piso teórico metodológico. El piso teórico metodológico de esta indagación es la propuesta pragma dialéctica de la teoría de la argumentación. La posición epistemológica de este enfoque parte de los presupuestos de la Nueva retórica de Perelman y del método de Toulmin. Es una propuesta multidisciplinar por basarse en la lógica informal, la dialéctica (platónica), la teoría de la comunicación y del enunciado, y la pragmática[4].

4. El enfoque es el planteado por los teóricos de la argumentación Van Eemeren, Grotendorst y Snoeck, compendiado en siete obras que van entre 1984 y 2010: *Actos de habla en el discurso argumentativo*

Le da a la teoría de la argumentación el papel de explicar los procesos de interacción en dimensión comunicativa, la cual es caracterizada por la razonabilidad. Este criterio la sitúa en la esfera de la teoría crítica de la comunicación. En tal condición cubre la suposición de una posición crítica del interlocutor. Su modelo comunicativo refiere a la controversia, disputa o debate, denominado *discusión argumentativa o crítica,* conformada –idealmente– por los pasos de confrontación, apertura, argumentación y cierre.

El interés de la teoría es sociopolítico por considerar que la controversia es la dinámica básica de la vida social, siendo ella el modo de expresarse la diferencia de criterios en una sociedad, en forma oral o escrita, en modalidades informales e institucionales, correspondientes a la vida cotidiana y a la pública. Por ello comprende tanto asuntos simples como de alta complejidad, con el propósito político de contribuir a la solvencia discursiva para la comprensión mutua por medio de la resolución de conflictos, a través de disputas y debates, por lo cual aporta desde el análisis y la construcción de modelo a la formación en el área argumentativa, en forma pedagógica.

La investigación de los autores es desarrollada con el fin de construir la teoría para analizar la "práctica actual" partiendo del reconocimiento de tres pasos consecutivos en la interacción argumentativa: el reconocimiento de la *diferencia de opinión,* entendida desde el desacuerdo entre dos partes en que una expresa su punto de vista y la otra expresa dudas o inseguridad, diferencias u oposición acerca de él; el reconocimiento de la premisa, implícita o explícita; y el desarrollo argumentativo compuesto por una constelación de argumentos que comprometen al hablante o escritor con aquellos con punto de vista distintono esta de acuerdo.

El método tiene como objetivo desarrollar herramientas con el fin de dar juicios sobre la calidad de una *discusión argumentativa*, definida como la manera razonable de llevar a conclusión una diferencia de opinión, que es el objeto de estudio. Consiste en indagar los aspectos del discurso que hacen o no razonables los juicios emitidos en las etapas del desarrollo o intercambio argumentativo y cubre tres pasos que son *el análisis, la evaluación* y *la modelización,* consistentes en descubrir defectos discursivos por medio del procedimiento secuencial de explicitación, primero de los implícitos, luego de las fallas argumentativas, hasta detectar sus falacias. En medio de este ejercicio se van desarrollando las dimensiones *normativa* y la *descriptiva* "con el fin de examinar hasta qué punto el discurso puede ser reconstruido como un debate crítico" (V. Eemeren, G. y S., 2006, p. 35).

(1993); *Reconstruyendo el discurso argumentativo* (1996): *Teoría sistemática de la argumentación* (2004); *Indicadores argumentativos en el discurso* (2007); *Falacias y juicios de razonabilidad* (2009); *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo* (2010). La obra que tomamos para el trabajo corresponde a dos de sus obras la traducción al español hecha en Chile de *Argumentación, comunicación y falacias* (2000) *y* la traducción en Argentina de *Argumentación. Análisis-evaluación-presentación* (2006). Este estudio se basa en la última, en la versión Argentina.

Análisis de corpus. La metodología de análisis consiste en dirigir la atención y aplicar el análisis a la contestación efectuada por De Las Casas. Para ello se toma la apertura del punto de vista de la defensa a la guerra según justa causa hecha por Sepúlveda, como el punto de partida de la disputa, la cual será presentada en una compilación de cuerpo de datos; mientras que la acusación contra la guerra y defensa de los indios será presentada por corpus textuales, a los cuales atenderá el análisis, la interpretación y comprensión.

Defensa a la guerra según justa causa hecha por Sepúlveda. El texto de Sepúlveda está escrito a la manera de diálogo socrático pero en el estilo de los diálogos agustinos. Los personajes son Demócrates, partidario de la guerra y Leopoldus, adversario, que hace de interrogador. Están caracterizados el primero como un político griego y el segundo como un romano contagiado de errores luteranos. Está contextualizado por los desarrollos teóricos, respecto de ciencia, filosofía y teología, de donde procede su centro argumentativo de ley divina y ley natural. La autoridad referenciada es bíblica, patrística, santoral, eclesial, teológica, filosófica en las áreas ontológica, lógica, física y política e histórico política. El texto de De las Casas está escrito en contestación a Sepúlveda sobre tal asunto y tiene estilo aristotélico con forma de disertación combinada entre la lógica y la retórica.

Sepúlveda anuncia en su prefacio que el motivo del documento es exponer:

> Si es justa o injusta la guerra con que los Reyes de España y nuestros compatriotas han sometido y procuran someter a su dominación aquellas gentes bárbaras que habitan las tierras occidentales y australes, y a quienes la lengua española comúnmente llama indios. (De Sepúlveda, Prefacio)

El diálogo se inicia con intercambios discursivos ante la pregunta de Leopoldus sobre el acuerdo o desacuerdo con la guerra en cuestión, interrogada desde la misericordia cristiana y sustentada política e históricamente con la afirmación de inexistencia de causa justa para las guerras. En la secuencia de respuestas sigue con Demócrates una exposición que combina diferentes recursos de autoridad, comenzando por el cristiano a través de algunas parábolas de Jesús y de San Pablo, yendo al Antiguo testamento en el decálogo. Desde él, toma diversos casos de la Historia Sagrada respecto de los enfrentamientos entre tribus del pueblo escogido –entre ellas las de los Macabeos y las de Abraham–, por diferentes motivos como desposesión, invasión y afrenta moral, analizando las formas de enfrentamiento, la validez moral y política de las mismas; cita los comentarios de diferentes santos como Gregorio, Isidoro, Ambrosio y otros para tratar desde el comportamiento debido y la santidad, la facultad que pueda o no tener el hombre para responder a la injuria. Pasa a los filósofos con Agustín y Aristóteles. Termina con casos como los de los romanos contra los Corintios, y entre los griegos la de los lacedemonios contra los mesenios.

De la referencia a Agustín filósofo, toma la idea de la forma y los motivos, de la forma la moderación y buena voluntad, el ánimo implacable y la ferocidad;

de los motivos, niega los que provengan del deseo de ofender, la venganza, el ansia de dominación; y afirma los que provienen del "bien público, que es el fin de todas las leyes constituidas, recta y naturalmente en una república" (Sepúlveda, folio 283).

Una vez enunciada la validación del motivo, pasa Sepúlveda a desarrollar la idea de la legitimidad de la guerra, según el argumento de la causa justa. Para ello pasa al terreno filosófico y lo vincula con el teológico para desencadenarlo en el político. De la pregunta de Leopoldus acerca de la guerra por necesidad económica y conservación del poder, por "estrechez de los límites de sus Estados o por la pobreza de ellos, mueve la guerra a sus vecinos para apoderarse de sus campos como de una presa casi necesaria" (Sepúlveda, folio 285), Demócrates responde categóricamente con una definición por negación y afirmación, no ser guerra sino latrocinio y no ser debida al "hombre privado" sino al "hombre público", a lo cual siguen varios intercambios en una secuencia en que desarrolla la idea de la causa del bien público partiendo de una perspectiva lógica que desencadena políticamente, con el fin de dar concomitancia a los campos de lo eterno y lo secular según la coherencia asignable a la ley natural y la ley divina, por medio de un examen ontológico a los seres en general, extendido a los inanimados y animados, para desembocar en los seres políticos, las naciones y los Estados.

Parte de señalar la determinación, dependencia y subordinación que la materia tiene de la forma, a la subordinación de los animales por los hombres y su diferencia para defenderse, siendo la razón y no las partes del cuerpo la particularidad de éstos, por lo cual construye armas, pasando a mostrar que si la perfección la otorga la forma a la materia y la razón al cuerpo, hay razón para afirmar que unos hombres deben dirigir a otros por su naturaleza diferente, sea el hombre a la mujer o el señor a los siervos, a los de torpeza de entendimiento y costumbres inhumanas o bárbaras, todas las cuales se basan en el derecho natural y se rigen por un solo principio, "que lo perfecto debe imperar y dominar sobre lo imperfecto y que lo excelente sobre su contrario", pues "en todas las cosas que constan de otras muchas, ya continuas, ya divididas, vemos que hay una que tiene el imperio, según los filósofos declaran" (Sepúlveda, folio 291).

Avanza en la idea mostrando la diferencia humana por la cual "por naturaleza" unos son poderosos y más perfectos y otros más débiles o imperfectos; unos son señores y otros siervos; unos sanos y otros depravados. Usa una analogía y una ilustración para argumentar. Basándose en la analogía de la dirección familiar y la medicina sostiene que aunque provoque dolor, hay que corregir y purgar para sanar. Ilustra con la república de los *optimates* en donde gobiernan los mejores por lo cual es la más justa y natural de todas. Utiliza una cita del libro de los proverbios "el que es necio servirá al sabio" para afirmar que:

> Tales son las gentes bárbaras e inhumanas, ajenas a la vida civil y a las costumbres pacíficas. Y será siempre justo y conforme al derecho natural que

tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas, para que merced a sus virtudes y a la prudencia de sus leyes, depongan la barbarie y se reduzcan a vida más humana y al culto de la virtud. Y si rechazan tal imperio se les puede imponer por medio de las armas, y tal guerra será justa según el derecho natural lo declara (Sepúlveda, folio 293).

Corpus 1.	¿Los reyes y gobernantes pueden vender a los ciudadanos y súbditos de la corona? ¿Pueden someterlos a la jurisdicción de otro señor particular? Moralmente hablando, hay algún derecho o título jurídico para hacerlo?
	("Planteamiento del problema" En: *De las Casas. Apología* . Trad. Pereña et al., 1974 p. 51)
Corpus 2.	(12). Se añade un caso más: el hombre es naturalmente libre y, por tanto, no puede ser vendido, legado o donado directamente, ya que no es valorable económicamente….
	("Planteamiento del problema" En: *De las Casas. Apología* . Trad. Pereña et al., 1974 p. 56)
Corpus 3.	"Desde el principio del género humano y por derecho natural y de gentes, todos los hombres, todas las tierras y todas las otras cosas fueron libres y alodiales y no sujetas a servidumbre"*.
	("Primera parte. Principios fundamentales. I. Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología.* Trad. Pereña et al., 1974 p. 61).
Corpus 4.	Demostración en cuanto al hombre. Desde la naturaleza racional todos los hombres nacían libres.
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . trad. Pereña et al., 1974 pág. 61).
Corpus 5.	Y la razón es esta: La naturaleza racional no está de suyo ordenada a otro ser como a su fin, como de hombre a hombre. Es tesis de Santo Tomás.
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . Trad. Pereña et al., 1974 p. 61).
Corpus 6.	"La libertad es un derecho inherente al hombre necesariamente y desde el principio de la naturaleza racional".
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . trad. Pereña et al., 1974 pág. 61).
Corpus 7.	"En consecuencia se presume que el hombre es libre mientras no se demuestre lo contrario. En caso de duda hay que decidir a favor de la libertad".
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . trad. Pereña et al., 1974 p. 62).
Corpus 8.	"Hay que tener en cuenta además que el hombre libre es aquel que es dueño de sí mismo".
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . trad. Pereña et al., 1974 p. 62).
Corpus 9.	"Por eso los hombres libres gozan de la facultad de disponer libremente de sus personas y cosas conforme a su propia voluntad".
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . trad. Pereña et al., 1974 p. 63).
Corpus 10.	"Y por eso dice Salustio: Ningún hombre íntegro pierde la libertad si no se le quita a la vez la vida"
	(Primera parte. Principios fundamentales. I. "Libertad natural del hombre" En: *De las Casas. Apología* . Trad. Pereña et al., 1974 p. 63)
** En el antiguo derecho, libre de cargas señoriales, es decir francas.*	

La siguiente es la declaración basada en el derecho natural, tomada de Aristóteles por Sepúlveda –entresacada a manera de corte metodológico al servicio del estudio para pasar a la acusación y defensa de De las Casas.

> Parece que la guerra nace en cierto modo de la naturaleza, puesto que una parte de ella es el arte de la caza, del cual conviene usar no solamente contra las bestias sino también contra aquellos hombres que, habiendo nacido para obedecer, rehúsan la servidumbre: tal guerra es justa por naturaleza. (Sepúlveda, folio 294)

Acusación contra la guerra y defensa de los indios hecha por De Las Casas. Los cortes al documento fuente se efectuaron de manera que los corpus pudieran conformar una secuencia sobre la reflexión política con base ontológica, de manera que contuviera el juicio moral al Imperio por medio de razonamientos filosóficos.

Corpus 1. El punto de vista es expresado por medio de una problematización con forma de interrogante, acerca de un referente contextual, por tanto particular y en forma de consecuencia de un referente universal, en forma indirecta, donde los implícitos son: encomendar y traspasar con los territorios a las personas es una forma de venta, efectuada por acto de gobierno.

Corpus 1: Enunciado de apertura, mixto, complejo, múltiple interrogación compuesta por proposiciones en relación conjuntiva, escalonamiento en la ampliación de la referencia a hechos.

¿Los reyes y gobernantes pueden vender a los ciudadanos y súbditos de la corona? ¿Pueden someterlos a la jurisdicción de otro señor particular? Moralmente hablando, ¿hay algún derecho o título jurídico para hacerlo?

Corpus 2. Entre la constelación de argumentos está la pregunta legal por el título y la fe, en el sentido de ¿qué lo autoriza y cuál puede ser la tranquilidad de conciencia? ¿En qué condiciones puede donarse la hacienda, sea el territorio y propiedades y si es lícito legal y moralmente donar sus habitantes, que es comerciar, vender personas? de lo cual hace diez argumentos, para decir en el doceavo

Corpus 2: Argumento por enumeración, enunciado aseverativo con derivación consecuencial negativa, explicada en conclusión lógica.

"(12). Se añade un caso más: el hombre es naturalmente libre y, por tanto, no puede ser vendido, legado o donado directamente, ya que no es valorable económicamente…"

Corpus 3. Retoma directamente el argumento de Sepúlveda sobre estado del hombre en los orígenes y según el derecho natural, contradiciéndolo por medio

del criterio de la libertad, con el cual mostraría la falacia por *argumentum ad verecundiam*, pues para el caso Sepúlveda fuerza a corrección sus argumentos solo con el recurso de autoridad, sea bíblica, jurídica o teológica.

Corpus 3: Enunciado aseverativo, descriptivo distributivo, con referencia universal, con un explicativo argumentativo como acto de habla de aclaración conclusiva.

"Desde el principio del género humano y por derecho natural y de gentes, todos los hombres, todas las tierras y todas las otras cosas fueron libres y alodiales y no sujetas a servidumbre"

Corpus 4. Da inicio a la demostración en que los implícitos muestran la diferencia de rigor en la exposición respecto de Sepúlveda, lo cual estaría implicando un señalamiento de *falacia de composición*, pues según el orden planteado, señala deslinde y privilegio del referente de su interés.

Corpus 4. Acto de habla de anuncio y desarrollo, enunciado aseverativo con referencia universal, sentido histórico.

"Demostración en cuanto al hombre. Desde la naturaleza racional todos los hombres nacían libres".

Corpus 5. Debido a la argumentación anterior, De las Casas puede aislar el tipo de referente implícitamente y privilegiar en el razonamiento la antropología, con lo cual, logra derivar contrariamente a Sepúlveda el sentido de la independencia ontológica que llevará al principio moral de la autonomía.

Corpus 5: Acto de habla explicativo, en discurso indirecto, argumento de autoridad, enunciado negativo, compuesto, comparativo distributivo.

"Y la razón es esta: La naturaleza racional no está de suyo ordenada a otro ser como a su fin, como de hombre a hombre. Es tesis de Santo Tomás".

Corpus 6. De la confirmación de la autonomía como modo político de estar en sociedad, De las Casas desprende, en forma de implicación lógico informal la definición analítica del hombre, que será recurso ético y jurídico para la defensa.

Corpus 6: Enunciado aseverativo, afirmativo compuesto conjuntivo, referente universal.

"La libertad es un derecho inherente al hombre necesariamente y desde el principio de la naturaleza racional".

Corpus 7. Expone explícitamente, con fórmula pragmática lógico jurídica convencional, con colofón lleno de implícitos éticos, que contendrían petición de principio.

> Corpus 7: Acto de habla conclusivo, enunciación explícita de derivación, con aclaratorio retórico.
>
> *"En consecuencia se presume que el hombre es libre mientras no se demuestre lo contrario. En caso de duda hay que decidir a favor de la libertad".*

Corpus 8. A manera de agregado retórico explícito, establece la definición reflexiva entre libertad u autonomía.

> **Corpus 8:** Enunciado aseverativo afirmativo copulativo, definición por descripción en acto de habla de adición.
>
> *"Hay que tener en cuenta además que el hombre libre es aquel que es dueño de sí mismo".*

Corpus 9. En oposición radical a Sepúlveda, De las Casas deriva de la comprensión del hombre la comprensión de las cosas, con lo cual se muestra la *falacia de post hoc ergo proter hoc* de Sepúlveda, al inferir de meras circunstancias documentadas, relación de causa-efecto. Hay tres implícitos, uno, por medio del cual muestra la condición de libertad como condición esencial y no accidental, la cual es la esclavitud. El dominio del hombre sobre las cosas del mundo con excepción del dominio sobre los mismos hombres. Y, el desarrollo o práctica de la libertad por el ejercicio de la voluntad.

> **Corpus 9:** Acto de habla confirmativo, en fórmula lógica informal explícita de derivación.
>
> "*Por eso los hombres libres gozan de la facultad de disponer libremente de sus personas y cosas conforme a su propia voluntad".*

Corpus 10. Concluye el tratamiento del capítulo de la "Libertad natural del hombre" con un argumento de autoridad, el cual se puede decir que está tomado con conciencia de causa respecto de la personalidad, la vida política y el conflicto ético, que estaría aludiendo a muchos factores de la defensa, utilizando *falacia ad hominem*, tanto respecto de Sepúlveda como de los encomenderos y el ministerio de gobernadores, por tratarse de la voz de un historiador del siglo I a. C., opositor de Cicerón, tribuno del pueblo en medio de la lucha entre los *optimates* y *populares* que había desembocado en luchas armadas, inicialmente crítico de la corrupción de las costumbres y luego practicante de

corrupción financiera pública como pretor en las colonias de África, corrigiendo su falta con la responsabilidad de la escritura histórica y dialéctica.

Corpus 10. Acto de habla confirmativo, en fórmula lógica informal explícita de derivación, sobre discurso indirecto de autoridad.

"Y por eso dice Salustio: ningún hombre íntegro pierde la libertad si no se le quita a la vez la vida".

Procedimiento interpretativo y comprensivo. Esta interpretación está destinada al Análisis del Discurso –no del autor–. Refiere a la potencia del discurso por su composición, las redes textuales y encadenamientos fraseológicos.

El contenido de la secuencia de corpus es de una interrogación sobre el límite moral de los gobernantes sobre los súbditos, del cual la contestación se efectúa por medio de un desarrollo del tema de la libertad. Este tema se desenvuelve paulatinamente desde perspectiva filosófico antropológica, pasa por la perspectiva ético jurídica y desemboca en la perspectiva ontológica del estatus racional, del cual se deriva la perspectiva política de la libertad, desprendiéndose de ella el sentido de la conciencia en términos de voluntad, sujeción de sí o condición de sujeto, para cerrarse con un aforismo en que iguala la falta de libertad a la muerte.

El discurso de defensa de los indios, presenta una tematización de los ámbitos del reinado y los súbditos, posicionando un modo discursivo de *una tercera parte*. Ofrece una justificación que se aparta de la perspectiva histórica o étnica, dejando de lado las narrativas que surtieron como argumentos de crueldad y despotismo, presentadas en las obras *Apologética historia sumaria* (1536) y *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552). Contiene una tematización del reinado por un método de focalización por el que trata el asunto de manera abstracta a la vez que está referenciando al reinado de España en particular.

De igual manera, se aparta de focalizar la cuestión civilizatoria, étnica o de diferenciación cultural y racial para tomar como tópico al hombre como sujeto político y como hombre en general, con lo cual pudiera estar produciendo un enfriamiento que permita promover la reflexión, ya que al no personificar ni narrar acontecimientos que llamarían a culpables posibilita fluir el sentido del llamado a autovaloración moral. Explicitar la preocupación por la condición humana en general, por medio del recurso de igualación de todos los partícipes, parece ser el implícito más contundente en términos lógicos y políticos.

La presencia del aforismo contiene fuerza lógica, referencial y conativa, pues se utiliza como declaración que conlleva un contenido con carácter de paradoja cuyo poder es reafirmativo por contravención de sentido, pues pone el

tema de la muerte como extraordinario en medio de la guerra, para decir que de todas maneras todos están muriendo, los que mueren por el cuerpo y los que mueren por la sujeción, ya que da lo mismo morir físicamente que vivir políticamente sometido pues muere el alma por su condición de supeditación de la voluntad; con lo cual el discurso contiene el sentido de que los reinados que obran así matan de dos maneras; hay una suerte de alegoría pues se presenta el sentido de la muerte general, la de los muertos y la de los vivos. La negativa a aceptar un continente, políticamente, como un Campo Santo total.

El discurso presenta un carácter franco por interrogar desde la Teoría del Estado con el fin de poner en tensión la fortaleza de un Imperio, la posibilidad y límites jurídicos del mismo. Interrogar sobre un tema sensible como la justicia, el respeto y la bondad Cristiana, para un reinado que se hacía catalogar como Católico, en medio de un debate religioso librado en toda Europa con especiales características en la Península por la presencia y poder de religiones como la judía y la musulmana, constituye una acción discursiva políticamente estratégica.

El texto presenta audacia discursiva por dejar de lado la justificación teológica, al quedar abandonada cualquier condición religiosa para aparecer como una argumentación filosófica en perspectiva ontológica. Hay destreza textual de los modos lógicos y predicativos de establecimiento de vínculos entre razón y libertad, agilidad fraseológica en el movimiento de las condiciones lógicas y las formas predicativas entre una y otra –razón y libertad–. Y, singularidad de la exposición por la combinación de procedimientos al mostrar la condición de libertad defendida por los métodos de juicios lógicos y de justificación filosófico antropológica. Deja ver la intertextualidad al desarrollar el método de juicios lógicos ontológicos con sustentación en el atributo esencial de la racionalidad.

De este juego argumentativo se deriva el juicio moral de la imposibilidad de sujeción de los hombres a otros, debida a libertad otorgada por la facultad de la razón. La base en el recurso de autoridad, con referente filosófico y no teológico de un reconocido teólogo (Tomás de Aquino), muestra la insistencia discursiva de apelar a la derivación lógica y a asuntos intramundanos como la filosofía política y el derecho, lo cual muestra la sutileza en la disertación.

Inquietudes finales. Acerca del tratamiento sobre la conciencia, los límites del Estado, la fundamentación jurídica, la calificación de integridad que contribuyen a ser paliativo que llaman a moderación a la corona, se pueden adelantar las preguntas: ¿De qué maneras van a ser los motivos de discusión que anuncian las características de la filosofía moderna? ¿De qué manera pudieron afectar la conciencia personal y política de la generación producto de la Conquista? ¿Cómo afectó a las generaciones que rechazaron la condición

colonial? ¿Cómo han sido recepcionadas y asumidas en el mundo intelectual de generaciones postindependencia en razón a posible influencia en el planteamiento de los derechos del hombre? Y ¿cuál puede haber sido su incidencia en la conceptualización del derecho internacional para la reflexión sobre los derechos humanos?

Estas son inquietudes que pueden contribuir a la reflexión que ocupa la investigación sobre el papel de la Conquista en la autocomprensión que ha desarrollado América Latina

Bibliografía

De las Casas, B. (1974). Apología. En: *Derechos civiles y políticos*. Madrid: Ed Nacional.

De las Casas, B. (2000). *Apología o declaración y defensa universal de los derechos del hombre y de los pueblos*. León, España: Ed paleográfica y crítica de Vidal Abril. Ed. Junta de Castilla y León.

De las Casas, B. (1988) Apología. En: De las casas, *Obra completa*. Edición paleográfica de Ángel Losada al V Centenario del descubrimiento de América. España: Junta de Andalucía, Edición paleográfica bilingüe de Ángel Losada.

Gadamer, H. G. (1991 a) *Verdad y método*. T. I. Salamanca: Sígueme.

Hernández, C. A.; Rocha, A. & Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado*. Bogotá: Icfes.

Pereña, L. & Vidal, A. (1974). Estudio preliminar: El poder de los reyes y los derechos de los súbditos. En: De las Casas Bartolomé [1557]. *Derechos civiles y políticos*. Madrid: Ed Nacional.

Pnud (1990). *Informe de desarrollo humano*. Bogotá: Tercer mundo.

Van Eemeren, et al. (2005). *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, et al. (2000) *Argumentación. Argumentación, comunicación y falacias*. Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vattimo, G. (1994) *hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Norma.

Vidal, Abril, et al. (2000). *Estudio preliminar. Edición paleográfica y crítica*. España: Ed. Junta de Castilla y León.

Sepúlveda, J. G. (1550). Democrates alter, sive de justis belli causi apud Indos. Trad. de Menéndez y Pelayo, M. En: *Boletín de la Real Academia de la Historia*, (XXI), Oct. 1892, pp. 257-369, anterior al Códice (1). Madrid.

NARRATIVIDAD Y TIEMPO: NIÑOS Y NIÑAS DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Elizabeth Torres Puentes

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
DIE - UD

Introducción

En este capítulo se presentan los hallazgos de los antecedentes del proyecto de investigación doctoral[5], en el cual interesa analizar la noción del tiempo en narrativas de niños y niñas desvinculados que retornan a la escuela. Para la construcción de dichos antecedentes se han consultado investigaciones que abordan la problemática de estos infantes. También se han asumido como antecedentes las recopilaciones de relatos de niños y niñas desvinculados, particularmente los expuestos por González (2002), Aranguren (2012) y los compilados en algunos informes de la Human Rigths Watch y Naciones Unidas. Una vez analizadas las investigaciones y las narrativas de niños y niñas desvinculados de los grupos armados[6], se construyeron tres categorías recurrentes que dan cuenta de algunos tiempos institucionalizados: el tiempo de la vinculación y permanencia en los grupos armados (paramilitar o guerrilla); el tiempo de la desvinculación y retorno a la vida civil (ICBF); el tiempo del retorno a la escuela, que implica un tiempo del conocimiento, de la memoria y de la protección.

A partir de estos tres tiempos, se reconoce, de un lado, el grado de vulneración de derechos de los niños y niñas por el conflicto armado, y, del otro, la afectación de esta guerra en la infancia colombiana[7]. Aunque se reportan investigaciones acerca de este flagelo con enfoque desde el derecho, la psicología, la ciencia política, entre otros, se encontraron escasos estudios desde lo educativo y pedagógico.

5. La tesis doctoral a la que se hace alusión, está adscrita al Énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital. Dicha tesis está orientada por la Dra. Marieta Quintero en la línea de investigación *Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política*.
6. Las narrativas a las que se hace referencia, han sido tomadas de los diferentes informes, investigaciones y entrevistas, en los que se exponen en la voz de sus protagonistas, la experiencia de ser niño, niña o joven desvinculado de un grupo armado.
7. Diferentes autores (Pécaut, 2006; González, 2004; Sánchez, 2008; El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PENUD–, 2003; Palacios & Safford, 2002), afirman que la problemática del reclutamiento de niños y niñas en el conflicto armado colombiano es un asunto que data desde el mismo surgimiento de los grupos paramilitares y guerrillas en 1964.

Acerca de la narrativa y el tiempo

Ricoeur (1992), propone que la narratividad y el tiempo tienen un vínculo. Siguiendo a Benveniste (1985) sostiene que el tiempo se puede entender desde dos nociones distintas: tiempo físico y tiempo crónico. El primero "es un continuo uniforme, infinito, lineal, segmentable a voluntad" (p. 73), mientras que el segundo, el tiempo crónico es aquel "que engloba nuestra propia vida en tanto que sucesión de aconteceres" (p. 73). A partir de estas dos nociones el autor propone una tercera noción: el tiempo lingüístico, el cual "está orgánicamente ligado al ejercicio de la palabra, que se define y se ordena como función del discurso" (p. 76).

Los distintos tiempos establecidos por Benveniste se verán reflejados en la obra de Ricoeur, quien propone que existen grados diferentes de temporalidad a la hora de organizar el tiempo inmerso en la narratividad. Para Ricoeur existen tres tiempos: el *tiempo fenomenológico*, el cual también lo denomina tiempo vivido, tiempo de la existencia, tiempo mortal, tiempo psíquico y se caracteriza por ser el tiempo interior del sujeto, con el que evalúa los acontecimientos que configuran su experiencia particular; el *tiempo universal*, al que también llama tiempo del mundo, tiempo objetivo, tiempo ordinario, tiempo cósmico y se define lineal, mesurable, no dependiente de las voluntades del sujeto, simplemente transcurre; el *tiempo histórico* permite exhibir las estructuras narrativas, pues con él el sujeto puede hacer memoria de sus experiencias vividas y traer al presente acontecimientos del pasado y proyectos de un fututo. Es precisamente este tiempo el que ofrece a Ricoeur (1996) la posibilidad de dar lugar a la narración y a la identidad narrativa de los sujetos.

Los desarrollos teóricos de Ricoeur, en relación con el tiempo y la narración, iluminaron el análisis de las narrativas de niños desvinculados y permitieron la identificación de las siguientes categorías:

1. Narrativas del tiempo de la infancia desmovilizada

En el caso de las experiencias narradas por los niños desvinculados, aportadas desde la investigación de González (2002) encontramos distintos tipos de tiempo veamos:

a. El tiempo de la ausencia. Esta categoría está directamente relacionada con un tiempo antes del conflicto (pre- conflicto). En la literatura consultada se encontró que la ausencia de un núcleo familiar que proteja, así como de un Estado que garantice los derechos, son la principal causa de vinculación de los menores a las filas de los grupos armados.

Particularmente las investigaciones de Pachón (2009), Remolina (2011), Romero y Chávez (2008) y Montoya (2008), plantean que las formas de vin-

culación de los niños a los grupos armados dependen de diferentes factores asociados a los contextos en los que se encuentran y de las fuentes que provean la información. Pachón (2009) afirma que "según las fuentes que se consulten, se tiende a privilegiar unas formas de reclutamiento sobre otras. El Ejército Nacional, habla de formas coercitivas de llevarse los niños, mientras otras instituciones plantean, además de ésta, otras modalidades, siendo la voluntaria la más importante" (p. 4).

Los discursos de las diferentes fuentes, pueden desdibujar las verdaderas causas que llevan a los menores a engrosar las filas de los grupos armados y a su vez impiden que se concreten agendas que prevengan eficazmente este fenómeno. En este mismo sentido, el estudio desarrollado por Romero y Chávez (2008), reconoce tres formas de vinculación recurrentes en las investigaciones académicas y en las investigaciones institucionales, todas referentes a algún tipo de desprotección:

> Vinculación voluntaria: los niños de uno u otro sexo que se incorporan a las guerrillas de manera voluntaria lo hacen porque piensan que así obtienen reconocimiento social y poder con las armas, o quieren salir de la pobreza modificando su situación social, o quieren vengar la muerte de un pariente, o están buscando protección de otro grupo armado, o sienten simpatía ideológica por algún grupo, o se sienten presionados por sus progenitores o, en algunos casos, por decepciones amorosas.
>
> Vinculación forzosa: algunos niños, niñas y adolescentes participan en las hostilidades del conflicto porque han sido obligados y forzados física y psicológicamente. Algunos han sido entregados por sus madres o padres en contra de su voluntad, al sentirse presionados y amenazados por parte de uno u otro grupo armado. Otros ingresan porque en algunas regiones del país es obligación aportar un miembro por familia al grupo armado del área de influencia.
>
> Vinculación de nacimiento: hay niños y niñas que literalmente nacieron en la guerrilla en condición de hijos de combatientes. Son menores de edad que no conocen otra forma de vida y son considerados propiedad de ésta. (Romero & Chávez, 2008: 200-201)

Es importante reconocer los tipos de vinculación que presentan estos autores, pues en las narrativas de los menores se hace notorio que existe una diferencia del tiempo de la experiencia según haya sido la incorporación.

En la misma línea, Montoya (2008) problematiza la voluntariedad de los menores para ingresar a los grupos armados, reconociendo en los informes de organizaciones nacionales e internacionales, que los motivos más frecuentes para la vinculación de los niños y jóvenes son:

> […] el uso de la fuerza para ser llevado a la guerra; la atracción por las armas y el poder; la incursión como método de escape de la pobreza de ellos y

> sus familias, la violencia intrafamiliar, el desempleo, la inseguridad social; el temor, la intimidación y el miedo a perder la vida; las promesas de mejores condiciones de vida que terminan en engaños; entre otras, como causas que motivan el ingreso de niños y jóvenes a los grupos armados. (Montoya, 2008: 41)

Los niños y niñas se vinculan voluntariamente por la ausencia de condiciones materiales, que se relacionan con la pobreza y con falta de reconocimiento, aunque sin indicar de quién (familiar o institucional).

En los relatos compilados por el investigador y periodista Guillermo González (2002) y en la investigación desarrollada por Aranguren (2011) se encontró que los infantes asumen la decisión de vincularse a un grupo armado como una forma de contrarrestar un tiempo de la ausencia de manera inmediata; la ausencia de la familia es la más nombrada por los niños desvinculados. Los ejes que se mueven en estas recurrencias tienen que ver de alguna manera con las marcas en el cuerpo de los infantes, como lo es la violencia sexual, el maltrato físico y verbal, el trabajo duro en los campos, etc., así se puede ver en el siguiente aparte:

> […] No volví a donde mi familia porque cada vez que llegaba me daban severa muenda. Me pegaban con cables o con lo que encontraran por delante. Les cogí más miedo desde una vez que me colgaron. Yo estaba en la calle, me los encontré y me dijeron que me fuera para la casa, que no me iban a hacer nada. Llegué y, como estaba cansado, me cogió el sueño; cuando sentí era que me estaban amarrando las manos, me colgaron de una viga y me tuvieron diez minutos. Eso fue una tortura. Cuando ya crecí –llegué a los diez años–, me fui con mi madrina y estuve con ella un año… Ella me pegaba, pero ya con razón, cuando hacía las vainas que no debía… (González, 2002: 94)

En el anterior relato se observa un componente de desconfianza en los miembros de la familia (o por lo menos en alguno). Llama la atención que el infante concibe que el primer órgano social protector es la familia, y que al no obtener la protección de su cuerpo en ella, sino más bien un maltrato, busca otros grupos que sí lo hagan, como amigos, otros familiares lejanos (tíos, padrinos, etc.), lo que demuestra que tal vez el grupo armado no necesariamente es la primera forma de protección que busca el infante.

A la desprotección familiar, se suma una desatención por parte del Estado, lo que lleva a una ausencia de sostén integral para el niño, pues en algunas zonas del país, particularmente aquellas donde el Estado no hace presencia, es casi que natural que los infantes asuman la milicia como un proyecto de vida, de identidad y de confianza en el otro. En algunos relatos aparece una visión de protección del grupo guerrillero o paramilitar similar a aquella que se esperaba de la familia:

> […] duré en la guerrilla un año y seis meses. Me perdonaron todo, me dieron dotación y ya no me tuvieron desconfianza. Me apreciaban mucho y me llevaban a todos los combates (…) En la guerrilla a uno no le falta nada, aunque no le paguen. (2002: 153)

En el relato anterior, la confianza recíproca en y con el/los otros es indispensable para la configuración de identidad del infante, por lo que no se percibe el peligro de un combate al asegurar que el aprecio que le sienten tiene que ver con la exposición a la muerte. De igual manera este relato desvirtúa en parte lo que afirman algunas investigaciones, pues el dinero no siempre es una primera motivación, como sí lo es sentirse protegido, querido, acogido, visibilizado.

Otra ausencia, evidenciada en los relatos analizados, es la de la escuela como proyecto de vida. En las narrativas compiladas por González (2002) se pueden ubicar testimonios donde se anhela la posibilidad de asistir a la escuela y otros testimonios donde se evidencia que la escuela no es un proyecto real que responda a las necesidades de la familia o del sujeto. En el siguiente relato se puede observar que, la asistencia a la escuela no representa una prioridad para la familia y en algunos casos tampoco para el infante.

> Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papás preguntaban: "¿Quién quiere estudiar?". Mis hermanos decían: "Yo, yo, yo". Pero yo no le ponía fundamento, no le ponía ganas, no decía que quería estudiar. (2002: 185)

Al parecer para el primer núcleo protector (la familia), no es prioridad que los niños se eduquen en la escuela, y el Estado carece de mecanismos para garantizar que los niños se escolaricen.

El tiempo de la ausencia, de alguna manera, configura la identidad, la experiencia y la subjetividad de los infantes desvinculados. Es de aclarar que de los estudios referenciados ninguno trabaja explícitamente la noción de tiempo en niños desvinculados, ni evocan una comprensión de este, a no ser en las narrativas de un tiempo físico, lo que se ve reflejado en algunos de los relatos, pues los hechos se cuentan de manera lineal, con un orden secuencial, pero indudablemente es un tiempo marcado por la experiencia.

b. Tiempo de la guerra. El tiempo de la guerra corresponde al tiempo que se vive y experimenta como niño militante del grupo armado. Aranguren (2011), González (2002), Human Rights Watch (2004), coinciden en que el tiempo se configura en las marcas y exposiciones de lo corporal, sin olvidar que el cuerpo está atravesado por el lenguaje en tanto componente simbólico. El abuso sexual y el maltrato físico se relacionan con las marcas imborrables en el cuerpo.

La investigación de Aranguren (2011) sostiene que el sujeto es marcado por el otro y que por lo tanto esa marcación queda registrada en todas las dimen-

siones del cuerpo, incluso en el discurso que configura al sujeto que habita el cuerpo, por lo que propone que las inscripciones o marcaciones siempre están en el orden de lo imaginario, lo real y lo simbólico.

De acuerdo con este investigador, la guerra marca un tiempo en el cuerpo, el cual configura unas formas de ser y estar en el mundo:

> Asistir a la guerra en calidad de combatiente plantea enfrentar a cada ser humano a una serie de sometimientos que lo convocan a ciertos desprendimientos con respecto a su cotidianidad. Allí donde opera la disciplina y la instrucción militares, allí donde la entrada al colectivo convoca a la homogeneidad de los cuerpos y donde el ritmo de la marcha sintoniza los movimientos de todos los combatientes, allí donde el entrenamiento convoca a la muerte y abre la posibilidad y la necesidad de encontrarla día a día, allí, en todas las dinámicas de la guerra, acontece una metamorfosis, un cambio o una transfiguración. (Aranguren, 2011: 19)

Se observa en el estudio de Aranguren que la experiencia de la guerra marca el cuerpo de acuerdo con las dinámicas y ritmos que la configuran, por lo que el tiempo de la guerra se compone a manera de caleidoscopio de otros tiempos que la sostienen.

En este sentido podríamos hablar del tiempo como *ritmo de la guerra*, en tanto el ritmo abarca las nociones de consecuencia, regularidad, lentitud y rapidez[8]. Sin embargo el ritmo propio de la guerra se hace presente en múltiples tiempos dentro de esta dimensión, a saber: *El tiempo bélico, el tiempo de la rutina militar, el tiempo de la formación y el tiempo del sufrimiento*.

El primer tiempo, el bélico, hace referencia a la exposición directa en el combate y a su relación directa con la muerte. Al respecto el relato doloroso de un infante desvinculado, coincide con lo investigado por Aranguren (2011):

> Al otro día mandaron una avanzada para un filo donde estaban unos muchachos nuestros, pero ellos petetiaban con el radio y no les salía. No podían comunicarse porque mi novio había cambiado de frecuencia. En esas llegó al campamento un señor, un compita y me preguntó: "¿Dónde está el comandante?", le dije: "¿Por qué?", y me respondió: "Porque lo necesito para una razón". "Yo también soy encargada", le contesté. "Lo que pasa es que por allá

8. Analizando estas dimensiones se encuentra que la consecuencia está dada en relación, a que a un movimiento le sigue otro que es lógico al primero, por ejemplo, al disparo del enemigo la consecuencia lógica es la respuesta también bélica. La regularidad en la guerra tiene que ver con las rutinas que instauran disciplinas propias de un ejército y garantizan la seguridad y eficacia del mismo, por ejemplo el seguimiento de asignaciones de guardias o protocolos para la limpieza de las armas. Para Aranguren (2011), la noción de lentitud del tiempo, se relaciona con el movimiento del cuerpo en situaciones que lo requieren como desplazamientos que implican peligro, y estos a su vez se relacionan con la rapidez, según sea las condiciones que requiera el encuentro con el enemigo.

> está el ejército, están peleando", me contó. Nosotros acomodamos de una la remesa en los camiones, en los carros; subimos los radios de comunicación y todo". (González, 2002: 82)

En el anterior relato se observa que se pasa de un ritmo lento cotidiano, a lo intempestivo de la consecuencia del combate, a un ritmo más rápido. El relato indica una conversación tranquila, que avisa que la consecuencia lógica de la cercanía del ejército sea moverse con mayor rapidez.

El *tiempo de la rutina militar*, se configura a partir de un tiempo de la marcha y un tiempo de entrenamiento. Al respecto Aranguren (2011), afirma:

> Alineados en la formación de una cuadrilla, de un pelotón o de un destacamento, cada combatiente sigue con absoluta sincronía la voz del mando: son grupos de cuerpos que se mueven a diestra y siniestra con total armonía, con cierto ritmo, se podría decir. Esa voz organiza la formación, comanda los movimientos, se adueña de los cuerpos y los hace girar a su criterio. No hay lugar para el error, no hay lugar para la diferencia. Los movimientos inexactos se corrigen con rigor. (2011: 26)

El tiempo de *la rutina militar* también está constituido por un tiempo del exceso y de la austeridad. El estudio desarrollado por Aranguren (2011) plantea que se vive *el tiempo del exceso* en la exigencia de ofrecer la vida y en la trasgresión de la existencia del otro, o en la exigencia del cuerpo para el entrenamiento, o en el derroche ya sea de comida, de licor, entre otros. Sin embargo en el siguiente relato de un infante desvinculado también es notorio un tiempo austero:

> Seguíamos desplazándonos casi sin parar. Andábamos medio día, parábamos cinco minutos y volvíamos a arrancar. Así empecé a coger físico, a cargar maletas, fusil, todo. Fue cuando ya ingresé a los paramilitares. Anduve con ellos dos años. Estaba muy amañado allá. No es por nada, pero me trataban bien, me daban lo que necesitaba. Yo tenía, gracias a Dios, todo. La comida nunca me faltó, aunque había veces, andando, que tocaba una sola comida en el día, pero cuando llegábamos a donde se podía, comíamos a la lata. (2001: 98)

El tiempo austero y de exceso se conforman en la rutina propia de la vida militar en el grupo armado, y no necesariamente se vincula con el combate.

El *tiempo para la formación*, propio de la capacitación básica para estar presto para el combate y para "la vida en el monte", refiere a una formación militar, pero también ideológica, así lo relata una niña desvinculada entrevistada por González (2002):

> Durante ese tiempo me explicaban sobre la guardia, lo que hacían allá; eran días completos sentados en unos palos largos, en el aula que dicen ellos,

> escuchando parlamentos. Ellos le meten mucha política a uno. Mantienen metiéndole psicosis; que si el ejército lo coge, lo viola, lo mata lo hace pedazos. (2002: 37)

En el anterior relato, se reconoce que los rituales en la estrategia de formación política de los grupos armados, tienen algunas coincidencias con los rituales de la escuela tradicional. Existe un profesor que trasmite un mensaje a los estudiantes, y es percibida por los infantes combatientes con la misma actitud de desmotivación con la que percibieron las clases antes de hacer parte del grupo armado.

Finalmente, las investigaciones consultadas coinciden que existe un *tiempo del sufrimiento*, que se complejiza al considerarse el maltrato físico, sexual y verbal en las filas de los grupos armados y que puede trasversalizar los otros tiempos abordados hasta aquí (tiempo de la rutina, tiempo del combate, tiempo de la formación). Las diferentes investigaciones (Remolina, 2011; Montoya, 2008) dejan ver que este tipo de sufrimiento es uno de los motivos más frecuentes para que los infantes se desvinculen, pues se podría pensar que en estos grupos armados no encontraron la protección que buscaban y que por el contrario hallaron más de lo mismo.

De acuerdo con lo esbozado sobre esta categoría, el tiempo de la guerra contempla una multiplicidad de tiempos que configuran la experiencia del infante combatiente, que permite ver, desde sus relatos, la inmensa crueldad del conflicto armado.

c. Tiempo de un mejor vivir. Este tiempo corresponde al tiempo de la esperanza, de construir un proyecto de vida, individual y colectivo, en términos de Ricoeur (2005), es *el tiempo de volverse capaz*. El autor reconoce que la capacidad es lo que el sujeto puede hacer y que las capacidades identifican al sujeto. El ser capaz es ser responsable. En este sentido, "la identidad personal está marcada como una temporalidad que podemos denominar constitutiva. La persona es su historia" (p. 1). Así, el tiempo del mejor vivir se configura en la capacidad de identificarse como desvinculado, y ser reconocido por su historia de vida. Sin embargo este tiempo, aunque se nombra, no se encuentra como protagonista en las narrativas analizadas.

Ricoeur, reconoce tres tipos de capacidad. La capacidad *de decir*, es producir un discurso sensato y coherente; la capacidad *de actuar,* se relaciona con la producción de acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza, entendiendo la contingencia humana, la incertidumbre y lo imprevisible como elementos configurantes de los acontecimientos; la capacidad *de contar*, posibilita que los acontecimientos se vuelvan legibles e inteligibles en el marco de una historia.

El tiempo del mejor vivir, requiere de la tipología aportada por Ricoeur, pues en las narrativas analizadas, los niños desvinculados se identifican con accio-

nes concretas que harán posible su proyecto de vida, las narran, las recorren, van y vienen de los recuerdos de su experiencia como niño soldado. Así, *decir, actuar y contar* en las narrativas de los desvinculados, implica esperanza en el sentido de retornar a la familia, al colectivo.

Este es el tiempo donde se da la posibilidad del narrarse, del mirar hacia atrás y colocar en el pasado *el tiempo de la ausencia y de la guerra*. Es el *tiempo del restablecimiento y el tiempo para proyectarse*, este tiempo se considera desde algunas investigaciones como el momento en que el Estado restablece los derechos y protege a los infantes desvinculados.

El considerar el restablecimiento de derechos, garantiza en parte la protección integral de los infantes desmovilizados, sin embargo no garantiza necesariamente un restablecimiento del vínculo familiar descrito en el tiempo de la ausencia, al respecto Ricoeur (2005) aporta:

> La lucha por el reconocimiento continúa en varios niveles. Empieza en el de las relaciones afectivas vinculadas con la transmisión de la vida, la sexualidad y la filiación. Encuentra su máxima expresión en la intersección de las relaciones verticales de una genealogía y de las relaciones horizontales de conyugalidad cuyo marco es la familia (…) Esta lucha por el reconocimiento continúa en el plano jurídico de los derechos cívicos, centrados en las ideas de libertad, justicia, y solidaridad (…), pero el desdén y la humillación alcanzan al vínculo social en un plano que rebasa el de los derechos; se trata de la estima social que se dirige al valor personal y a la capacidad de buscar la felicidad de acuerdo con la propia concepción de la vida buena. (2005: 3)

En cuanto a los relatos de los infantes desvinculados se encuentra que el restablecimiento es equiparable con la idea de oportunidad de reconciliación consigo mismo y con los otros:

> Luego me trasladaron para la corre, para la correccional de menores de Florencia, y de ahí para la casa del menor. Después me mandaron para Bogotá y entré a este programa. Allí empecé a querer nuevamente mi vida. He estado en casas en otras ciudades y le cogí aprecio a muchas cosas; perdoné a varias personas. Se me arregló la vida. Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida, a querer estudiar, a perdonar y lo hice con mi mamá y con otras personas. Funcionó porque antes yo la recordaba y la quería encontrar y cobrarme todas y ahoritica no". (González 2002: 48)

En este relato se aprecia efectivamente un restablecimiento, pero el infante desvinculado no percibe que este sea de sus derechos sino de sus vínculos, los cuales en el tiempo de las ausencias había perdido y que de alguna manera se añoraba.

El *tiempo para proyectarse*, se relaciona con el tiempo del restablecimiento, pues aquí el infante se restaura a sí mismo como sujeto y se compromete con

un proyecto de vida, donde la educación se hace fundamental, sobre este punto se profundizará en el tercer apartado de este escrito.

2. Narrativas del conflicto armado colombiano y la escuela

La historia del conflicto armado en Colombia permite inferir su complejidad. En él se han visto envueltas todas las instituciones sociales, culturales y políticas, de las que inevitablemente la escuela hace parte. En correspondencia con los grados diferentes de temporalidad a la hora de organizar el tiempo inmerso en la narratividad, como lo propone Ricoeur (2010), se puede establecer que existe una manera precisa de disponer el relato, cuando se ha vivido la experiencia del conflicto, particularmente cuando éste ha permeado la escuela. A partir de lo anterior, en conversación con la literatura consultada se ha reconocido que la escuela en este país está constantemente afectada por la guerra armada y que este fenómeno ha causado un sentimiento profundo de miedo en la población.

a. La escuela como trinchera. La ocupación militar del espacio escolar determina que éste sea usado como trinchera, lo que impide cualquier ejercicio pedagógico en sus instalaciones y pone en riesgo la vida de estudiantes y maestros.

Al respecto, el Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, relacionó la situación de los derechos humanos en Colombia durante 2006, evidenciando que hubo daños materiales causados contra la escuela del corregimiento Ospina Pérez de Ricaurte (Nariño), atribuidos a las FARC; la detención ilegal por parte del Ejército de dos niños en las instalaciones de su colegio en Trinidad (Casanare); la ocupación del Colegio Ecológico de Cuembí en Puerto Asís (Putumayo), por tropas del ejército; el minado de una escuela en Orito (Putumayo) por parte de las FARC y el daño de una escuela del municipio de Los Andes (Nariño) por combates entre guerrilleros de las FARC y paramilitares (Fundación Dos mundos, 2009).

Por su parte, Naciones Unidas (2012) en su Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia, reporta que en la última década se han agudizado las implicaciones del conflicto en las escuelas del país. El siguiente cuadro ha sido construido a partir de las fechas y acciones de los actores del conflicto que aporta dicho informe.

Como lo dejan ver los datos y los documentos consultados, la ocupación de la escuela por parte los actores armados, además de poner en riesgo la vida de los agentes escolares ha facilitado que se lleven a cabo campañas de reclutamiento en los planteles con el ánimo de convencer a los niños para que colaboren como informantes o hagan parte de las filas de los grupos armados. Este fenómeno permite reconocer la mayor probabilidad de que la militancia

en grupos armados sea parte de la experiencia de vida de los niños de algunas zonas del país.

Tabla sobre acciones militares que involucran las instalaciones de diferentes escuelas. Fuente: construcción propia a partir de la información expuesta en el informe de Naciones Unidas (2012) sobre los niños y el conflicto armado en Colombia

FECHA	ACCIÓN
Febrero de 2009	En Guaviare, dos niños y una niña que asistían a clase resultaron heridos como consecuencia de disparos efectuados por las Fuerzas Militares de Colombia que respondían al ataque de un francotirador de las FARC-EP.
Mayo de 2009	En Cauca, un niño de 11 años murió en el patio de una escuela como consecuencia de una bala perdida presuntamente disparada por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia durante una operación contra las FARC-EP.
Junio de 2009	En Huila, las FARC-EP minaron una zona a menos de 300 metros de una escuela, poniendo en peligro a 50 escolares y su comunidad.
Octubre de 2009	Las Fuerzas Militares de Colombia ocuparon una escuela en Cauca y se informó que los maestros, padres y otros miembros de la comunidad habían instado a abandonarla.
Febrero de 2010	En el departamento de Nariño, los miembros de las FARC-EP entraron por la fuerza a una escuela rural, donde una comunidad indígena estaba celebrando una reunión. Posteriormente, miembros de las Fuerzas Militares de Colombia atacaron a las FARC-EP en el interior de la escuela, lo que tuvo como consecuencia el desplazamiento de 300 miembros de la comunidad indígena, de quienes ambas partes sospechaban que apoyaban al otro bando.
Abril de 2010	El ELN intentó reclutar a dos niños indígenas de 13 y 14 años en el patio de recreo de una escuela. Un maestro intervino para impedir que los reclutaran. Los niños y el maestro tuvieron que huir para evitar represalias.
Mayo de 2010,	En Cauca, los enfrentamientos entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia llevaron al menos a tres comunidades indígenas a suspender las clases indefinidamente.
	En Antioquia, se minaron los alrededores de una escuela porque se había establecido un centro de votación en su interior.
Junio de 2010	Explotó en una escuela rural de Cauca una bomba presuntamente dirigida a las Fuerzas Militares de Colombia, algunos de cuyos miembros se encontraban dentro de la escuela en ese momento.
Agosto de 2010	En Cauca, varias escuelas sufrieron ataques y nueve maestros recibieron amenazas de las FARC-EP.
	Un grupo de soldados de las Fuerzas Militares de Colombia ocupó una escuela en el Valle del Cauca.
Octubre de 2010	En Antioquia, 20 adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 17 años y cuatro maestros fueron capturados en una escuela y retenidos por miembros del ELN, que pretendía reclutarlos.
	En Cauca, dos niñas de 13 y 15 años y una maestra resultaron heridas en un tiroteo entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia.
Abril de 2011	En el departamento de Cauca, 300 niños quedaron atrapados en un enfrentamiento entre las FARC-EP y las Fuerzas Militares de Colombia, que habían instalado sus carpas en el campo de fútbol de la escuela.
Mayo de 2011	En Valle del Cauca, las FARC-EP utilizaron una escuela como escudo para atacar a las Fuerzas Militares de Colombia y dejaron un campo minado que obligó a suspender las clases durante más de seis meses.

Lo anterior se evidencia en el relato de un niño desvinculado de un grupo armado, relacionados en el informe de Human Rights Watch (2004):

> Arreglábamos una reunión en la escuela y la gente aparecía. A menudo, teníamos entre treinta a quince personas, yo daba el discurso de bienvenida y había un montón de otros discursos. Hablábamos un resto de los paracos [paramilitares] porque la gente les tenía miedo. (2004: 69)

En relación con la vinculación de niños a los grupos armados, la ONG Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003), afirma que el Ejército y la Policía han intervenido en varias escuelas de sectores marginales para realizar actividades de estrategia militar y de "acción psicológica" con la población civil; en ellas realizan labores de educación, instrucción militar y establecen bases para sus actividades de seguridad.

La ONG Coalición, también concluye que dadas las condiciones del conflicto en Colombia se ha venido naturalizando la educación para la guerra por lo que dentro del sistema educativo del país existen colegios y academias militares de educación básica secundaria que gradúan "Bachilleres Técnicos con Orientación Militar[9]", lo que implica que los niños tengan una mentalidad guerrerista e instauren el conflicto armado como algo simplemente natural.

Lizarralde (2012) coincide en afirmar que el conflicto armado se ha normalizado a tal punto que los niños se preparan para cualquier acción armada:

> Mire profe cuando hay combate nos tiramos al piso, pero no de cualquier manera… hay que poner las manos bajo el pecho para que la explosión no le dé tan duro y tener la boca abierta para que no le reviente los oídos". (2012: 221)

O a tal punto, comenta el autor, que se da una aparente indiferencia que puede operar como mecanismo de defensa emocional. Ese es el caso de una profesora que al saber que uno de sus estudiantes había sido asesinado en medio del combate, dijo: "…menos mal no era uno de los niños aplicados."

Las investigaciones coinciden en afirmar que cuando la escuela es ocupada o destruida, se fractura de manera significativa la dinámica escolar al verse retrasada en sus tiempos internos, en la normalidad de sus actividades, en su autonomía y en el sentido pedagógico del espacio, pero que no existe una adaptación del currículo que permita afrontar las necesidades que impone la crisis.

La necesidad de considerar un currículo adaptado a las consecuencias de la crisis vivida por menores que han padecido el conflicto se reconoce en dos rea-

9. El informe al que se hace alusión, se refieren a instituciones educativas adscritas al ejército y a la policía. Por ejemplo, refiere los afiliados a la Asociación Nacional de Colegios Militares –ACOMIL– y a la escuela de la fuerza área, cuya edad para ingreso es desde los 16 años.

lidades. Por una parte los niños desvinculados presentan un retraso en el grado de escolaridad en relación con su edad. De acuerdo con una caracterización de niños y niñas desvinculados del conflicto armado, realizada por la Defensoría del Pueblo y UNICEF (2007), el 10% de estos adolescentes no contaba con ninguna escolaridad previa a su vinculación a los grupos armados, la gran mayoría (65,6%) solamente llegó a cursar algún grado de primaria y el 24,9% cursó algún grado de bachillerato; según esta investigación, la escolaridad media de estos niños y niñas es de 4.05 grados (Fundación Dos mundos, 2009).

Por su parte Bácares (2014) afirma que una escuela etérea permite la penetración del conflicto armado en la infancia y concluye diciendo que:

> En toda esta problemática se reúne un conjunto de factores que impiden a la escuela perfilarse como un entorno de resistencia a la guerra y de apoyo a las infancias para la construcción de sus proyectos de vida. Basta mencionar la falta de recursos didácticos-tecnológicos y de óptima infraestructura en las escuelas cercanas al conflicto armado que a corto plazo inhabilitan en los niños una identidad respecto de su espacio institucional de formación (Bácares, 2014: 35).

Es indudable que el conflicto armado colombiano tiene una incidencia importante en la configuración de las actividades escolares y pedagógicas. Esta incidencia desborda la escuela misma y deja al descubierto el poco interés por parte del Estado de hacer cumplir las normatividades internacionales para la regulación del conflicto donde le obligan a ser garante y protector, entre otros.

b. El miedo habita en la escuela. Las investigaciones consultadas, como la de Sánchez & Díaz (2005), Fundación Dos Mundos (2009) y Naciones Unidas (2012), convienen en declarar que el conflicto armado en Colombia ha disparado las tasas de deserción escolar, entre otros por el miedo de los estudiantes y sus familias al fuego cruzado en las diferentes confrontaciones, por el miedo a que los niños y niñas sean incorporados a los grupos, y por el miedo que ocasiona el desplazamiento forzado.

Quintero & Ramírez (2009), afirman que el miedo, además de ser una representación de la experiencia de la muerte a partir de las privaciones morales y jurídicas del sujeto, es el sentimiento moral que orienta a tomar como decisión el abandono del nicho, en este caso la institución escolar.

El miedo como lo plantean los autores, se asocia con sentimientos de indignación y resentimiento. Para este caso, los niños y niñas desvinculados relacionan el miedo del combate en sus escuelas, con el resentimiento de perder su núcleo de socialización. Lo anterior se relaciona con el siguiente relato:

> Un día llegaron al pueblo y eso ¡mejor dicho! …¡no quedó fue pero nada! (…) ya que escuela ni que nada. (Springer, 2012: 58)

En la misma línea Reguillo (citada por Lizarralde, 2012), propone que el miedo *es un regulador de interacciones que lleva a la naturalización de la sospecha en el mejor de los casos y en el peor, a la estigmatización de grupos, individuos y lugares a los que de antemano se les ha asignado un significado de peligrosidad* (p. 219). Así lo muestra un relato de un habitante de Orito Putumayo:

> […] cuando uno tenía que ir a la Hormiga, uno salía en la moto pero no sabía si regresaba o no, ese era el miedo todos los días (…) y así sin ir a saber de pronto de dónde es la persona, uno no puede ir hablando así no más (…) y ese susto de saber que había habido combate en la cancha de la escuela apenas al rato de que nosotros estábamos con todos los niños allá. (Lizarralde, 2012: 219)

Al respecto, la Fundación Dos Mundos (2009), afirma que los estudiantes en muchas regiones del país, expresan el miedo al no sentirse seguros en la institución, pues los actores armados frecuentemente hacen ocupaciones militares, lo que lleva a niños y jóvenes a tomar la decisión de no volver a sus escuelas y a optar por el desplazamiento.

El ser niño desplazado también produce sentimiento de miedo, pues significa que no se pertenece al lugar a donde se llega, además que se viene de un lugar en que el conflicto está presente, y eso marca de manera inmediata como violento, se tiene miedo a la estigmatización. Los niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela a causa del conflicto manifiestan sentimientos de añoranza, dolor, tristeza, pérdida; emociones con las que deben asistir a la escuela y que otorgan unas condiciones particulares frente al aprendizaje.

Además del desplazamiento, el conflicto permea la escuela en relación con el miedo que pueden producir los ataques a la misma, lo que disminuye la asistencia de la población. Los investigadores Sánchez & Díaz (2005,), indican que entre 1996 y el 2002, en Colombia se matricularon 466.000 alumnos más en los niveles de primaria, pero que por los efectos colaterales de la actividad de las FARC, dejaron de asistir 233.199 alumnos (49.9% menos). Los mismos autores reconocen que para el caso del ELN, los efectos sobre el crecimiento de los alumnos matriculados en el nivel de básica primaria (aunque no son significativos) son negativos y alcanzan alrededor de 0.5 puntos porcentuales, esto significa una pérdida de 138.365 matriculados, que representa el 2.74% de los alumnos matriculados en 2002. Asimismo, los efectos indirectos de la actividad de las Autodefensas sobre el acceso a educación primaria también son negativos, los alumnos matriculados en los municipios con presencia de este grupo armado solo crecieron en promedio el 0.75%, mientras que en municipios comparables donde no se presentó ningún tipo de actividad crecieron 1.18%. En relación con la educación secundaria, los efectos de la actividad armada responden a problemas de orden público, desplazamiento y dificultades para la contratación de maestros. Además los jóvenes, particularmente en las zonas rurales, son los más vulnerables al reclutamiento.

Estas estadísticas permiten inferir que el miedo a encontrar la muerte en la institución educativa, por causas del conflicto armado, se ve reflejado en la deserción. El miedo lleva a la inmovilización, y a un posible detenimiento del tiempo. Cuando éste existe la acción del sujeto se paraliza, así también se paraliza el proyecto de escuela, el cual pasa a un segundo plano, pues garantizar la continuidad de la vida es la prioridad.

3. Narrativas sobre el tiempo del niño desvinculado en las instituciones escolares y de protección

De acuerdo con la ruta que se ha intentado dibujar hasta aquí, se reconoce que el tiempo del buen vivir del que se habló en el primer apartado, toma significado con el proyecto de escuela que construye el niño como parte de su regreso a la vida civil.

En esta sección se describe un tiempo de la memoria, materializado en la *ley de víctimas*; un tiempo del conocimiento (curricularizado) versus un tiempo de la esperanza, identificado en los *lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*; y un tiempo para el cuidado, reconocido en los *Lineamientos técnicos pera el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*, del ICBF.

a. Tiempo de la memoria. El niño desvinculado, una vez ha abandonado las filas del grupo armado puede asumir, entre otras, dos rutas distintas para su reincorporación a la vida social y civil, una tiene que ver con la vinculación a los programas de atención a niños, niñas y jóvenes desvinculados y otra es retornar a su tierra de origen y tratar de reconstruir lazos con la familia y con su comunidad. De esta última ruta no se tiene documentación alguna.

Para la atención de estos niños un primer paso es reconocer que son víctimas y que por lo tanto se les debe restituir sus derechos y protegerlos. En este sentido la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ministerio de Interior y Justicia, 2011), en su Artículo 3, parágrafo 2, reconoce que los niños desvinculados son víctimas del conflicto. Esta misma Ley, en el Artículo 51 dispone medidas de atención educativa a las víctimas, asegurando el acceso y gratuidad para todos los niveles de la educación básica y media, en instituciones públicas y privadas, además:

> […] el Ministerio de Educación Nacional incluirá a las víctimas de que trata la presente ley, dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX, (p. 38).

De acuerdo con lo expuesto, los niños desvinculados se reincorporan a la escuela como parte del proceso de reinserción social, sin embargo dicho proceso debe vincularse también, a la no repetición de los hechos y a la preservación de la memoria. En este sentido vale la pena preguntarse por la importancia de la noción de tiempo en la memoria que configura la subjetividad de los niños desvinculados, y cómo la escuela por ser espacio obligado para el retorno a la vida civil, desde la historia, el lenguaje y las matemáticas, potencia esta noción como reivindicación de la memoria, precisamente para garantizar la no repetición de los hechos violentos.

b. El tiempo de la esperanza es el tiempo de la protección. Dadas las condiciones del conflicto armado en Colombia se han reconocido diferentes mecanismos dispuestos en leyes y lineamientos que pretenden mitigar el impacto de la guerra en los menores actores del conflicto. Los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005) define población vulnerable como "personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden" (p. 6), y dentro de los grupos vulnerables prioritarios de atención reconoce a los afectados por la violencia, donde se encuentran menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley.

En estos lineamientos se define a los desvinculados de los grupos armados como *todas aquellas personas menores de dieciocho años de edad, que han dejado de participar por diferentes modalidades (rendición, captura, entrega voluntaria y bajo marco de las negociaciones de paz) en las acciones de violencia orientadas por un grupo armado al margen de la ley* (p. 26). Además estipulan las acciones para la atención educativa de esta población. Inicialmente se concreta el convenio entre MEN, las Secretarías de Educación, Red de solidaridad Social, Ministerio del interior y el ICBF, para coordinar los procesos de reincorporación a la vida social y productiva.

Los programas y proyectos que se elaboran en el convenio interinstitucional propenden por materializar el retorno de los niños desvinculados a la escuela, en una línea de restitución del derecho educativo, y no solo de resocialización o reincorporación.

Los niños que han militado en un grupo armado, una vez se han desmovilizado, son atendidos en el programa del ICBF, donde se coordina entre otros su restablecimiento del derecho educativo. Este paso constituye un tiempo de la esperanza, donde el desvinculado, se proyecta y se reconfigura sin olvidar la experiencia de la guerra.

La noción de tiempo que se encuentra el niño desvinculado cuando retorna a la escuela, no es otra diferente a la contextualizada en una escuela tradicio-

nal y puede existir poca comprensión para asumir la experiencia de un niño soldado, que emerge en una etapa particular de enseñanza y configuración de esta noción. En este sentido, las investigaciones consultadas (Santiesteban, 2007; Páges & Santisteban, 2010; Trepat & Comes, 2000, Fuentes & Sánchez, 2009; León, 2011; Chamorro & Belmonte, 2000; Sobejano & Bianco, 2008) coinciden en que el aprendizaje de la noción de tiempo se constituye a partir del desarrollo del tiempo histórico, el tiempo del relato y el tiempo matemático, todos ellos relacionados con las experiencias particulares de cada uno de los sujetos.

A partir de lo indagado, se ha podido reconocer que el tránsito del aprendizaje del tiempo de los niños desvinculados atraviesa diferentes instituciones: la familia, la escuela, el grupo armado, el programa de desmovilización, nuevamente la escuela, y nuevamente la familia.

En relación con las dos primeras instituciones (la familia y la escuela), se infiere a partir de los apartados anteriores que la noción de tiempo tiene su génesis en estas dos, pues la familia es el primer núcleo de socialización de los sujetos, y la escuela es el secundario. Tanto en la familia como en la escuela se imponen rutinas, ritmos, sucesiones particulares.

El aprendizaje de la noción de tiempo en el grupo armado, se puede inferir en la investigación desarrollada por Pachón (2009), cómo en el entrenamiento se hace visible la temporalidad.

> Convertir un niño campesino en un niño soldado implica un entrenamiento breve, duro y exigente. Los niños necesitan disciplina, fortaleza y coraje. Este comienza pocos días después de su ingreso a las filas de la guerrilla y puede durar entre cuatro y seis meses, aunque realmente a lo largo de toda su vida guerrillera nunca dejan de entrenarse y aprender. Sus actividades comienzan temprano, al amanecer, con una jornada de ejercicios físicos y gimnasia. Niños desmovilizados de las FARC-EP han narrado como el entrenamiento dentro de esta organización incluye lo que se denomina el "orden cerrado", que hace referencia a las múltiples actividades que se desarrollan dentro del campamento. En sus testimonios narran como aprenden a manejar los AK-47, los Galil, los R-15, al igual que morteros, diferentes tipos de granadas incluyendo los "tatucos" o lanzaderas de múltiples granadas. Los niños son ejercitados en ejercicios militares: marchar, "marcar el compás", desfilar, formar, presentar armas, tenderse, trotar día y noche con equipo encima. (…) Las rutinas diarias están muy relacionadas con la coyuntura política y militar que atraviese la región y el frente o grupo armado (…) Las rutinas cotidianas de los momentos de paz fácilmente se rompen. La necesidad de abandonar un campamento implica largas y extenuantes caminatas, realizadas especialmente en las horas de la noche, transportando equipo muy pesado, en medio de la humedad y el hambre (Pachón, 2009: 10-12).

Es notorio que en la vida militar los niños se enfrentan a una formación que configura la noción de tiempo y que necesariamente se vincula con el cuerpo.

Los estudios consultados permitieron concluir que el tiempo no solo es objeto de enseñanza en el espacio escolar regular, sino que también es objeto de enseñanza y aprendizaje en el campo de formación militar.

En relación con la configuración de la noción del tiempo en el proceso de desvinculación y posterior regreso a la escuela regular y la familia, el Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización e Integración de la Universidad Nacional (2009), afirma que en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de Educación, se establece que parte del servicio de la educación es contemplada como un mecanismo de rehabilitación social, por lo que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- hace parte de la comisión de apoyo del programa especializado del ICBF, para lograr su integración escolar y el desarrollo de competencias básicas.

En la misma línea del Observatorio, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010), en su documento titulado *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención de niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley*, entienden la educación desde dos perspectivas: como derecho y como mecanismo de resocialización.

El ICBF (2010), en el programa diseñado para la atención a los niños y niñas desvinculados asume como objetivo principal: "Apoyar los procesos de restablecimiento de los derechos, construcción de ciudadanía e integración social de niños, niñas y adolescentes que se han desvinculado de grupos armados al margen de la ley" (p. 11).

Y como objetivos secundarios:

> b) Formar en competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y específicas y productivas a los niños, niñas y adolescentes.
>
> f) Fortalecer y potenciar las capacidades vocacionales, educativas, prelaborales, laborales, afectivas y relacionales de los niños, niñas y jóvenes, reconociendo su diversidad cultural e historia de vida (pp. 11-12).

El programa de atención especializada, se desarrolla mediante la estrategia de atención denominada *preparación para la ciudadanía y la integración social,* cuyas características son: articular procesos, ser diferenciar, reflexionar, ser dinámica. Llama la atención la característica de reflexión, pues explícitamente se vincula con la temporalidad:

> c. Reflexionar, el reconocimiento de los procesos del ser humano implica la existencia de apuestas por la superación de rupturas temporales entre el

> pasado, el presente y el futuro; la multiplicidad de tiempos: institucionales, subjetivos, familiares, jurídicos y las dimensiones de responsable-victima, niño-adolecente- joven. (ICBF, 2010: 9)

Respecto a las múltiples temporalidades que se contemplan en el programa de desvinculación, se concibe la existencia de un tiempo de volver a la escuela y a la familia.

El siguiente esquema muestra el proceso de atención del programa.

Atención Institucional	Atención Socio- familiar	Centros de referencia y oportunidades juveniles
Hogar transitorio: Diagnóstico psico-afectivo, familiar, valoración de habilidades y condiciones de salud. Se permanece aproximadamente 45 días. Centro de Atención Especializada (CAE): Se inicia el proceso de preparación para la vida social y productiva y se refuerzan las áreas de atención de acuerdo con el perfil de cada uno. Se brindan herramientas de tipo vocacional, **nivelación académica,** restauración de vínculos. Se permanece entre 8 meses y 1 año. Casa juvenil: Se prepara para la inserción en el ámbito familiar y social, se inicia un periodo de vida bajo principios de corresponsabilidad y autonomía. Si la persona ha cumplido los 18 años puede ingresar al programa de reintegración de ACR.	Hogar tutor: una familia voluntaria y capacitada por el ICBF acoge por tiempo completo al niño para brindarle un ambiente afectivo y de atención integral que le permita restablecer sus derechos. La estadía con la familia puede prolongarse de 1 a 2 años, dependiendo de su plan de vida particular. Hogar gestor: Los niños se reintegran a sus familias en su lugar de origen.	Centros de referencia (CRO-J): son beneficiarios los niños que salen del programa de atención especializada del ICBF. Brinda apoyo en: Consecución de documentos, generación de ingresos o empleo. Acceso a salud, educación, cultura, deporte y mecanismos para no re-vincularse.

Es importante destacar que los niños desvinculados vuelven al modelo de escuela regular y por tanto se encuentran nuevamente con la noción de tiempo en un currículo preestablecido, pero donde sus experiencias como militantes a un grupo armado pueden modificarla o enriquecerla.

En las narrativas expuestas en la investigación de González (2002), se percibe que los niños desvinculados asumen la educación como una posibilidad de empezar de nuevo y es una condición para un proyecto de vida exitoso. Así lo narra un niño entrevistado por el investigador:

> Llevo ya cuatro años en este programa y tengo dieciocho años de edad. Aquí he estudiado. He aprendido bastante porque me resulta fácil. Estoy contento porque todo lo que me enseñan cada día lo aprendo, me gusta y es bueno. No es que sea facilista, sino que todo se me queda. Me siento muy bien y me da orgullo estar por acá. Estoy estudiando, voy en sexto y tengo un proyecto de vida que me va a apoyar la OIM[10]: es una panadería. Después de salir de la guerrilla tomé un curso y me quedó gustando. Seguí haciendo pan y hoy en día me defiendo; no es que sepa bastante, pero sé trabajar y por eso mi planteamiento fue crear una panadería (…) La idea mía es mejorar. Pienso dedicarme al proyecto y seguir estudiando, pero ya sería de noche. (González, 2002: 53)

En el relato se evidencia una relación entre la obtención del título de bachiller y un proyecto productivo que garantice lo económico, también es notorio que para el infante el educarse formalmente tiene un significado preponderante para la construcción del proyecto de vida.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la tesis principal de Ricoeur (1992): *la narratividad y la temporalidad se encuentran estrechamente vinculadas,* puesto que la estructura lingüística tiene como último referente la temporalidad, y la estructura de la existencia accede al lenguaje mediante la narratividad, se tienen que la noción de tiempo define la puesta en intriga, desde los acontecimientos y sus irrupciones temporales.

A partir de la tesis de este autor, de las diferentes investigaciones y de las narrativas, se encontró que la experiencia del ser niño desvinculado pasa por diferentes tiempos institucionalizados que se identifican con el devenir de la vida y marcan significativamente la memoria. Los acontecimientos que narran los niños desvinculados, hacen parte de sus marcas corporales que a su vez hacen parte de sus recuerdos.

Las narraciones de los niños desvinculados están relacionadas con los ciclos de vida que marcan su experiencia. Precisamente la relación entre narración y tiempo ha permitido identificar en los relatos de los niños y de las investigaciones, que existe un tiempo cronológico que marca un ciclo vital de esta población.

El pasado es el tiempo del preconflicto, relacionado con el antes de la militancia, se configura por una serie de ausencias que no solo marcan el cuerpo, también marcan el alma. El proyecto de escuela esta de manera intermitente en la vida de estos infantes, pues el que sea parte o no depende de las condiciones mismas del conflicto bélico.

10 . Organización Internacional para las Migraciones.

El pasado inmediato, se relaciona con el conflicto en la etapa de soldado, de militante. El pertenecer a un grupo armado (guerrilla o paramilitar), también marca el cuerpo, el alma y curte en experiencia. El niño soldado en esta etapa experimenta un tiempo matizado por el cambio de ritmo, de frecuencia, de movimiento, de consecuencia, debido a la metamorfosis que implica la guerra.

El presente, se entiende como el postconflicto. Es el tiempo de la restauración, de un mejor vivir, de proyectarse. La mayoría de los relatos encontrados, se dan en este tiempo, donde los niños relatan su pasado, sus experiencias y especialmente las tejen con la ilusión de un futuro próximo.

Tanto en el presente como en el futuro, el proyecto de escuela se dibuja con más fuerza. Los niños consideran que esta institución, de la que no fueron parte o que abandonaron por distintas circunstancias, les abre sus puertas para reconocerse como sujetos y sobre todo para reivindicar la vida y proyectarse a un futuro un poco más lejano.

Para la investigación en curso, la cual pretende indagar la construcción de la noción de tiempo de niños y niñas desvinculados, a partir de sus narrativas, ha sido de capital importancia el rastreo de investigaciones que abordan la problemática de esta población, desde diferentes perspectivas (el derecho, la psicología, la política, la educación), pues desde estas, se inicia un recorrido para estructurar la educación del postconflicto.

A partir del análisis de las diferentes investigaciones y de las narrativas se ha encontrado que la escuela como elemento de bienestar se ha desdibujado en la etapa de pre-conflicto y conflicto en la experiencia de ser niño desvinculado, pero que se reivindica cuando los niños retornan a la vida civil. Sin embargo se interroga cómo la institución escolar está respondiendo a los retos de un país que se ha mantenido en guerra por más de sesenta años.

El desdibujamiento de la institución familiar, también se considera como interrogación, pues en las narrativas se ha visto que esta no contiene a los niños, por el contrario los excluye, los maltrata, los discrimina.

Aunque los motivos por los que ingresan los niños a las filas de los grupos armados son múltiples, se encuentra como recurrencia que la ausencia de la escuela y de la familia hace a los niños más vulnerables al reclutamiento.

Lo anterior constituye una tensión, en tanto la escuela y la familia parecen ser de por si las instituciones en las que inicialmente se podría prevenir el reclutamiento de menores, pero dada su crisis y la dinámica del conflicto mismo, estas instituciones se han desbordado.

La revisión de los antecedentes, particularmente las narraciones abordadas, permiten preguntarnos si existe una tensión entre el ciclo que sigue el niño

desvinculado con la escuela y la noción de tiempo, pues el niño si antes de vincularse, asistió a la escuela se encontró seguramente con una noción de tiempo curricularizada desde las ciencias sociales, las matemáticas y el lenguaje. Luego se encuentra con una noción de tiempo particular en las dinámicas del grupo militar, y después como parte de la etapa de desvinculación y restitución de derechos vuelve a la escuela, donde se encuentra nuevamente con una noción de tiempo curricularizada. Esta tensión configura uno de los principales intereses en el marco de la investigación desde la que se construye este escrito, y es precisamente cómo construyen la noción de tiempo los niños desvinculados que han hecho el recorrido aquí esbozado.

Finalmente se encuentran diferentes aperturas a la investigación. La necesidad de construir una escuela para el postconflicto, respetuosa de la diversidad, y edificadora de memorias y proyectos colectivos. Pensar en una escuela para el postconflicto se está haciendo, al parecer, una realidad dados los adelantos de las actuales conversaciones de paz, sin embargo el proyecto institucional claramente no puede seguir siendo el mismo, necesita de otras estructuras que garanticen apoyo a la reparación, a la memoria y la no repetición de los hechos.

También es necesario considerar la narratividad y la temporalidad de la experiencia como un elemento reivindicador de esperanza y de memoria para los niños desvinculados que en diferentes etapas de su vida han sido víctimas y victimarios, pues las narraciones de estos niños exponen en todo sentido la fragilidad humana de un conflicto bélico. En este sentido el tiempo es mucho más que lo sucesivo, el tiempo configura subjetividades, esperanzas y proyectos personales y conjuntos.

Bibliografía

Álvarez, M. & Aguirre, J. (2002). *Niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado. Guerreros sin Sombra*. Bogotá: Procuraduría General de la nación- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Aranguren, J. (2011). *Las inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes. Historias de los cuerpos en tránsito hacia la vida civil*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Bácares, C. (2014). *Los pequeños ejércitos: las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos*. Bogotá: Magisterio.

Benveniste, E. (1985). *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI.

Chamorro, C. & Belmonte, J. (2000). *El problema de la medida. Didáctica de las magnitudes lineales*. Madrid: Síntesis.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (2003). *Niñez, Escuela y conflicto en Colombia*. Sin ciudad: Sin editorial.

Defensoría del Pueblo y Unicef (2006). Informe defensoría. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos. La niñez y sus derechos. *Boletín 9*.

Fuentes, B. & Sánchez, A. (2009). *Caracterizar la noción de tiempo en estudiantes de grado sexto de dos instituciones educativas distritales: Alfonso López Michelsen y Antonio García*. Trabajo de grado para optar al título de magister en educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: de Bien protegido a espacio protector.* Bogotá: Fundación Dos mundos.

González, G. (2002). *Los niños de la guerra.* Bogotá: Planeta.

González, F. (2004). Conflicto Violento en Colombia: una perspectiva de largo plazo. *Revista Controversia, 181,* pp. 10-17.

Human Rights Watch (2004). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– (2010). *Lineamientos técnicos para el programa especializado y modalidades para la atención a niños, niñas y adolescentes que se desvinculan de grupos armados organizados al margen de la ley.* Bogotá: Ministerio de Protección Social.

León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2* (9), pp. 869-884.

Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y conflicto armado, memorias y territorios en el Putumayo. En: R. García, A. Jiménez & J. Wilches. *Las víctimas: Entre la memoria y el olvido,* pp. 209-223. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Ministerio del Interior y de Justicia (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia.

Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2005). *Lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables.* Bogotá: MEN.

Montoya, A. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión Jurídica 13,* (7), pp. 37-51.

Naciones Unidas (2012). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Sin ciudad: Sin editorial.

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (2009). *Informe Políticas, ofertas e instituciones educativas en los procesos de DDR en Colombia desde el año 2002.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pachón, X. (2009). La infancia perdida en Colombia: los menores en la Guerra. *Working paper series No. 15*. Center for Latin American Studies at Georgetwn University.

Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Norma.

Páges, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García, T. (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué,* pp. 187-208. Logroño: Díada.

Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana*. Bogotá: Norma.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida: Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia-2003*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Quintero, M. & Ramírez, J. (2009). *Desplazamiento forzado: Narraciones, memorias y ciudadanía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Remolina, A. (2011). Los niños, niñas y jóvenes excombatientes en el conflicto armado colombiano ¿Sujetos de derecho u objetos de asistencia? En: Torres, O. (Ed.). *Niñez y ciudadanía, pp. 166-185.* Chile: Pehuen.

Ricoeur, P. (1992). *La función narrativa y el tiempo.* Buenos Aires: Almagesto.

Ricoeur, P. (2010). La vida: un relato en busca de narrador. *Educación y política, pp. 253-294*.

Ricoeur, P. (2005). Volverse Capaz, ser reconocido. *Esprit, 7, s.p.*

Romero, Y. & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa, 8,* pp. 197-210.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Revista enseñanza de las ciencias sociales, 6,* pp. 19-29.

Sánchez, G. (2008). *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: Santillana.

Sánchez, F. & Díaz, A. (2005). Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social Colombiano 1990-2002. Disponible en: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/d2005-58%20(1).pdf

Sobejano, A. & Bianco, P. (2008). *Prisma: Análisis crítico de textos en español*. Estados Unidos: Panda Publications.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso del reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: Naciones Unidas.

Trepat, C. & Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

CONEXIONES ENTRE LA LECTURA ACADÉMICA Y LA TEORÍA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU. HACIA UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS UNIVERSITARIAS

Emilce Moreno Mosquera
Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
DIE - UPN

A modo de contextualización

En este capítulo se pretende analizar la lectura académica como una práctica que ocurre en contextos disciplinares que aportan significados sociales y culturales, los cuales inciden en el uso mismo de los textos. Los planteamientos se enmarcan en un proyecto de investigación de tesis doctoral centrado en la lectura académica en campos disciplinares específicos[11]. Se parte de la premisa de que la lectura junto con la escritura "se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas" (Carlino, 2002: 7). En esa medida, el contexto otorga determinadas características a la práctica lectora, relacionadas con lo que leen los estudiantes, la manera como leen y los fines que persiguen al hacerlo.

Para desarrollar este propósito inicial, se explica que la lectura es social y cultural porque da origen a interacciones sociales y se enmarca institucionalmente. Para evidenciar esta postura, también se retomarán aportaciones desde el enfoque de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies, o NLS), cuyo objeto de estudio es el análisis de la relación entre prácticas observables de lectura y escritura, las instituciones y las prácticas culturales en las que se ubican (Heath, 1983; Street, 1995; Barton & Hamilton, 2000; Maybin, 2000; Zavala 2002; Zavala, Ames & Niño-Murcia, 2004; Kalman, 2004; Cassany & Aliagas, 2009).

11. El proyecto de tesis doctoral se titula *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos* y se enmarca en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Específicamente, se pretende realizar un análisis que permita dar cuenta de las características del docente, los estudiantes y los textos, que hacen de la práctica lectora un acto enriquecido por diferentes fuerzas y a la vez lleno de particularidades. Igualmente, se parte del supuesto de que es necesario analizar las prácticas lectoras, atendiendo a las interacciones que se generan entre docente y estudiante, entre texto y lector, es decir, lograr una descripción de las prácticas y los eventos letrados en determinados espacios curriculares, atendiendo al contexto en donde se lee, los lectores, los docentes y los textos. Esto es, el contexto social como factor decisivo para aprender y comprender el acto de leer.

Así mismo, se plantea que las "herramientas de pensamiento" *habitus, campo* y *capital* permiten entender la lectura como una práctica social y cultural que obedece a ciertas leyes, así como los factores asociados al nivel de instrucción. Al respecto Bourdieu (2010) explica:

> La lectura obedece a las mismas leyes que las otras prácticas culturales, con la diferencia de que es transmitida más directamente por el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción será el factor más poderoso en el sistema de los factores explicativos, y el origen social será el segundo factor. (Bourdieu: 2010)

En la explicación de estas categorías se procura hacer la conexión con la lectura académica disciplinar. De igual manera, se retoma la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, como un antecedente importante para dar cuenta de la lectura académica en el caso colombiano. En la parte final del texto se encuentran unas breves conclusiones.

La literacidad como una perspectiva de estudio de la lectura académica

El término literacidad tomó fuerza en inglés desplazando a los de lectura y escritura en las décadas de los setenta y ochenta, según Barton y Hamilton (1990). La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales, no únicamente el académico. Estos autores agruparon los trabajos que examinaban la literacidad en tres corrientes: la perspectiva del modelo autónomo, la funcional y la social[12].

En la primera se comprende la literacidad como una habilidad cognitiva, en la segunda se explica en términos de lo que la gente puede (o no) hacer para actuar frente a las exigencias de la sociedad, y en la tercera se tiene en cuenta sus usos en contextos particulares. La perspectiva social enfatiza en la "disponibilidad y el acceso de y a la literacidad (o literacidades) que están relacionadas a la estructura social de la sociedad" (Barton y Hamilton, 1990, 12). En

12. Brian Street también ha contribuido a la explicación y consolidación del modelo de literacidad, la cual se explica como una práctica social e ideológica que involucra cuestiones de epistemología y de poder (1993, 90). Él opone lo que considera un "modelo autónomo" de la literacidad, en donde esta es comprendida como algo independiente de los procesos culturales, a un "modelo ideológico" de la literacidad, en donde esta se inscribe en las estructuras de poder que conforman a una cultura. Es decir, las conciencias que tienen los sujetos de sus prácticas letradas no son neutrales, sino que están cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente cómo es que se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades.

esta última se incluyen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los cuales emplean métodos etnográficos para describir y analizar los usos de los textos escritos. En esa medida, las prácticas de literacidad son históricas, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder y por otro, algunas prácticas son más dominantes que otras (Barton y Hamilton, 2000). Además, "la literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico" (Zavala, 2009, 23). En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Barton y Hamilton (1994, 1998, 2000), Street (1984, 1993) en Inglaterra y Gee (1990, 2004) en Estados Unidos. Asimismo, están los de Kalman (2003), Peredo (2002), Zavala (2002), Zavala, Niño-Murcia & Ames (2004), Cassany (2006), Cassany et al. (2008), Cassany & Aliagas (2009), en el ámbito hispanoamericano, entre otros.

Al respecto, sobresalen diferentes estudios que se centran en la escritura académica, los cuales explican las prácticas de literacidad asociadas a las relaciones de poder que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en contextos lingüísticos y culturales determinados (Zavala & Bariola, 2012; Zavala, 2009a, 2009b; Hernández, 2009; Lillis, 2001, 2003; Lillis & Curry, 2006; Jones et al., 1999; Lea & Stierer, 1999; Lea & Street, 1998; Ivanic, 1998).

En relación con la escritura académica desde este enfoque, Hernández (2009) explica:

> La escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder y las identidades de los participantes de esa comunidad. (Hernández: 2009)

En el caso de la lectura existen trabajos que reconocen la importancia del marco contextual en el que se dan las prácticas (Cook Gumperz, 1988; Rockwell, 1986; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Street & Lea, 2006; Cassany, 2009; Cassany & Morales, 2009; Peredo, 2002; González de la Torre, 2013). Desde este lugar la práctica lectora se concibe como "un objeto de estudio que no se explica sólo por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector" (González de la Torre, 2013: 13).

Esta se constituye en una posición crítica sobre el discurso y las prácticas académicas, que no pueden disociarse de las relaciones de poder, la construcción de identidad y la concepción de la lectura y la escritura, las cuales están determinadas disciplinar e ideológicamente.

Para abordar la literacidad académica, especialmente las prácticas de lectura, conviene retomar los conceptos de evento letrado, práctica letrada y comunidad de práctica, así como los elementos básicos asociados a estos: participantes, escenario, artefactos y actividades (Hamilton, 2000). De acuerdo con Barton y Hamilton (1998) los eventos letrados son actividades de lectura o escritura en un contexto específico. Los eventos son "episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas" (p. 7). Por ejemplo, la lectura de una reseña a partir del abordaje de un texto de fundamentación en determinada disciplina.

La práctica letrada se trata de una noción que ofrece un modo de conceptualizar "la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma" (Barton y Hamilton, 1998: 6). Estas prácticas "involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables" (Zavala, 2009: 28). Específicamente la práctica lectora se entiende como la acumulación de los diferentes eventos de lectura llevados a cabo por una persona o un grupo de personas en un contexto determinado. Cada evento lector implica un trabajo de construcción de sentidos, el cual está orientado por objetivos específicos, p.e. en el caso de los historiadores, Wineburg (1991) en su estudio identificó ciertos patrones disciplinarios de lectores de secundaria y lectores expertos, mientras leían documentos históricos. Su estudio mostró que estos grupos involucran procesos diferenciados:

> Los estudiantes de secundaria leyeron cada uno de los documentos como si no tuvieran conexión con los otros y se enfocaron principalmente en la recopilación de hechos, pero los historiadores además de "aprender" información, involucraron tres procesos: *búsqueda de fuentes, contextualización* y *corroboración*. En ese sentido, pusieron atención al autor, qué tipo de documento era y de dónde venía (*fuentes*); pensaron acerca del periodo de tiempo en el que fue escrito y tuvieron en cuenta lo que conocían acerca de las condiciones políticas, sociales, económicas o culturales de ese periodo (*contextualización*); y buscaron acuerdos y desacuerdos a lo largo del texto y con sus propios puntos de vista (*corroboración*). (Wineburg, 1991: 513-514)

De otro lado, la comunidad de práctica se relaciona con la apropiación progresiva de las prácticas en este caso de lectura y escritura. De acuerdo con Gee (2000) dentro de una comunidad de práctica se aceptan tácitamente y se comparten valores, normas, modelos y narrativas culturales (integradas en la mente, en la acción y en las prácticas corporales), los cuales forman parte del proceso de socialización, inmersión y evolución en la práctica. En ese sentido, una comunidad de práctica implica ciertos usos del lenguaje y cierto dominio del tema por parte de los sujetos participantes. Si se piensa en el ámbito universitario tenemos que la comunidad de práctica varía según el programa académico,

la institución, la localización de la institución, el currículo, la intencionalidad formativa del programa entre muchas otras variables.

Otros aspectos que determinan las prácticas lectoras se relacionan con el nivel educativo, la profesión, el marco disciplinar, lo familiar, las etapas de la vida, entre otros. En el análisis de las prácticas lectoras puede retomarse las categorías planteadas por Hamilton (2000, 16):

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad, propuesto por Hamilton (2000: 16).

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	**Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad**
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos –otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas, en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, entendimientos (sobreentendidos), formas de pensar y de sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad –quién participa o no, quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Durante el evento lector, el sujeto o grupo de sujetos se encuentran enmarcados socialmente; en el caso de los lectores universitarios, a lo largo de su formación se relacionan con una serie de discursos disciplinarios que se construyen a través de la interacción entre los docentes, los estudiantes, los textos, pero hay aspectos involucrados en el desempeño de los roles ejercidos por estos que hacen que las diversas lecturas posibiliten la configuración de un sujeto profesional.

Las categorías planteadas por Hamilton involucran aspectos visibles y no visibles que explican las prácticas lectoras, como lo son: los roles que ejercen los docentes y los estudiantes a partir de la lectura de un texto disciplinar, las características y las funciones de los artefactos o textos leídos, los formatos en

los cuales están elaborados estos, los objetivos de lectura que se persiguen y las actividades que realizan para leer y analizar lo leído. La reflexión sobre estos elementos posibilita tener un marco amplio de comprensión del modo en que los estudiantes se incorporan y avanzan en las prácticas letradas del sistema universitario, el cual supone "un proceso en el que combina dos tipos de integraciones, una es la institucional, lo que significa aprendizaje y dominio de las formas organizadas, las normas, reglas y *ethos* culturales (…) al mismo tiempo de un proceso de integración disciplinar" (De Garay, 2004: 30).

"Herramientas de pensamiento"[13] de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1986) plantea que cualquier actividad o práctica humana involucra un intercambio entre individuos y grupos dentro de lo que él menciona como una *economía de práctica*. Retoma a Marx en relación a su lógica económica, sin embargo, se distancia al llevar esta lógica a campos diferentes al económico. Desde esta perspectiva se pueden explicar todas las prácticas, incluso aquellas que se pretenden desinteresadas o gratuitas, como prácticas económicas, como acciones orientadas hacia la maximización del beneficio, material o simbólico (Bourdieu, 1972, citado por Gutiérrez, 2003). Al respecto se explica lo siguiente:

> Dentro de la lógica de análisis de Bourdieu, puede hablarse de diversas economías orientadas hacia fines no estrictamente económicos, como la economía de la religión con la lógica de la ofrenda; la economía del honor con el intercambio de dones y contradones, de desafíos y de respuestas; la economía de los intercambios lingüísticos con su lógica específica y sus reglas propias de funcionamiento, etc. (Gutiérrez, 2003: 27)

Bourdieu (1985), por ejemplo, ha identificado los intercambios lingüísticos como fuente del poder y de control social; es decir, que a través de las prácticas lingüísticas se puede analizar el orden social oculto detrás del orden simbólico. Desde la teoría de la práctica se pone de manifiesto la relación dialéctica entre las estructuras objetivas de una sociedad, las prácticas y las actividades de búsqueda de logros de los individuos. En dicho modelo, la práctica textual oral y escrita se constituye en un mediador importante donde la agencia humana, la estructura social, la motivación y la norma se cumplen. A través del desarrollo y uso de las nociones de capital, campo y *habitus*, Bourdieu describe una red de mutuo refuerzo y regulación de relaciones sociales que intenta describir el carácter complejo y práctico del ámbito social humano.

Estas relaciones sociales tienen lugar dentro de un espacio multidimensional compuesto de *campos,* espacios sociales estructurados y caracterizados por

13. Esta denominación se retoma del seminario de Chicago ofrecido por Pierre Bourdieu y Loic Wacquant.

la actividad social y discursiva (Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu 2007). De acuerdo con Bourdieu (1987) los campos sociales son "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias" (p. 108). Además le dan forma a la agencia de los sujetos, por ejemplo, el campo de las instituciones educativas, se constituye en una red de relaciones entre las diferentes posiciones ocupadas por los docentes, los estudiantes, los administrativos y en general la institución.

De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (2005) un campo "no es una simple estructura muerta, un conjunto de *lugares vacíos*, sino un *espacio de juego* que existe como tal sólo en la medida en que entren en él jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchen activamente por ellos" (p. 47). Es decir que lo define como lo que está en juego y los intereses propios del campo. Para hablar de lectura académica, el concepto de campo posibilita entender las prácticas lectoras atendiendo a la manera como se producen, circulan y se emplean los textos en campos disciplinares determinados. De ahí que cobren importancia preguntas como: ¿Quién lee? ¿Qué lee? ¿En qué circunstancias lee? ¿Con qué fines lee? las cuales se relacionan con el ámbito institucional y disciplinar que organiza y regula la práctica de lectura misma. Igualmente, la estructura del campo involucra "un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego" (Gutiérrez, 2005: 32), lo cual en el caso de la lectura académica implica el reconocimiento de las reglas que gobiernan esta práctica, de los roles y las posiciones de poder (estudiante-docente), de los artefactos-textos enmarcados social y disciplinariamente y los usos de la lectura en la universidad.

Los sujetos y las instituciones se ubican, se mueven y se distribuyen dentro de campos de acuerdo a la acumulación de capital; existe una predisposición a buscar el poder social y el control de sus movimientos e intercambios dentro y a través de estos campos. El objetivo de estas condiciones sociales resulta del desarrollo dentro de cada individuo del *habitus*, descrito por Bourdieu como:

> […] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

Carrington y Luke (1997) explican que los rasgos particulares del *habitus* están formados por un proceso de influencia que empieza en el nacimiento:

> El sujeto desarrolla características, clase social, formas de ser y ver, de ocupar el espacio y participar en la historia, basados y engendrados en la cultura.

> El concepto de *habitus*, entonces, sirve para conectar el ser biológico con el mundo social por medio de la personificación física y psíquica, una disposición duradera y flexible estructurante y estructurada. Las diferentes prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas de lectura y escritura de individuos y grupos, son articulaciones de los *habitus* lingüísticos, la suma de unas características particulares físicas y sociales del lenguaje y disposiciones de larga duración que median la selección de la pronunciación, el acento, el léxico, la semántica y la sintaxis (Carrington & Luke, 1997: 101).

En el caso de la constitución del *habitus* relacionado con las prácticas lectoras de campos disciplinares específicos habrá que distinguirlo de cualquier otro *habitus* pedagógico, dado que, por un lado, se comprende la lectura como una práctica profesional enmarcada disciplinariamente, y, por otro, se entiende la lectura como una práctica cultural con sus propias convenciones y regulaciones, que deriva de experiencias individuales y grupales, también de la interacción entre el docente-lector y estudiante-lector. En esa medida el docente propicia el *habitus* cultural de la lectura, en la cual emergen los diferentes elementos de la práctica lectora referidos anteriormente, esto es, los roles de los lectores, el campo disciplinar y epistémico, los objetivos de lectura, entre otros.

De otra parte, como se dijo anteriormente los campos se definen en relación a los intereses puestos en juego y se objetivan como una forma de capital. La noción de capital se define como "conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se construyen, se consumen, se invierten, se pierden" (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2005). De otra parte, esta noción de capital posibilita:

> […] explicar el éxito escolar inequitativo de niños originarios de clases sociales diferentes teniendo en cuenta el éxito académico, por ejemplo los avances específicos que pueden tener los niños de diferentes clases en el mercado académico, para la distribución de capital cultural entre dichas clases. (Bourdieu, 1986: 243).

En esa misma línea de ideas, Bourdieu argumentó que las familias transmiten de manera indirecta a sus hijos las diferentes formas de capital y un grupo de valores y comportamientos que implican estos mismos "valores implícitos profundamente interiorizados" (1986: 32). Las formas de capital formuladas por Bourdieu son: capital económico, capital social, capital cultural y capital simbólico[14]. Los planteamientos que han sido examinados en este apartado, incluido lo referido al capital, han sido utilizados para analizar las prácticas de lectura (Carrington & Luke, 1997; Compton-Lilly, 2007; González de la Torre, 2013). A continuación se explican estas formas, procurando mostrar su relación con la lectura académica.

14. Además, "la noción del capital simbólico es una de la más complejas que Bourdieu desarrolló y se puede entender su obra entera como una búsqueda por las distintas formas y efectos" (Bourdieu & Wacquant 2005: 178).

El capital económico comprende la propiedad de bienes, sueldo y todas las otras fuentes de ingreso (Müller 1986, citado por Meichsner, 2007: 4). Este capital es una fuente "inmediata y directamente convertible a dinero" (Bourdieu, 1986: 243). En relación a la lectura, la posesión de este capital implica la posibilidad del lector de acceder a distintos materiales –libros de buena calidad, programas de lectura, dispositivos educativos tecnológicos, programas de formación alternos, etc.– También está compuesto de bienes materiales cuantificables. Dicho capital incluye las posesiones que requieren la inversión económica que posteriormente se convierte en éxito de lectura. Adquirir estas posesiones requiere una inversión de dinero en objetos o servicios. Ejemplos de este capital incluye computadores, tablets, libros con ediciones de calidad, programas de lectura en casa y tutorías personalizadas.

El capital social se refiere al conjunto de recursos vinculados a "la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento (...) destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo (...)" (Bourdieu, 1980: 83-85). Este tipo de capital se puede encontrar en las estrategias pedagógicas y didácticas escogidas por los docentes para abordar las lecturas a través de foros de discusión, círculos de lectura, talleres, preguntas, que permitan generar intercambios en torno a una temática. Para el caso de los estudiantes gracias a la Internet, hoy en día se dispone de diferentes materiales digitales (resúmenes, artículos, libros digitales, capítulos escaneados, etc.) y géneros digitales (webs, blogs, redes sociales, foros de discusión), que posibilitan tener una mejor comprensión de los textos que se asignan en la universidad. Por ejemplo, para el caso de los bibliófilos, literatos o amantes de la literatura se pueden encontrar redes sociales en donde se comparten lecturas y críticas –lecturalia, librarything, leamosmas, etc.

El capital cultural se relaciona con el conocimiento, la ciencia y el arte, precisamente para dar cuenta de las desigualdades de los desempeños escolares. Según Gutiérrez (2005) explica que se considera así:

> Especialmente en la *Reproducción*, donde los autores realizan un análisis que pone de relieve la autonomía relativa del campo cultural, considerando a la escuela como principal instancia legítima de legitimación de "lo arbitrario cultural", que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes (Bourdieu & Passeron, 1970, citado en Gutiérrez, 2005: 36).

Para Bourdieu (1979) hay tres tipos de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. El primer estado "se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo (…)" En esa medida integra las competencias,

disposiciones durables –*habitus*–, prácticas incorporadas por los sujetos y valoradas según el campo en donde se configuren. Este tipo de capital en la lectura académica se configura en la clase, en la casa, en la biblioteca y los diferentes espacios de lectura elegidos, lugares que demandan ciertos modos de incorporarse a la lectura, en el caso de la clase por ejemplo leer en voz alta, releer y resignificar lo leído a partir de la interpretación del docente, del estudiante o de un autor crítico. El *habitus* de la lectura estará ligado también a las estrategias didácticas y pedagógicas –taller, seminario, foro de discusión, círculo de lectura, lectura en voz baja, etc.– elegidas por el docente que las selecciona de acuerdo a su marco epistemológico. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, los textos son artefactos de investigaciones pasadas y son usados para razonar sobre fenómenos científicos. Los científicos los usan para generar nuevas preguntas de investigación y proporcionar el marco necesario para los diseños de investigación; en ese sentido, la lectura experta de textos de ciencias refleja ciertos modos de pensar característicos de la exploración y el razonamiento en este campo (Baker, 1991; Greenleaf et al., 2004; Pearson et al., 2010; Roth, 1991).

De otro lado, el capital es objetivado "en apoyos materiales –tales como escritos, pinturas, monumentos, etc. –, es transmisible en su materialidad" (Bourdieu, 1979). Así mismo tiene valor sólo cuando refleja el capital incorporado (1986). Es decir que el uso que hacen los estudiantes de la lectura puede reflejar normas culturales establecidas a través del capital incorporado. Esto se puede evidenciar en la apropiación de los diferentes textos objeto de lectura. A continuación se presenta un ejemplo retomado del estudio de Weiss et al. (2003) que ilustra los diferentes roles de los estudiantes y los profesores en la lectura de un texto de biología que reflejarían precisamente esas normas culturales a las cuales se hace referencia:

> La lección que implicó la lectura de un texto denso de cuatro páginas "Island Biogeography and Evolution: Solving a Phylogenetic Puzzle with Molecular Genetics" (http://www.ucmp.berkeley.edu/fosrec/Filson.html). El profesor notó que el párrafo introductorio era sumamente denso en su terminología y que el mejor modo para comenzar era sacar los términos de evolución, que ellos ya sabían, para asegurarse que estos eran claros. Diciendo "Bien, van a entender esto", ella hizo que los estudiantes leyeran el párrafo silenciosamente e identificaran todos los términos conocidos por ellos relacionados con la evolución. Entonces los estudiantes trabajaron con sus compañeros para definir los términos. Cada pareja compartió un término con toda la clase para un breve repaso de la discusión. Luego, la docente dirigió la atención de los estudiantes a un diagrama de los lagartos en la página 2 y les solicitó algunas ideas acerca de lo que habían notado. Las observaciones incluyen el hecho de que el tamaño del lagarto y de la isla se correspondía. Después de mirar el diagrama, ella hizo que sus estudiantes volvieran a la página 1 y leyeran

> los dos párrafos siguientes en silencio, advirtiéndoles que les iba a decir algo sobre los lagartos. (...) Luego de leer individualmente, los estudiantes trabajaron en compañía para generar por lo menos dos preguntas sobre la lectura del siguiente día. El profesor les recordó hacer preguntas sobre lo que no comprendían, así como lo que querían aprender (Rosen, R., notas de campo, citadas en Weiss et al., 2003: 75).

Como se puede identificar en este ejemplo en una clase de biología, se procura resolver problemas a partir de los interrogantes de los estudiantes. El docente organiza su clase de acuerdo al tema y promueve ciertas estrategias de lectura como revisión de conceptos previos, lectura y discusión entre pares, identificación de terminología, lectura de diagramas, predicciones sobre lo observado, generación de preguntas, etc. Esto va siendo parte del capital incorporado de los estudiantes mencionado anteriormente, que obedece a ciertas normas culturales, en este caso demarcadas por el campo disciplinar de la biología y movilizadas por los textos, los diagramas y los demás artefactos que usa el docente para lograr dicha incorporación, además de las decisiones metodológicas que toma para enseñar.

Y el capital institucionalizado se refiere a los títulos escolares –"esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura"– (Bourdieu, 1979). En la lectura académica este tipo de capital se evidencia en el rendimiento académico, en los diferentes títulos, en los desempeños en pruebas estandarizadas (PISA, SABER PRO).

En lo referido al capital simbólico, Carrington y Luke (1997) lo explican como "el fenómeno social de prestigio, estatus y reputación que acompaña la acumulación y el reconocimiento de otras formas de capital" (p. 103). Esto se da así puesto que este tipo de capital añade "prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo" (Gutiérrez, 2005: 40). De acuerdo con ello, este tipo de capital depende de la normatividad establecida a través de las políticas institucionales, en el caso de la lectura académica se relacionaría, entre otros, con el currículo, la intencionalidad formativa de los programas y en sí la influencia de las políticas educativas. Por ejemplo, la influencia a los diferentes programas académicos, ejercida desde pruebas estandarizadas, en relación a la lectura crítica, tal es el caso de las pruebas SABER PRO que se constituyen en un índice importante de trabajo para docentes e instituciones. Para recapitular los diferentes tipos de capital expuestos anteriormente se retoma a Luke (en prensa citado en Carrington & Luke, 1997):

Tabla 2. Tipos de capital Luke (en prensa citado por Carrington & Luke, 1997: 102)

<table>
<tr><th colspan="3">Capital simbólico</th></tr>
<tr><td colspan="3">Autoridad reconocida y legitimada institucionalmente y derecho necesario para el intercambio y transformación del capital social, económico y cultural.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Capital cultural</td><td>Capital incorporado</td><td>Conocimientos, habilidades, disposiciones, prácticas lingüísticas, recursos representacionales de habitus del cuerpo.</td></tr>
<tr><td>Capital objetivado</td><td>Bienes culturales, textos, objetos materiales y medios fisicamente trasmisibles a otros.</td></tr>
<tr><td>Capital institucionalizado</td><td>Diplomas académicos, premios, certificados y credenciales profesionales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Capital económico</td><td>Bienes materiales y recursos directamente convertibles a dinero.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Capital social</td><td>Acceso a culturas, subculturas, instituciones, relaciones y prácticas sociales.</td></tr>
</table>

La lectura académica en la universidad colombiana

El proyecto de investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*[15] en uno de sus apartados da cuenta de lo que leen y los propósitos de lectura de los estudiantes seleccionados de las universidades participantes. Frente a lo que leen se encontró que "el 83,68 % de los estudiantes respondió que los documentos que más leyeron fueron apuntes de clase propios; en segundo lugar, el 79,78%, materiales elaborados por el profesor; y, en tercer lugar, el 76,82%, páginas web y blogs" (Pérez & Rincón, 2013: 132). Otros materiales de lectura son: libros o capítulos propios de la carrera, libros de consulta, resúmenes de libros o artículos, artículos científicos, etc.

En relación a los propósitos de lectura se identificó que los porcentajes más altos son para: "Realizar una exposición 86,39%, responder una evaluación

15. Este proyecto fue desarrollado entre el 2009 y 2011, por 17 universidades colombianas, cuyo propósito central fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Para cumplir dicho propósito se planteó una ruta metodológica, que tuvo en una de sus fases la caracterización de la voz de los estudiantes a partir de unas encuestas. Este proyecto estuvo a cargo de los profesores Mauricio Pérez Abril de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y Gloria Rincón Bonilla de la Universidad del Valle. El libro que reporta los resultados del proyecto está disponible en: http://wac.colostate.edu/books/colombian/

escrita (85,99%), responder una evaluación oral (69,51) y participar en discusiones grupales (59,51%) (Pérez & Rincón, 2013, 142)".

Frente a estos datos resulta interesante el hecho de que los estudiantes lean preferentemente las notas de clase, que se constituyen en una estrategia que posibilita la comprensión de los conocimientos necesarios para participar y desempeñarse en las diferentes disciplinas estudiadas. Tradicionalmente se ha explicado que estas son un instrumento de aprendizaje que los estudiantes utilizan durante una exposición oral (o escrita) (Carrier & Titus, 1981; King, 1992, Kobayashi, 2005). En un estudio realizado por Hartley y Davis (1978, citado en Salgado-Horta & Maz-Machado, 2013) se encontró que dos de las causas que aducían los estudiantes para tomar notas en clase se relacionaban:

> […] primero con el proceso de recoger la información, porque los estudiantes consideraban que escribir las ideas expresadas por el profesor con palabras propias, permitía organizar e interpretar el material que se estaba presentando; la segunda, relacionada con la utilización posterior de las notas recogidas, dado que los estudiantes opinaron que podía ser útil consultar los apuntes posteriormente para estudiar antes de un examen, para obtener una puntuación más alta y un mejor rendimiento académico. (Salgado-Horta & Maz-Machado, 2013: 344)

Los procesos y las estrategias de acercamiento del estudiante a las fuentes escritas desde las que se posiciona el profesor, tal como es el caso de la toma de notas, los resúmenes, los mapas conceptuales, las diapositivas, entre otros, se constituyen en parte del *capital cultural* de ellos, dado que se moldean en las acciones, los propósitos y las decisiones que toman para resolver las diferentes tareas que se les presentan. Como se explica en la segunda razón la lectura de toma de notas se asocia con la posibilidad de responder una evaluación escrita, propósito de lectura que tuvo alto porcentaje en la investigación colombiana.

De otra parte, en el *habitus* de las prácticas lectoras académicas son parte fundamental la lectura de libros, capítulos de libros, artículos científicos, que son artefactos prototípicos de comunidades de práctica como lo son las comunidades profesionales o disciplinares. Así mismo, la lectura de páginas web y blogs, o de los diferentes textos que son compartidos a través de las redes sociales.

De acuerdo con Carlino (2005) la lectura es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier asignatura, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales, es decir que no es una meta en sí misma. Sin embargo, los formatos en que se presentan los textos en físico o en la pantalla y las posibilidades que brindan las TIC en relación a la lectura hacen pensar en la necesidad de analizar en qué medida están cambiando el *habitus* asociado a campos disciplinares específicos.

Leer un texto frente a la pantalla como lo explica Chartier (2007) "no corresponde ni a los gestos ni a las operaciones intelectuales propias del libro impreso" (13). La lectura de textos en físico se asocia con modos de leer en donde subrayar, volver sobre la página, poner recordatorios, tomar notas, etc., son tareas frecuentes. En el caso de la lectura en la pantalla, las cosas cambian a pesar de que también podemos tomar notas. Esto sucede así porque en la Red se puede ir de un texto a otro, de una imagen a otra, de un texto a una imagen, se puede saltar de un lado a otro, puede haber discontinuidad, esto es, las diferentes opciones del hipertexto, entendido como:

> La posibilidad de asociar una parte de cualquier texto almacenado digitalmente de forma automática, instantánea y permanente con cualquier otro texto almacenado de la misma manera. Activar un enlace de hipertexto normalmente significa hacer clic en una palabra subrayada (o una palabra caliente, que también puede ser un ícono o botón), que ordena al computador buscar una dirección escondida detrás del enlace, que lleva un texto asociado, sea en el mismo documento o en otra base de datos, o en otra web a la que se tiene acceso a través de la red. (Rueda, 2007: 132)

Esto implica que el hipertexto no adopta la forma de un escrito acabado, puesto que conecta a los usuarios con una gran cantidad de información almacenada, se nos muestra como un escenario con numerosa información[16], con múltiples posibilidades de relación[17], produciéndose de este modo un mosaico de imágenes, sonidos, textos, gráficos, cuerpos y objetos en movimiento.

De otra parte, la conectividad genera múltiples posibilidades de lectura, puesto que pueden darse vínculos con enlaces previstos e imprevistos. En la lectura de hipertextos se pueden dar esos saltos referidos anteriormente, que podrían ampliar o fragmentar las lecturas. La lectura de los hipertextos requiere un lector capaz de articular un mensaje caracterizado por la *no secuencialidad,* por la discontinuidad*,* a la manera como sucede al leer *Rayuela* de Julio Cortázar, precisamente por su carácter fragmentado y por su rompimiento de la estructura lineal de lectura. Este tipo de lectura habilita nuevas posibilidades narrativas y obviamente diferentes formas de explorar la creatividad a través de la escritura. El lector tiene el poder de elegir el camino que desee, de elegir

16. A la manera de la biblioteca descrita por Borges en el cuento "La biblioteca de Babel": La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Una biblioteca que tiene grandes cantidades de información, como sucede con la Internet. Al igual que el posible lector en Borges, el lector en Internet puede sentirse abrumado ante tanta información, de ahí que atraviese el mismo desorden que repetido sería un orden, un desorden manifestado incluso en la rigurosidad de la información. En el caso de un lector contemporáneo sólo al atribuir sentido a la información y ubicarla en estructuras semánticas y lógicas definidas podrá encontrar un orden.
17. Estas relaciones se establecen a partir de indagaciones que se hacen en los motores de búsqueda, que se presentan como rankings que dan cuenta de las preferencias de los usuarios. Al respecto Pisticelli (2005) explica "la relevancia de una página está determinada por la cantidad de otras páginas que remiten a ella" (67).

el ordenamiento de la acción; se da una ruptura entre el lector y el texto, algo similar sucede con el hipertexto[18].

Hay otros elementos que juegan un papel importante en la lectura en la red, como las posibilidades que brinda esta en relación a la velocidad, la flexibilidad y la accesibilidad, lo cual pone el acento en lo referido a la rigurosidad de la información y la necesidad de repensar estos modos de acceder a la información. Este aspecto indefectiblemente lleva a indagar por la función de las instituciones educativas en el complejo tránsito de leer en el papel a leer en la pantalla, así como, por el modo de abordar la carga comunicativa del mensaje que ya no sólo se apoya en texto, sino en imágenes, gráficas, audio, video, etc., lo cual demanda de un lector que siga la lógica de los saltos, la discontinuidad y la intertextualidad. Igualmente, lo referido a las formas de capital relacionadas con la diversificación de los modos de lectura académica.

Por último, retomando el trabajo de Pérez y Rincón (2013), cuando se indagó por lo que se hace con las lecturas, se explicó que "los documentos que el maestro pide leer a sus estudiantes se discuten oralmente en grupo (70,42%)" (p. 145), lo cual podría mostrar una tendencia didáctica hacia el favorecimiento de la oralidad. Este aspecto merece atención, en medida en que surge el interrogante de si es suficiente para lograr el afianzamiento disciplinar requerido o si para que se dé dicho afianzamiento también deben pasar por la escritura. Y en ese sentido, repensar la relación entre la lectura y la escritura. Definitivamente el trabajo interdisciplinar llevado a cabo por las 17 universidades deja un panorama amplio para indagar sobre las prácticas de lectura escritura, desde una apuesta que promueve la integración de lo didáctico y la escritura a través de las disciplinas[19].

Epílogo

Siguiendo a Luke (1995) y Compton-Lilly (2005), las categorías propuestas por Bourdieu referidas anteriormente proveen una forma de analizar los contextos sociales en los que el capital de lectura opera. La lectura en la universidad se constituye en un contexto infinito a estudiar, el cual a su vez se relaciona con

18. Por ejemplo, en Colombia se han hecho esfuerzos por desarrollar novelas para la Red, novelas hipertextuales. Precisamente en la Pontificia Universidad Javeriana, el profesor Jaime Alejandro Rodríguez, es creador y director de un proyecto que ya ha sacado a la luz dos novelas para internet (denominadas hipermedias narrativas): Gabriella Infinita (http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/) y Golpe de gracia (http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/).

19. Existen dos movimientos pedagógicos de tradición anglosajona WAC "Escribir a través del curriculum" y WID "Escribir en las disciplinas". De acuerdo con Padilla y Carlino (2013) ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: "El primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales ("escribir para aprender", Nelson, 2001), y el segundo como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento ("aprender a escribir") (p. 155).

prácticas letradas propias de la formación disciplinar (lectura silenciosa, lectura en voz alta, relectura, lectura entre pares, lectura de hipertextos, etc.). Desde este lugar se plantea el desafío de entender las prácticas lectoras enmarcadas en las campos disciplinares o los campos literario, artístico, jurídico o científico, a los que ha aludido Bourdieu (2000), como "el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia" (p. 74); universo que es un mundo social como los demás. Esto implica analizar la relación entre el objeto de estudio, el método y la lectura en una disciplina en particular. En concordancia con lo planteado por Moje (2008):

> La producción de conocimiento en las disciplinas opera de acuerdo a normas particulares de la práctica diaria, convenciones para comunicar y representar el conocimiento y las ideas, así mismo, formas de interactuar, defender ideas y desafiar profundamente las ideas de otros en la disciplina. (Moje, 2008: 100)

En esa medida, parte del aprendizaje de una asignatura consiste en lograr entender las normas de la práctica de reproducción y comunicación del conocimiento en las disciplinas (Bain, 2000; Gee, 2001). También ese aprendizaje implica comprender las hipótesis o los temas de la disciplina (Lemke, 1990). Así mismo, aprender a partir de la lectura requiere atribuir significado a la información que proporciona el texto.

De otra parte, desde el marco sociológico planteado por Bourdieu, especialmente, el concepto de capital permite explicar la práctica lectora desde la comprensión de diferentes aspectos involucrados como: el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo puede certificar en relación al desempeño lector. Sobre ello Compton-Lilly (2005) explica que "los campos sociales están ocupados por comunidades locales que aportan más o menos capital que las posiciona de manera diferente a sociedades más grandes" (79). Desde este marco se pueden entender variables de tipo socioeconómico que tienen injerencia en la comprensión de lo que sucede con las prácticas lectoras, que al ser medidas por pruebas como las PISA generalmente muestran qué países asiáticos como Singapur o Hong Kong u otros como Suiza y Holanda presentan mejores desempeños en relación a países del *tercer mundo* como Colombia.

Especialmente en este artículo se ha hecho referencia a la lectura en las disciplinas, pero las categorías abordadas podrían aplicar a cualquier otro contexto. En este caso la práctica lectora se configura a partir de las demandas del contexto en que se lee, en donde el docente, el estudiante, los textos y la institución nos brindan elementos suficientes para entender la lógica de las diferentes prácticas letradas, generadas a partir de diferentes concepciones y tradiciones

disciplinares. La universidad, sus programas académicos y sus apuestas formativas configuran en los sujetos modos de leer con las cuales probablemente sigan operando en sus posteriores experiencias de lectura.

Bibliografía

Aliagas, C.; Castellà, J.M. & Cassany, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos, 5,* pp. 97-112. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bean, T.W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. En: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) *Handbook of reading research* (3), pp. 629-644. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. En: Santa, C. & Alvermann, D. (Eds.) *Science learning: Processes and applications,* pp. 2-13. Newark, DE: International Reading Association.

Barton, D. 1994. The social impact of literacy. *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, pp. 185-197. Ed. Verhoeven: John Benjamins.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writting in one Community.* Londres: Routledge.

Barton, D.; Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.

Bourdieu, P. (1979), "Los tres estados del capital cultural", [Texto extraído de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, traducción de Mónica Landesmann], en *Sociológica, 5,* pp. 11-17, México, UAM Azcapotzalco, http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf [consulta: 10 de septiembre 2013].

Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 2001, (94/95), pp. 83-87.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios Lingüísticos.* Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En: Richardson, J.G. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,* pp. 241-258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chartier, R. (2007). Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos. *Revista La Biblioteca, Lectura y tecnología, 6*.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: Tutorías, simulacro de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y vida*, 23, pp. 6-14.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

Cassany, D. & Morales, O. "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos". En Cassany, D. (Comp.) (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pp. 109-128. Barcelona: Paidós.

Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education, 11* (2), pp. 96-112.

Carrier, C. A. & Titus, A. (1981). Effects of note-taking pre-training and test mode expectations on learning from lectures, *American Educational Research Journal, 18,* pp. 385-397.

Cook-Gumperz, J. (Ed.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Compton-Lilly, C. (2007). The Complexities of Reading Capital in Two Puerto Rican Families. *Reading Research Quarterly, 42* (1), pp. 72-98.

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Madrid: Alfaguara.

De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.

Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25 (2000-2001), pp. 99-125.

González De La Torre, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Greenleaf, C.; Brown, W.; & Litman, C. (2004). "Apprenticing urban youth to science literacy". En Strickland D. & Alvermann D. (Eds.), *Bridging the gap: Improving literacy learning for preadolescent and adolescent learners in Grades,* pp. 4-12. Newark, NJ: International Reading Association.

Gutiérrez, A. (2003). "Con Marx y contra Marx": el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación, 14,* 2, pp. 453-482.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar, 10* (19), pp. 11-40.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública.

King, A. (1992). Comparison of Self Questiooning, Summarizing, and Notetaking *Review as Strategies for Learning from Lectures. American Educational Research Journal , 2,* pp. 302-323.

Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A metaanalytic examination. *Contemporary Educational Psychology, 30,* pp. 242-262.

Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education 23* (2), pp. 157-172.

Lea, M. & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En: Candlin, C. & Hyland, K. *Writing: Texts, Processes and Practices,* pp. 62-81. London: Longman.

Lea, M. & Stierer, B. (Eds.). (1999). *New contexts for student writing in higher education*. Buckingham, UK: Open University Press/Higher Education Research Education.

Lea, M. & Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. En LEA, M. & STIERER, B. (eds). *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. SRHE and Open University Press: Buckingham.

Lea, M. & Street, B. (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice* (Estados Unidos), *45* (4), pp. 368-377.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.

Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.

Lillis, Th. (2003). Student Writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakthin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, *17* (3), pp. 192-207.

Lillis, Th. & Curry, M. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts.

Written Communication, 23 (1), pp. 3-35. Disponible en: http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/3 (Recuperado el 20 de marzo de 2013).

Luke, A. (1995) Genres of power? Literacy education and the production of capital. En: Hasan R. And Williams G.(eds) *Literacy in Society*, pp. 350–389. Londres: Longman.

Luke, A. (en prensa) When literacy might (not) make a difference. En: Baker, C.D.; Cook-Gumperz, J. & Luke A. (Eds) *Literacy and Power*. Londres: Taylor and Francis.

Maybin, J. (2000), "The new literacy studies: context, intertextuality and discourse". En: Barton, D.; Hamilton M. & Ivanic R. (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, pp. 197-209. Nueva York: Routledge.

Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, *3,* pp. 1-22.

Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52* (2), pp. 96-107.

Peredo Merlo, A. (2002). *De lectura, lectores y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pearson, P. D.; Moje, E. & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, *328*, pp. 459-463.

Pérez, Abril, M. & Rincón Bonilla, G., Coords. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá-COLCIENCIAS, 306 p. [ISBN978-958-716-628-6]. También en edición digital en: http://wac.colostate.edu/books/colombian/front.pdf o biblioteca.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2013/05/LibroParaQue.pdf

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.

Rockwell, E. (1986), "Los usos escolares de la lengua escrita". En: Ferreiro E. & Gómez Palacios M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, pp. 6-19. México: Siglo XXI.

Rodríguez, J. A. (2002). *Gabriella Infinita: Un hipermedia narrativo.* Disponible en *http://www.javeriana.edu.co/gabriela_infinita/* (Recuperado el 15 de febrero de 2013)

Rodríguez, J. A. (2006). Golpe de Gracia. *Un hipermedia narrativo*. Disponible en *http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia* (Recuperado el 2 de marzo de 2012)

Roth, K. (1991). Reading science texts for conceptual change. En: Santa C. & Alvermann D. (Eds.), *Science learning: Processes and applications,* pp. 48-63. Newark, DE: International Reading Association.

Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.

Salgado-Horta, D. & Maz-Machado, A. (2013). Toma de apuntes y aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación, 24* (2), pp. 341-358.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.

Street, Brian V. (2004). "Los nuevos estudios de literacidad". En: Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & AMES, P. (Eds.). *Escritura y sociedad*: *nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Verhoeven L. (1994). "Modeling and promoting functional literacy". En: Verhoeven, Ludo (Ed.). *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications,* Vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Weiss, I. R.; Pasley, J. D.: Smith, P. S.: Banilower, E. R. & Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.

WIneburg, S.S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, *83* (1), pp. 73-87.

Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura*. *Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V., Niño-Murcia M. & Ames, P. (Eds.) (2004) *Escritura y sociedad*. *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany D. (Ed.), Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura, pp. 25-35. Barcelona: Paidós.

Zavala, V. (2009b). "¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En: Kalman, J. & Street, B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América latina*. México: Siglo XXI-CREFAL.

Zavala, V. & Bariola, N. (2012). "Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos". En: Cuenca, R. (Ed.) Educación Superior, Movilidad Social e Identidad. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA VISUAL EN COLOMBIA: REVISIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS 2004-2014

Zulma Patricia Sánchez Beltrán

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

El presente capítulo busca hacer un acercamiento a la producción científica sobre la educación artística plástica-visual en Colombia. Se aborda la última década 2004-2014, en un esquema analítico que pretende plantear problemáticas comunes y disímiles que sirvan como base de nuevos y más actualizados planteamientos. Para dicha aproximación se realizó un rastreo de distintos trabajos académicos desde diciembre 2013 hasta abril 2014, en bases de datos especializadas[20]; asumiendo el "artículo científico como el género textual más prestigioso en el ámbito científico internacional, y el medio más importante con que cuenta el investigador para comunicar a la comunidad científica los resultados de las investigaciones" (Navarrete, Pérez González, 2010, p. 104).

Así entonces, se procura presentar un estado del arte que vislumbre el trabajo que se ha llevado a cabo a nivel nacional en materia de educación artística plástica visual; ya que desde allí se puede hacer una valoración crítica sobre si es un aporte o no al tema de investigación, y en qué aspecto. Es en esa medida, teniendo como referencia los textos rastreados, se procura hacer una valoración del contenido, sus fundamentos; así como, líneas de trabajo en común y posibles tendencias.

De igual forma, como se sabe, el estado del arte implica diagnosticar el estado actual de los estudios e investigaciones sobre determinado tema, para distintos periodos y problemáticas, en diversos contextos. Lo cual, evidencia debilidades, fortalezas y vacíos en las investigaciones y estudios, e indica algunas prioridades desde la perspectiva de quien los realiza. Es por eso, que se hace referencia al estado del arte como punto de partida de la investigación; pues, permite indagar y reflexionar sobre los aspectos de un tema determinado, para de esta manera hacer un acercamiento crítico y propositivo sobre el asunto en cuestión.

En este caso, la búsqueda general sobre educación artística permite encontrar un número "amplio" de publicaciones al respecto; sin embargo, en lo que compete a la educación artística plástica-visual en Colombia, los resultados de

20. Las bases de datos revisadas fueron: Proquest, Dialnet, Ebsco-hots, Redinet, Scielo, Redalyc, DOAJ - Directory of Open Access Journals, y Jstor.

la búsqueda disminuyen notablemente; lo cual refleja las problemáticas y retos propios de la educación artística en general, y de cada una de sus disciplinas en particular en el país.

Por otra parte, se toma la noción de campo de Bourdieu, en tanto "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento" (Bourdieu, citado por Gutiérrez, 2002: 108), donde se dan sistemas de posiciones y relaciones específicas; para así, entender que el arte como campo no escapa a dichas leyes ni posiciones, y por lo tanto dentro de éste se producen continuamente definiciones y redefiniciones de sus leyes, así como de las posiciones de sus agentes e instituciones. En este caso, se trata del arte con relación a la educación, que aunque asumidos como campos diferenciados y en permanente pugna; de acuerdo con Huertas [21] (2010) requieren considerarse los problemas, definiciones y procesos de legitimación que pueden convocar en común, con análisis conjuntos, sobre la educación artística como campo, tema que se ampliará a lo largo de este documento.

Al dar cuenta de la educación artística plástica visual en la escuela, una problemática central, como ya se mencionó, se analiza la no especificidad de la disciplina de la que se quiere tratar, pues se sabe que el gran campo del arte, de acuerdo con Bourdieu (2003), supone un mundo social entre otros, es un microcosmos, dentro del cual hay apuestas sociales, luchas, relaciones de fuerza, capital acumulado tanto simbólico como cultural, por parte de los agentes que lo integran (artistas, curadores, críticos, museos, academias, entre otros),quienes ocupan posiciones determinadas por la importancia de su capital simbólico, siendo estos mismos, quienes consagran qué es el arte, y quién o qué es un artista, así como cuáles serían los géneros y disciplinas artísticas con mayor jerarquía. En ese sentido, el campo del arte ha supuesto un desarrollo histórico basado en la acumulación de saberes; y siguiendo a Bourdieu (2003):

> Hay una acumulación colectiva de recursos colectivamente poseídos, siendo una de las funciones de la institución escolar en todos los campos y en el campo del arte en particular, dar acceso (desigualmente) a esos recursos. Esos recursos colectivos, colectivamente acumulados, constituyen a la vez coacciones y posibilidades (p. 38).

En efecto, cuando se habla de educación artística en la escuela, particularmente en la educación pública, son más las coacciones, que las posibilidades. Una de estas (coacciones), se evidencia en las generalizaciones y reduccionismos, a los que ha sido sometido el arte en el ámbito educativo, perdiendo de vista que cada forma de expresión artística, define posiciones conceptuales que determinan límites y expansiones epistemológicas y metodológicas.

21. Magíster en historia y teoría del arte y la arquitectura, candidato a doctor en arte, arquitectura y ciudad, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesor asociado, Escuela de Artes Plásticas y Especialización en Educación Artística Integral, Facultad de Artes, Universidad Nacional, Bogotá.

Las artes plásticas y visuales hacen parte del campo del arte, con fines parecidos a la música, la danza y el teatro, por cuanto son "lenguajes artísticos", en los cuales se manejan códigos y medios que generan formas expresivas, cognitivas y comunicativas. De acuerdo con Eisner (1998), "las artes datan de una gran tradición en las formas de describir, interpretar y valorar el mundo", cuyos fines pueden ser combinados entre sí, como la experiencia estética del arte, el estímulo y el desarrollo de la sensibilidad, o el acceso y reconocimiento del mundo cultural, entre otros.

No obstante, cada disciplina artística se diferencia de las otras en sus contenidos, metodologías y estrategias (capital simbólico-recursos); por lo cual, se requiere analizar cada una de manera diferenciada, ya que más allá de la posible integralidad, se debe llamar la atención sobre la relevancia y necesidad para que cada lenguaje sea abordado y estudiado en su singularidad, en aras de evitar sumar los distintos lenguajes artísticos como un todo, y llegar a la deslegitimación de las diversas disciplinas artísticas en el ámbito escolar debido a la generalización con que han sido tratadas y asumidas.

> La carencia de la escuela es tanto más lamentable cuanto sólo una institución cuya función específica es la de transmitir al mayor número de personas las actitudes y las aptitudes que hacen al hombre cultivado, podría compensar (al menos parcialmente) las desventajas de los que no encuentran en su medio familiar la incitación a la práctica cultural. (Bourdieu, 2003, p.47).

Ahora bien, en escenarios educativos escolares las artes a diferencia de otros campos, han sido presentadas generalmente desde la integralidad; un intento camuflado de anulación de las disciplinas específicas, que las desjerarquiza y flexibiliza bajo los supuestos de cierta generalización metodológica. Como ya se ha señalado, no se trata por supuesto de mantener las fronteras, ni desconocer el sentido holístico que puede integrarlas, pero sí de reconocer que sus estructuras, metodologías, códigos y didácticas son diferentes y por ende su estudio, investigación e interpretación, requieren que cada una de las disciplinas del campo del arte sean asumidas de formas y modos -quizás epistemologías- diferenciados, en tanto sus objetos de estudio también lo son.

Lo anterior, para el caso de la educación artística resulta un punto crucial, ya que tras dicha desjerarquización y flexibilización, y por ende desdibujamiento de cada una de sus disciplinas, se desvirtúa el quehacer de la educación artística y su relevancia en los programas escolares, dando lugar a la invisibilización de estas disciplinas dentro del pénsum académico, por no decir su desaparición total en algunos casos, sobre todo en la primaria y la media en los colegios públicos de Bogotá. La supuesta integralidad ha sido la excusa para la deslegitimación de las artes en general, y de cada una de las disciplinas, en particular, dentro de la educación escolar. De hecho se sabe que en el marco

de las políticas públicas de educación artística la primera directriz es la integralidad de las artes, y tras esto se ha soslayado una asignación específica de espacios, tiempos, docentes y por ende recursos para cada lenguaje artístico, dejando "al libre albedrio" de cada institución asumir una disciplina particular, como si una las abarcara todas, o justificara las demás en el mejor de los casos.

Para los docentes de educación artística, sea música, teatro, danza, plásticas visuales, y para los propios artistas, resulta un demérito la situación generalizadora en la que se ha ubicado la especificidad de cada una de sus disciplinas; mucho más para los principales agentes a quienes implica tal despropósito, es decir, los estudiantes mismos, en tanto son directos afectados del desdibujamiento de cada una de las disciplinas artísticas agrupadas en una sola. De acuerdo con Gardner (1983) y su teoría de las inteligencias múltiples, cada persona tiene posibilidades de comprensión, expresión y desarrollo de habilidades distintas, mucho más cuando de las artes se trata; por tal razón, en términos bourdianos, la generalización de la educación artística y la invisibilización de está en cada una de sus disciplinas, podría considerarse como forma de violencia simbólica y sistémica, mediante la cual se siguen reproduciendo y legitimando las desigualdades e inequidad de una supuesta educación de calidad para todos y todas; lo cual, dada la complejidad del asunto, daría tema para otro artículo a propósito de la tan anhelada formación integral y excelencia académica de las políticas educativas distritales.

En consecuencia, para este artículo, se han tenido en cuenta aquellas publicaciones hechas en torno a la educación en artes plásticas y visuales – pues es el objeto de la investigación–, se centra en ellas como disciplina dentro del ámbito educativo escolar; dándoles un lugar específico y especializado dentro del campo. Sin embargo, se incluyeron artículos cuyo centro es la educación artística en general, pero dan un lugar específico a las artes plásticas y visuales.

Cabe mencionar, que pese a la escasez de artículos encontrados en bases de datos especializadas, así como la disimilitud de los tópicos propios de cada uno, se tienen en cuenta algunas cuestiones en común que aparecen la mayoría de las veces (otras no) en los documentos. Por lo tanto, este será el primer apartado que se va a tratar: los debates centrales y transversales en la mayoría de las publicaciones revisadas.

Un segundo apartado busca dar cuenta de las metodologías y enfoques investigativos aplicados en las distintas propuestas. Y por último, en un tercer apartado, se expresan las posibles tendencias; es decir, asuntos que apenas están siendo planteados en dichas investigaciones y que, sin embargo, no han sido desarrollados, ni trabajados en su complejidad como requerimiento específico.

Vale la pena señalar, que antes de realizar la búsqueda de manera puntual en Colombia, se hizo una búsqueda del estado del arte en el contexto de Ibe-

roamérica, así como una exploración en un horizonte general de tesis de grado en todos los niveles; cuyos resultados fueron similares, en el sentido de que existe la generalización al hablar de educación artística, con las dificultades ya determinadas. Cabe decir que se encontraron investigaciones en torno a la educación artística plástica visual sobre todo en países como España, Argentina, Chile, México y en un porcentaje muy inferior en países como Brasil, Costa Rica y Venezuela.

En cuanto a Colombia, la mayoría de estas investigaciones han sido realizadas en ciudades del interior del país; es decir, exceptuando un 10% correspondiente a Bogotá, las demás están ancladas a indagaciones, intereses, necesidades y experiencias de ciudades como Medellín, Manizales, Armenia, Pamplona, entre otras. El 80% de los artículos son el resultado de investigaciones en el nivel de posgrado, (maestría y doctorados) desde facultades de arte en su mayoría, y una minoría que proceden del campo de la educación en sí misma. De igual manera, un 10% de las investigaciones realizadas hacen parte de las iniciativas de grupos de investigación universitarios adscritos a facultades de artes y educación.

Las líneas de trabajo obtenidas, apuntan a problemáticas que en algunos casos son reiterativas y que sin embargo no son visibilizadas, ni circuladas con la relevancia requerida. De allí, la necesidad e importancia de invitar a aquellos que han sumado sus esfuerzos en la tarea de sistematizar escribir e investigar sobre el objeto de estudio en cuestión; a posicionarse, por un lado, respecto al conocimiento producido, y por otro, de los actuales dispositivos de circulación de la información y el conocimiento, involucrándose e incluyéndose cada vez más en los procesos académicos científicos, en aras de la configuración tanto de la educación artística como campo, y de las artes plásticas-visuales como disciplina diferenciada dentro del mismo.

Antes de pasar al análisis de la revisión realizada, es importante mencionar que tanto para éste como para el rastreo de los documentos, se tuvieron en cuenta las principales categorías y subcategorías planteadas en el proyecto de tesis doctoral de la autora, así: educación artística plástica escolar, jóvenes, y contextos digitales, como grandes categorías, y educación artística plástica-visual, educación artística visual, educación artística y Tic, como posibles subcategorías. Vale la pena señalar, que estas (categorías y subcategorías), no serán desarrolladas de manera específica e individual, sino que suponen como ya se indicó, los puntos de apoyo para el rastreo y análisis, así como las relaciones de los hallazgos con éstas.

De la misma manera presentar en orden cronológico, los artículos que se tuvieron en cuenta, mediante la siguiente tabla:

AÑO	AUTOR	TÍTULO
2005	Orlando Martínez Vesga	La tradición en la enseñanza de las artes plásticas
2005	Antonio Stalin García Ríos	Enseñanza y aprendizaje en la educación Artística
2006	Orlando Martínez Vesga	Investigar, crear, experimentar el mundo. Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas
2006	Olga Olaya	Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI.
2008	Silvana Andrea Mejía Echeverri	La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández
2009	Lizarralde Gómez, Christian Felipe	Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje cafetero
2009	Silvana Andrea Mejía Echeverri	Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006
2009	Olga Olaya	Enseñanza de las artes visuales en Colombia
2010	Miguel Huertas	Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia
2010	Isabel Restrepo Acevedo	Interfaces vivenciales: espacios de inmersión y formación
2011	Isabel Cristina Restrepo Acevedo	Prácticas artísticas digitales
2011	Martha Lucía Barriga Monroy	Estado del arte y definición de términos sobre el tema "la investigación en educación artística"
2011	Martha Lucía Barriga Monroy	La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística
2012	Silvana Andrea Mejía Echeverri	Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas
2012	Isabel Cristina Restrepo Acevedo	Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín
2013	Martha Lucía Barriga Monroy	La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano
2013	Martha Lucía Barriga Monroy	La investigación en educación artística. una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado

Líneas de trabajo

La educación artística como campo en construcción

Como ya se mencionó, más allá de las pugnas entre los campos del arte y la educación, así como de los análisis separados, se requieren estudios y análisis conjuntos que los configuren como un posible campo del conocimiento, siendo ésta una de las perspectivas fundamentales y comunes en la mayoría de los artículos revisados, pues el 90% de ellos coinciden en definir la educación artística como un campo emergente y en construcción. Autores como Huertas

(2010), Barriga Martha[22] (2011-2013), Echeverry Silvana[23] (2009), afirman que aunque en la Educación artística ha comenzado una importante producción académica e intelectual, evidenciada en la publicación de libros, artículos, así como el interés creciente por fundamentar y teorizar sobre la misma, al igual que la conformación de grupos de investigación reconocidos por Colciencias, aún falta mayor trabajo histórico que dé cuenta de los procesos y desarrollos que permitan legitimarla como campo.

Lo anterior, se muestra como resultado de la relativa precariedad de los campos del arte y de la educación en el país, así como las constantes resistencias entre éstos pese, a que el mundo del arte y el mundo de la enseñanza dependen recíprocamente y se hallan de alguna manera construidos por la existencia del otro, sobre todo para el caso colombiano. En palabras de Huertas (2010): "el ejercicio del arte ha estado muy cercano del ejercicio docente" (p.2); sin embargo, enfatiza que dicho acercamiento es posible en la medida en que se indague, investigue y reflexione sobre las definiciones, tradiciones, prácticas: así como en la revisión de los fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos de la educación artística, y sus relaciones en tanto enseñanza artística, lo que le permite constituirse en campo.

La enseñanza de las artes plásticas en Colombia

Sin ser el tema central, salvo en el 10% de los artículos, es recurrente en la mayoría el rastreo sobre la tradición de la enseñanza de las artes plásticas desde su propia nominación, a través de diferentes contextos históricos, sus influencias socio-políticas, económicas y culturales, en son tradiciones que han servido para fundamentar y teorizar sobre esta (educación artística plástica-visual), y su inclusión en el currículo. Por lo tanto, no puede ser asumida como una actividad libre de intereses, al igual que sus prácticas educativas; pues dichas influencias son las que han construido el sentido que debe tener el arte en el currículo escolar según cada momento histórico y las concepciones sociales de éste.

22. Docente investigadora vinculada a la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Editora y directora de la revista de investigaciones El artista. Doctora en Ciencias y Educación, área de Historia de la educación Latinoamericana, Rudecolombia UPTC; Máster en educación musical, Tokyo Gakugei University, Japón; Pianista, Universidad Nacional de Colombia; Licenciada en inglés francés, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; evaluadora comité de proyectos de movilidad internacional de COLCIENCIAS y CYTED, entre otros.
23. Docente de Educación Artística del municipio de Bello, Antioquia. Docente de cátedra, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo Formaph. Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006 Investigación financiada por la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, entre agosto de 2007 y octubre de 2008 y realizada entre el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –Formaph– y el Semillero de Investigación de la Facultad de Artes.

Las nominaciones, tradiciones, y la inclusión en el currículo de las artes plásticas y visuales están ancladas a los paradigmas occidentales, desde los cuales, los cambios de nominación en las disciplinas curriculares están condicionados por corrientes artísticas dominantes, tendencias educativas hegemónicas, valores sociales de la época que pretenden trasmitirse, entre otras. De ese modo, empezando por la nominación de artes útiles, pasando por la de bellas artes, llegando a la complejidad que implica desde el siglo XIX dar cuenta de las plásticas visuales, por la proliferación de movimientos artísticos y de propuestas plásticas cada vez más expandidas, que revalúan los criterios tradicionales de enseñanza de las academias; la enseñanza se desplaza de lo emocional y experimental hacia lo intelectual. Así también, de cambios en los procedimientos técnicos e intereses respecto de la imagen, más que de la técnica, para dar cuenta de las llamadas artes visuales ampliando el rango de posibles procedimientos técnicos (fotografía, video, instalaciones entre otros, imágenes sintetizadas por el computador) incluidos dentro de la producción y manipulación de imágenes.

De la misma manera, no se pierde de vista la aparición de las primeras academias en Europa durante el siglo XVI y XVII, la expansión de las mismas en América en el siglo XIX, y la llegada de estas a Colombia, implicando que la mayoría de programas de artes plásticas o afines que existen son generados por instituciones de educación superior, con gran influencia inicialmente Europea y de manera más reciente Norteamericana; por lo cual, no hay unificación de los programas y los nombres de los títulos a expedir, de la mano con las modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte, para el caso universitario inicialmente, teniendo como consecuencia que los modos como se definen los objetos de estudio y sus límites, así como las prácticas y formación de profesores implica consecuencias para otras instituciones educativas, incluidas las escolares, dado que la universidad condiciona cambios en el contexto escolar, desde la influencia que puede tener en los desarrollos de políticas educativas.

Por otra parte, para autores como Huertas (2010) y Olaya Olga[24] (2006), la academia, específicamente las universidades, se entienden como los focos de pensamiento artístico; pero, sin embargo, en y desde estas (universidades) no hay indagaciones en torno a la enseñanza del arte, mucho menos en el contexto escolar, pues según Huertas (2010):

> La escuela, la infancia y su vida cotidiana no existen para el alto mundo del arte. Los debates sobre qué es lo artístico, o lo contemporáneo, dudosamente tienen efectos en la consolidación de pensamientos críticos, pero sí generan consecuencias sobre la práctica concreta, al instalar modas, que abren o cierran los límites del campo, decretando "muertes" de medios o lenguajes.

24. Directora Ejecutiva – Ámbar, Corporación cultural para la investigación y el desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística. http://www.corporacionambar.org

En el caso de la educación, en el nivel escolar es muy fuerte el peso de una tradición mal asimilada por dos factores esenciales: en los programas de licenciatura con énfasis en arte es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto. Incluso, en algunos de ellos se considera un error que un estudiante llegue allí con la intención de desarrollarse como artista. En estas condiciones, se forman profesores de artes con desarrollos disciplinares muy escasos. Una pregunta es si podemos pensar seriamente en un proceso de enseñanza en el que el profesor no tenga un dominio mínimo de su objeto de estudio y de enseñanza (Huertas, 2010, p.174).

Así, la educación artística en la escuela, como en el nivel universitario está condicionada por los cambios y transformaciones socio-políticas y culturales universales, teniendo presencia en los países europeos hasta entrado el siglo XX. Para el caso específico de Colombia, la enseñanza artística aparece en el pensum de la primaria y secundaria hasta casi los años ochenta, sobre todo para la básica primaria desde enfoques esencialistas e instrumentales en detrimento de enfoques cognitivos y comunicativos. Los encargados de la educación artística para la época, fueron en la primaria los mismos docentes que tenían a cargo otras áreas, (como aun sucede); es decir, que no era un docente con especialidad en la disciplina (ni en el campo), aunque si en pedagogía. En esa medida, una vez instaladas las artes plásticas para los programas académicos de la secundaria, ahora llamada básica y media vocacional, quienes eran responsables del área, en su mayoría, fueron profesionales en artes plásticas; los cuales, aunque sí eran especialistas en la disciplina o en el campo, no lo eran en pedagogía de las artes. Distinto a lo que pasaba en otros países, por lo menos Europeos, en Colombia no existió formación de docentes en artes y mucho menos de artes plásticas y visuales sino hasta entrados los noventa, hecho que representa a su vez, y evidencia también, los vacíos e importancia del área en el pensum académico, consolidando una vez más las visiones reduccionistas del ser, saber y quehacer artístico, para el caso de las artes plásticas y visuales.

La formación de docentes en artes plásticas

Como resultado de la situación docente descrita, surge otra de las perspectivas, que si bien, en algunos artículos se trata de manera específica y rigurosa, en la mayoría, se hace de forma secundaria, lo que supone un lugar común, estableciendo, que para dar cuenta de la investigación en educación artística como campo, y para el caso de la disciplina plástica-visual, se debe llamar la atención sobre las prácticas de enseñanza y de formación. Estas últimas, referidas específicamente a los docentes, quienes de acuerdo con Echeverry (2012) "deben asumir el rescate de una posible *tradición* que incorpore, reconfigure, recontextualice y produzca la diversidad de conceptos, discursos, prácticas y experiencias construidas en la historia reciente de la educación artística en Colombia" (p.182).

En este punto, se hace evidente la necesidad de trabajar en la formación docente, en lo relativo a las artes plásticas y visuales, ya que desde allí existen varios vacíos, pues no se cuenta –sobre todo en la educación básica– con docentes especializados, ni en ésta, ni en ninguna disciplina del campo artístico. Por lo tanto, la educación artística en este nivel escolar ha sido asignada a docentes de otros campos, viéndose notablemente afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes, y directa e indirectamente el de los docentes.[25]

Con respecto a nivel de la media, aunque los docentes son especializados en una disciplina en el mejor de los casos, se requiere que estos se actualicen de manera constante no sólo en las metodologías, sino también en cuanto a los contenidos, según los constantes y rápidos cambios acaecidos a nivel sociopolítico y cultural, como consecuencia de una sociedad posmoderna, globalizada y tecnológicamente informada y comunicada. Esta situación también se destaca en el nivel universitario, donde al parecer se evidencia y comprueba con mayor rigor dicha carencia.

De la misma manera, y como se ampliará más adelante, se debate la necesidad o no de establecer licenciaturas diferenciadas por cada disciplina del campo artístico o por el contrario optar por la integralidad desde la propia formación de los docentes; es decir, licenciaturas en educación artística integral, opción, aunque reclamada por algunos autores como Barriga Martha, García R. Stalin, es revisada por otros, (para el caso quien escribe este artículo), dado que como al inicio de este texto se enfatizó, una no justifica o involucra el sentido epistémico de las otras.

25. Ante este vacío y la necesidad, de tener herramientas de tipo educativo y/o pedagógico para la enseñanza de las artes plásticas y visuales en los niveles de pregrado, y/o básica secundaria, surgen distintos programas enfocados ya no en las formación de artistas plásticos-visuales, sino de licenciados y/o educadores en artes plásticas y visuales o en su defecto educación artística. Necesidades aún vigentes, que reflejan la poca o nula atención que el estado y la sociedad en general le ha prestado a las artes, para el caso plásticas y visuales, siendo reconocido el papel peyorativo y de entretenimiento que a estas se les endilga, perdiendo de vista su función cognitiva, comunicativa, reflexiva, en tanto memoria y espíritu de una época determinada.

    Para el caso de Bogotá, la universidad Minuto de Dios, aparece como una de las primeras, sino la primera universidad con un programa que hace énfasis en la educación artística; creando la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Estética en 1992. Por su parte, la fundación universitaria Cenda, en el 2000 funda la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artes. Más tarde, la universidad distrital, también crea una licenciatura en Educación Artística durante el 2001; siguiéndole la universidad Antonio Nariño y finalmente la Universidad Pedagógica -educadora de educadores-, que en el 2006 abre la licenciatura en artes visuales específicamente, así como la universidad Santo Tomas con un programa semi presencial(a distancia) en el 2012. Una vez más se demuestra que así como la formación de artistas plásticos se establece sobre todo en las universidades privadas, la formación de educadores en artes también y que es básicamente en la última década donde se hacen esfuerzos por esta instancia.

La investigación artística y la investigación en el campo de la educación artística

Plantear la investigación artística y/o investigación en educación artística, supone un asunto muy polemizado, y también emergente, tanto o más que el de la educación artística como campo; por lo tanto, las discusiones apenas comienzan, y la mayoría están ancladas al debate sobre el pacto de Bolonia[26]. Según autores como Hernández (2006) y Uhía[27] (2010) la investigación tanto en artes como en educación artística, ha estado siempre presente de una u otra manera, donde ha supuesto una actividad fomentada, más no exigida, ni evaluada. Sin embargo, la exigencia y evaluación de la misma –investigación–, comienza y se articula para el campo de las artes en general, y para todos los campos en particular, en países como Colombia desde dicha declaración; con la cual, se exige, evalúa y legitima la investigación según estándares internacionales de acreditación de la educación.

Pese a ello y de manera simultánea para el caso del arte, e incluso de la educación artística, se ha estado en constante búsqueda sobre caminos y metodologías propias de investigación, dado el carácter subjetivo que lo determina. Para los autores referidos anteriormente, entre otros, no es posible medir la investigación en artes y por ende en educación artística con los mismos parámetros que se aplican a otros campos del conocimiento. Sin embargo, tras las exigencias condicionadas por la declaración de Bolonia, se ha optado además de la búsqueda de metodologías propias, por la adaptación y aplicación de metodologías investigativas de otros campos con mayor trayectoria en ésta, tomadas de metodologías de tipo cualitativo, cuestionando y debatiendo en torno a "la investigación sobre las artes, sino desde las artes" (p.14), como lo señala Hernández (2006).

De esta manera, se establece que la investigación sobre las artes ha sido y puede ser hecha desde la experiencia artística del espectador(en tanto interprete, más no creador), de quienes estudian y/o leen las obras; por lo tanto como modos y formas de lectura e interpretación artística, pero no desde su creación. Es decir la investigación desde las artes, supondría más allá de la experiencia artística interpretativa, del encuentro con la obra ya terminada (lectura e in-

26. Declaración hecha y firmada en Bolonia (1999), por varios países Europeos, la cual supone la creación y legitimación del espacio Europeo de Educación superior, convirtiéndose en la base rectora y referencial de las reformas educativas para los demás países, "si quieren" ser acreditados internacionalmente. Dentro de sus principales objetivos están: La Implantación de un ciclo educativo ascendiente: pregrado, maestría, doctorado y postdoctorado. Instalación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), permitiendo la homologación en todas las universidades de la Unión Europea y unos tiempos acelerados para cursar las carreras. En últimas la promoción de una dimensión europea de la educación superior.

27. Profesor asociado del Departamento de Arte, Universidad de los Andes, Bogotá. Artista, MFA del San Francisco Art Institute de California y Maestro en Bellas Artes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá. fuhia@uniandes.edu.co.

terpretación como espectador), se considera y asume a partir de la creación y sus propios creadores, es decir desde los artistas no sobre estos, los artistas, quienes originan, realizan y ejecutan la obra, sus procesos creativos, asumidos también como procesos de investigación; más allá de los estudios históricos y/o hermenéuticos sobre las problemáticas, producciones, o prácticas artísticas, realizadas en su mayoría por historiadores, filósofos, antropólogos, entre otros, no por los propios artistas, ni mucho menos de sus procesos artísticos creativos.

Esta disyuntiva es tratada en la mitad de los artículos: Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística". La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. Investigar, crear, experimentar el mundo, Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas, Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas, entre otros.

En los mismos por un lado se hace referencia, a si el ejercicio de producción artística es y puede ser considerado como investigación, y que para cualquier caso, no es lo mismo que investigación en otros campos del saber. Pese a que la investigación-creación también implica niveles de rigor y disciplina, no responde a unos patrones determinados, ni a unas exploraciones precisas como las de las ciencias, específicamente en lo que tiene que ver con las artes plásticas; pues implica grados de mayor subjetividad, y por lo tanto, para algunos autores como Barriga Martha, Martínez Vesga, por citar algunos, no puede ser comparada ni medida la investigación científica con la denominada investigación-creación.

Así, las **r**eflexiones sobre la investigación en las artes plásticas, más que hablar y/o extenderse a su relación con el campo educativo, centra su desarrollo teórico en el paralelo simultáneo entre investigación científica e investigación creación, siendo relevante dar lugar y espacio a este último tipo de investigación, como fundamental en los procesos de validación no solo de los artistas, y de las academias, sino del mismo campo. De cualquier manera, la investigación-creación requiere de argumentaciones teóricas que contextualicen la obra de creación; sin embargo, y según Barriga Martha (2011), las disciplinas artísticas buscan y desarrollan metodologías propias de investigación, basadas en las necesidades específicas de sus disciplinas o entre disciplinas.

Por su parte, el otro punto de la disyuntiva es la investigación educativa basada en las artes y/o investigación en educación artística, la cual supone los posibles vínculos entre el arte, la educación y la pedagogía a través de procesos de investigación educativa basados en el arte como ejercicio de indagación antropológico-pedagógico, que apunte a construir objetos de indagación, métodos y referentes conceptuales. Así como también, la aplicación de la investigación al proponer encuentros entre los hallazgos tanto del campo del arte

como de la pedagogía, en relación a formas de producción y de conocimiento sobre el mundo en general, y sobre la labor profesional del educador-artista.

En ese sentido, de acuerdo con Barriga (2011), pese a los esfuerzos por realizar investigaciones, estudios, recopilar memorias, artículos, y opiniones de artistas sobre trabajos de investigación fruto de encuentros realizados en el medio, "Hasta el momento, tampoco encontramos en Colombia ni en Latinoamérica un libro o guía que oriente a profesores y estudiantes en el quehacer específico de la investigación especializada en educación artística, y concretamente en sus metodologías" (p.231).

La integralidad del campo de las artes (contenidos y disciplinas)

Dicha integralidad es definida desde dos perspectivas distintas, para autores como Huertas (2010), Barriga Martha (2013), Olaya (2009), se requiere que desde los contenidos se trabajen no solo las tradiciones, formas, modos y medios artísticos occidentales, sino que se integren con los propios a nivel nacional, y específicos de los contextos locales; ya que, como se sabe, el nivel de educación formal de artes en Colombia, se han instalado y fundamentado en currículos foráneos para la enseñanza y estudio de las artes, desplazando los saberes y tradiciones propias. Para Barriga (2013) es imperativa la construcción de currículos propios que incluyan la diversidad geográfica, étnica y cultural colombiana, haciendo referencia a currículos situados que respondan a las manifestaciones artísticas propias y locales.

Esta misma autora, así como García R. Stalin (2001), reclaman la integralidad de las artes, desde la unificación curricular y metodológica de las distintas disciplinas que conforman el campo artístico; es decir, que la educación artística no sea pensada, ni definida desde cada una de sus disciplinas, sino a partir de la combinación de todas, desde un mismo currículo e incluso por un mismo docente que responda a las demandas e intereses diferenciados de los estudiantes. En ese sentido, sugieren los dos autores que las Licenciaturas en artes aisladas no tienen sentido, ya que su objetivo debe ser formar docentes para escuelas y colegios, prioritariamente para orientar la asignatura Educación Artística integral, abogando así por las licenciaturas de educación artística integrales.

La Cultura visual y la educación artística plástica

En menor porcentaje y casi que de manera aislada, otra de las posibles líneas de trabajo es la inserción de la cultura visual[28] dentro de la enseñanza-aprendizaje

28. La cultura visual supone la redefinición y reconocimiento de las imágenes visuales y sus significados en relación con la cultura, con los sujetos y artefactos que en esta se encuentran, los significados y sentidos que se producen recíprocamente; cobrando gran relevancia durante las últimas tres décadas con el definitivo establecimiento de los medios masivos de comunicación y para la última década las TIC. La cultura visual supone la dimensión social de la mirada de la visualidad humana,

de las artes plásticas y visuales. La cultura visual ha sido muy expandida en países desarrollados, incluso algunos latinoamericanos, pero aún no es asumida para el caso de la educación artística plástica-visual colombiana; ya que, si bien se habla de artes visuales en algunos casos a nivel escolar (incluso el agregado o cambio de nominación por artes visuales, deriva de ello), poco o nada se trabaja desde esta concepción. Para su abordaje, tanto autoras como Echeverry Silvana (2009) y Olaya Olga (2009), parten del reconocido académico e investigador español Fernando Hernández, quien al igual que su país de origen, es uno de los que mayor número de investigaciones, tesis, y artículos producen en torno a la educación artística plástica-visual a nivel escolar.

Los tres autores señalados, Echeverry, Olaya y Hernández, convergen en dar cabida a la comprensión crítica de la cultura visual, como fundamento de la educación en artes visuales, asumiéndola como parte de los procesos socioculturales de la posmodernidad; los cuales, requieren ser estudiados desde concepciones y prácticas pedagógicas críticas, pues según Olaya (2009) "Es innegable que la cultura infantil la compone la industria editorial, audiovisual, la TV, los videojuegos, los juguetes, los productos musicales, cinematográficos, escénicos, literarios y hasta museales diseñados o mejor pensados para interactuar con el niño" (p.1).

En esa medida, podría decirse que se demanda un diálogo entre la escuela y la cultura visual venida de los distintos medios de comunicación y más recientemente de sus tecnologías; las cuales, van más allá de los soportes e instrumentos, pues involucran conceptos, narrativas, ideologías y posiciones culturales, que requieren una redefinición de la educación artística, así como el replanteamiento de sus prácticas en las que se incluya la cultura visual para una comprensión critica de la misma. En tanto la "educación artística plástica visual", focalizada en la cultura visual, implica mediaciones pedagógicas con las estéticas y experiencias de los estudiantes en su vida diaria por fuera de la escuela y el mundo visual que les rodea, en el cual coexisten y conviven lo local y lo global.

Como ya se mencionó, ésta -la cultura visual-, aparece apenas como una línea de trabajo inicial, devenida desde hace más de tres décadas, que sin embargo con la actual instalación de las Tic, ha cobrado relevancia y por ende los debates y/o coexistencia entre lo local y lo global, apenas vuelven a ser renovados, dando lugar incluso a lo glocal.

---

que incluye la historia, discursos, significados, representaciones, narraciones de las imágenes y la mirada, la visión, la visualidad y percepción, la construcción y deconstrucción de las mismas en tanto formas y modos culturales.

Con la cultura visual en el campo del arte, se desplaza la atención de los procesos de producción de la obra y el autor, a la distribución, circulación recepción, interpretación, y apropiación de las imágenes que de esta se heredan, ampliando y expandiendo la percepción y mirada a las que no necesariamente se incluyen como artísticas, sino también las dispuestas por los mass-media y las TIC, desde las cuales se generan y producen constantes y nuevos significados y sentidos.

La educación artística plástica-visual y la cibercultura

Más allá de la llegada de las Tic (medio siglo atrás), la instalación de éstas en la vida de las actuales sociedades, se han generando nuevas formas de ver, conocer, hacer y sentir el mundo. Hablando así, de sociedades de la información y el conocimiento (Castell), como también de la cibercultura, que desde autores como Pierre Levy (2007), quien a lo largo de su texto denominado de la misma manera- "la cibercultura", establece las condiciones, límites y expansiones posibles de esta en el mundo de hoy, dando lugar específico a lo que tiene que ver con el saber, la educación y el arte en general.

De acuerdo con Levy, la cibercultura supone el conjunto de sistemas sociotécnicos culturales híbridos, que interactúan recíprocamente, donde convergen las personas, sus universos simbólicos (ideas y representaciones, interpretaciones y valores), respecto de las entidades materiales naturales y artificiales. Así también, dichos sistemas se relacionan con las técnicas materiales e intelectuales con las que dinamizan sus modos de ser, hacer y saber, con las prácticas que desarrollan en el ciberespacio (el entorno material en que se produce dado por las infraestructuras materiales de las redes de ordenadores y demás artefactos electrónicos, las correspondientes Tic contenidas y mediadas por dichos dispositivos).

Así, entonces, una última línea de trabajo, pero no menos importante, a propósito de la cibercultura, es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (tics) en el área de educación artística plástica-visual en la escuela, que al igual que la cultura visual, aparece más como una expectativa que como perspectiva, pues sólo es tratada en dos de los trabajos rastreados. Aparece como un tema y debate que empieza a ser incluido y desarrollado en el ámbito educativo, específicamente en la escuela ya través de la disciplina artística señalada.

Desde esta expectativa, se evidencian muy pocas investigaciones, al menos en Colombia, en torno a la incorporación de las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica-visual; Sin embargo, solo una de éstas hace alusión específicamente a la escuela: "Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín", las demás giran en torno a procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios en espacios académicos de los programas de artes plásticas y visuales. Pese a que las investigaciones son desarrolladas en espacios académicos de niveles distintos y con enfoques diferentes, convergen en: por un lado, la necesidad de dirigirse en primera instancia a los docentes y su formación en las Tic, así como la inclusión o no que éstos hacen de ellas en sus prácticas pedagógicas, siendo muy escasa por no decir inexistente; y, por otro lado, las investigaciones también son dirigidas y aplicadas a los estudiantes en cada nivel (la media y

universitario) respectivamente, en los cuales encuentran una buena aceptación y motivación en los desarrollos investigativos.

A su vez, puede establecerse que son escasas las iniciativas de integración tecnológica que parten de docentes de educación artística plástica-visual –para el caso que compete–, y que cuando estas iniciativas se dan, se hacen sobre todo en el uso de Internet como una herramienta investigativa o de divulgación de los procesos, pues para autoras como Restrepo[29] (2012), en los planes curriculares siguen priorizando la enseñanza de medios tradicionales como el dibujo, la pintura, el grabado, entre otros, sin brindar un espacio para la enseñanza del "arte digital"[30].

Pese a que los docentes del área de educación artística tienen una información básica sobre el surgimiento de nuevas posibilidades para la creación artística digital, de acuerdo con la misma autora, se requiere generar espacios de reflexión, investigación y capacitación en este nuevo medio, pasando más allá de las posibilidades técnicas que las Tic ofrecen para la creación artística, a las posibilidades significativas del arte digital. De allí la necesidad de crear procesos de alfabetización digital para las artes, que permita a los docentes del área entender la importancia que tiene el arte digital en la configuración y creación de contenidos sociales y culturales.

29. Maestra en Artes Plásticas, Magíster en Artes Plásticas con énfasis en Multimedia. Candidata a Doctora en Artes, Profesora Asistente de la Universidad de Antioquia.

30. Se define arte digital como las prácticas de producción simbólica desarrolladas, para el caso, visualmente mediante y en las tecnologías digitales, generado cambios significativos en las dinámicas de producción visual, así como en las formas de distribución, circulación, recepción y apropiación de las imágenes. Dichos cambios suponen un desprendimiento ontológico de la materialidad de los soportes físicos con los que se han fijado la obra de arte, modo de enfrentarse a la producción visual, teniendo como base que las imágenes son productoras de conceptos, transmisora de conocimientos, y que la obra de arte como una imagen más, requiere desmaterializarse ante el mismo proceso del desmaterialización del trabajo, requiriendo un artista y un arte como agentes sociales que pertenecen al sector de los datos y materiales, productores de conocimiento. Donde la obra de arte ha dejado de estar consagrada y perpetuarse en el museo, para obtener el don de la ubicuidad, en tanto más allá de hablar de la obra, se hablará de la imagen en una sociedad para la distribución de la realidad sensible a domicilio.(Brea, 2007-2009)

El arte digital da cuenta de los desarrollos, modificaciones y reconfiguraciones, asumidas por las prácticas artísticas en relación con la aparición de las TIC; transformaciones condicionadas por la convergencia y confluencia de la intercomunicación, la intertextualidad, los efectos de procesos comunicativos y cuya principal cualidad es la interconexión de sujetos , de acciones significantes y que por lo tanto la mejor realización critica de las prácticas simbólicas es la construcción de comunidades, como dispositivo de interacción dialógica y conversacional en el espacio público, en tanto esferas participativas y que ante esta las prácticas artísticas y las instituciones culturales tradicionalmente entendidas, son desplazadas por la interacción en escenarios públicos entendidos como espacios propios del acontecimiento y que por lo tanto el Arte Digital, supone más que un nuevo medio, un campo de experimentación, teniendo sentido en el espacio de las nuevas formas de acción comunicativa y de representación que surge de la arquitectura red, de tal manera que el arte, su práctica e instituciones está llamada a reinventarse y que el arte digital, también llamado Net.art, y en otros casos Media-art, anticipa y da aviso de nuevas rutas y de nuevo rumbos.

Para cualquiera de los casos, sea en el nivel escolar o universitario, la incorporación de las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica visual, resulta muy precaria, pues no hay un escenario pedagógico ni soportes teóricos rigurosos desde los cuales se generen reflexiones y prácticas que impacten de manera significativa; como tampoco es posible dar cuenta de experiencias relevantes que ayuden a la consolidación de modelos de enseñanza-aprendizaje, dado que desde los docentes aún no se tiene una concepción muy elaborada de lo que estas (Tic) suponen e implican, así como lo que es el Media Art. De esa manera, se supeditan estos términos al uso de la tecnología netamente instrumental, perdiendo de vista lo que tiene que ver con la interactividad, la desterritorialización, la interconexión y las nuevas maneras de representar.

Desde la perspectiva de la incorporación de las Tic a la educación artística plástica visual, se hacen más evidentes las carencias detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, así como: la falta de actualización y formación especializada de los docentes en Tic, programas y usos; la escasez de recursos además de humanos, en cuanto a infraestructura, equipos, talleres, falta de o lenta conectividad, costos de las licencias de los programas para la creación digital, gráfica, audiovisual o multimedia; la escasez o incompleta dotación, que en el mejor de los casos es de uso privilegiado del área de tecnología e informática en la mayoría de instituciones educativas.

Las metodologías de investigación en el campo de la educación artística

Como se ha venido señalando, son varias las polémicas en torno a las metodologías de investigación aplicadas en educación artística, donde se suman las discusiones tanto de investigación en educación como las propias del arte. Para los dos casos –Investigación en educación e investigación en el arte– tienen un alto grado de subjetividad y por ello la mayoría de las veces se ha optado por asumir metodologías de investigación cualitativa, desarrolladas y trabajadas por otros campos del conocimiento con mayor trayectoria en investigación. Tal como lo establecen Martínez Vesga en su artículo de 2006: "Investigar, crear, experimentar el mundo Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas". Barriga Martha en sus artículos: "La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado" de 2013, "La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano" de 2013, entre otros.

Sin embargo, los enfoques derivados de la metodología cualitativa han estado siendo ajustados y adecuados al interés y necesidades propias del campo educativo, cuestionándolos y situándolos con los debates teóricos metodológicos específicos de los problemas de estudio y desde los contextos en que se producen.

Las metodologías aplicadas en las investigaciones realizadas, son tan disimiles como las investigaciones mismas: el 30% de las investigaciones realizadas son de carácter teórico, con enfoques del análisis histórico del discurso educativo y pedagógico (para el caso en particular) cruzadas con análisis documental y desde una perspectiva histórica y pedagógica, asumiendo el complejo de técnicas, métodos y procedimientos para el manejo de fuentes primarias y secundarias(la mayoría de veces), y apuntando a una elaboración de tipo historiográfico. Evidencia de esto, es el artículo de Echeverry Mejía (2009) : "Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006" y como la propia autora lo establece, asumiendo los discursos como productos y productores de conocimiento condicionados a reglas de formación, estructuración y funcionamiento, desde los cuales es posible incluir y comprender sujetos, prácticas, objetos, conceptos, y técnicas.

El 70% son de carácter teórico-práctico, donde se asume lo práctico como el trabajo aplicado directamente a grupos específicos, sean estos docentes o estudiantes (o los dos), en algunos teniendo desarrollos metodológicos de tipo exploratorio, en el sentido que suponen una aproximación general a situaciones sobre las cuales no hay mucha claridad y han sido poco estudiadas al menos con fines investigativos.

Ejemplo de ello, es el trabajo titulado: "Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje Cafetero". Para el caso específico, lo digital como tema emergente en lo académico y artístico. Lo anterior, ha implicado relacionarse con un tema particular a fin de generar hipótesis más precisas, requiriendo gran rigurosidad y exhaustividad de las conclusiones a las que se llega, pues pueden suponer pruebas e indicios, pero no generalizaciones.

Del mismo modo, son aplicadas también cuando se complejiza formular hipótesis precisas o de cierta generalidad, partiendo de estudios individuales de los hechos, para plantear conclusiones con ciertos niveles de universalidad que pueden postularse como principios o fundamentos de una teoría. Este tipo de metodología es cruzada con enfoques y técnicas cualitativas como las entrevistas, grupos de discusión, entre otros.

Otra de las metodologías aplicadas a este tipo de investigaciones teórico-prácticas son de enfoque empírico, con el cual se busca comparar las ideas o teorías con la realidad, es decir, une el trabajo de campo propiamente dicho, donde se pone a prueba la hipótesis planteada con los hechos, para contrastar o aseverar desde la descripción de los datos recogidos en los hechos mismos. La investigación titulada. "Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín", supone una muestra de esto.

Estas dos últimas metodologías de investigación, fueron en la mayoría de los casos combinadas con enfoques cualitativos, resultando investigaciones multi-metódicas, utilizadas básicamente en lo que hace referencia a integración de las tecnologías de la información y la comunicación, con procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas y visuales.

Tendencias

Como se mencionó al inicio de este documento, tras establecer las líneas comunes de trabajo en el primer apartado, y las metodologías aplicadas en el segundo; este tercer apartado obedece a las posibles tendencias hacia las cuales ha estado girando o girará de manera definitiva la educación artística plástica-visual, basada en el rastreo y búsqueda realizada, que sin embargo son asuntos por ahora apenas planteados.

Este texto inició planteando una problemática central, que a su vez es evidenciada en algunos artículos: la necesidad o no de trabajar de manera diferenciada cada una de las disciplinas artísticas, teniendo en cuenta posturas encontradas, donde en efecto para algunos resulta poco viable en tanto el docente debe y necesita tener dominio específico de su objeto de estudio; mientras que otras posturas asumen lo contrario. Además, como ya se ha mencionado y se entrevé en los artículos rastreados, pensar la educación artística desde las plásticas visuales, no incluye, ni involucra implícitamente las demás disciplinas. Pese a ello las prácticas pedagógicas en cualquier campo y disciplina, asumidas desde la educación, deben ser pensadas además del campo propio, desde los actores que las reciben, es decir, los estudiantes, sus intereses y necesidades, más allá de la cobertura; hay que pensar la calidad de la misma, la igualdad de oportunidades comenzando por el acceso al conocimiento brindado para el caso por la escuela pública.

Otra de las perspectivas evidenciadas y derivadas de la anterior, pero sobre la cual la polémica podría decirse apenas comienza, es la formación de docentes en artes; que además de escasas, las licenciaturas en educación artística (cualquiera que sea su lenguaje) son muy recientes y ni quienes las ofertan –las universidades- ni quienes las demandan –los colegios-, consideran como tema de vital importancia, lo cual se agrava si a este concepto se suma la irrelevancia con que se asume la educación artística en general.

En términos de contenidos de la educación artística plástica-visual, aun se perciben debates y polémicas en torno al desarrollo técnico versus el cognitivo y comunicativo de las artes plásticas, así como la disyuntiva entre saberes locales y globales. Se observa entonces, que se requiere incluir en la educación artística plástica-visual, tanto prácticas tradicionales de la disciplina, como propias del contexto en que se instalan, así como la innovación y actualización de

la misma (disciplina) con base en los cambios tecnológicos y socio-culturales que estos -han implicado. Se trata, entonces, de una educación artística-plástica visual que dialogue con el pasado en tanto tradición, como con el presente en tanto innovación, más allá de los medios y las técnicas, asumiendo posiciones críticas y propositivas respecto de procesos propios de la enseñanza-aprendizaje, como de creación, investigación, interpretación y deconstrucción, dentro de estos.

Resulta indiscutible la poca importancia que se otorga, y por ende la escasa investigación, en torno a las artes en la escuela y/o la educación artística escolar. De hecho las artes están más pensadas dentro del ámbito académico universitario que desde y para la escuela, mucho más si a nivel de disciplinas especificas se trata, pues, como ya se mencionó, la enseñanza del arte, y para el caso particular de las artes plásticas-visuales, supone un escenario apenas enunciado en el país.

De la misma manera sucede en lo que tiene que ver con perspectivas como la cultura visual y las Tic incorporadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación artística plástica visual, pues como se evidenció, más que perspectivas, aparecen apenas como expectativas pendientes, así como debates iniciales. Esto podría también interpretarse como resistencias de la escuela respecto de la incorporación de la cultura visual y las Tic, lo cual no resulta nuevo. El proyecto de tesis(enunciado por la autora) desde el cual se desarrolla este texto, justamente busca reducir las brechas, o en palabras de Barbero (2000), acortar los destiempos entre escuela, jóvenes y Tic, marcados sobre todo por la aparición y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, especialmente y a diferencia de las anteriores generaciones, para las juventudes de los dos últimos siglos (XX-XXI), determinadas por la aparición de la radio, el cine, la TV, el video respectivamente, y de manera más reciente, el computador, la internet y todos los cambios y transformaciones que estas han supuesto a nivel económico, político y socio-cultural. Desde lo anterior, autores como Valderrama (1999) denominan el reordenamiento cultural, donde, si bien, no son los jóvenes sus directos creadores, sí son éstos sus primeros herederos en tanto receptores, consumidores, usuarios, prosumidores y/o agentes de recepción, reproducción, transformación, auto-creación y coproducción, sobre todo en lo que tiene que ver con la web 2.0.

Cabe resaltar, que no han sido pocas las pugnas entre la institución escolar y los medios de comunicación, y de manera más reciente, las Tic, que aunque de larga trayectoria[31], pareciera se acrecentaron en el siglo que comienza

31. En el texto aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.2010. Guillermina Laguzzi en el capítulo 2, señala: A pesar de ser hijas de un mismo tiempo, la cultura escolar y el séptimo arte no encontraron un rasgo facilitador ni estimulante para el trabajo o lazos recíprocos. La escuela, como hija directa de la imprenta y la cultura letrada, tuvo en sus inicios una actitud de sospecha y desvalorización hacia la cultura proveniente de los medios de comunicación de masas. Mantuvo durante largo tiempo una tradición bastante iconoclasta

(XXI), donde cada vez es mayor la presencia y relevancia que tienen en las vidas de los jóvenes de hoy. Las Tic más allá de escenarios de información, comunicación y entretenimiento, se han visibilizado, se admita o no, como escenarios de conocimiento, educación y hasta formación; requiriendo más que disputas y rivalidades de la escuela incluidos los docentes, conciliaciones, diálogos abiertos, nuevas pedagogías desde las cuales se incluyan los procesos de configuración y transformación que viven los jóvenes actualmente como consecuencia de su interacción con éstas.

Por otro lado, de acuerdo con Dussel (2014), la discusiones pedagógicas deben incluir los roles de los actores de la escuela, en la cual, los estudiantes ya no son pasivos, son protagonistas, y el docente no es el único que sabe ni el que más sabe; por lo tanto, es así como se reconfiguran las relaciones, cambian las jerarquías, pues ahora, se habla, se hace, no solo se escucha y se ve, los estudiantes ya no son espectadores pasivos, son actores. Sin embargo, no se trata de pasar de un régimen en el que únicamente se recibe a otro en el que sólo se da o actúa. Concebir lo pedagógico de esa manera, requiere la creación de nuevos nudos para pensar en los jóvenes, la escuelas y el saber en la cultura digital, que implican desde la organización del currículo, materias nuevas, pedagogías nuevas, que supone más rigurosidad, precisión, reflexión, posiciones críticas, hasta estar atento a las mediaciones diferentes de la inmediatez que ofrecen los medios y la puesta en transparencia en vez de la visibilidad. Pero también, se requiere acercarse a los lenguajes estructurados y usados por los medios digitales, para comprender y entender que sucede allí respecto de los jóvenes y los saberes en la escuela, así como el enriquecimiento de las propias perspectivas y formas de trabajo.

En ese sentido, se plantea la posibilidad de hacerlo de manera más focalizada desde la educación artística plástica-visual, disciplina cuyo objeto de estudio, además de la técnica, lo supone la imagen y los discursos que en y con esta se inscriben, y es a través de estas (imágenes visuales), todas aquellas que hoy por hoy pululan a la vista segundo a segundo como parte de la era oculocentrica devenida así por efecto de las Tic, que se habla también de una cultura visual en la que los jóvenes más que otros grupos se ve inmerso. Se trata de una educación artística plástica visual en contextos digitales, no sólo para aprehender herramientas y técnicas de tipo expresivo-comunicativo gráfico visual, sino sobre todo de lectura, codificación, descodificación, análisis, interpretación, transformación, recreación del universo visual ya instalado, y de nuevos uni-

(destrucción de imágenes), que como señalaremos en el último capítulo, significa en el fondo un fuerte reconocimiento del poder atribuido a las imágenes, por su carácter estimulante y fascinador para niños y jóvenes que se considera perturbador. El poder atribuido a la imagen, y la sospecha sobre sus efectos marcó radicalmente el modo de ingreso y de vincularse la cultura escolar con las producciones de su tiempo.

versos por crear, que a su vez impliquen otros y diferentes discursos en la era de lo visual y audiovisual.

En ese orden de ideas, se habla de la educación artística plástica-visual, en tanto lo artístico como lugar desde el cual se posibilita el trabajo desde otras sensibilidades, subjetividades, saberes, disposiciones y posicionamientos más emocionales integrados a lo racional, para de esta manera, subvertir discursos, valores, y así transformarlos y crear nuevos. Se habla también, de la plástica-visual en tanto disciplina artística cuya competencia directa supone como ya se mencionó no solo el manejo de técnicas y herramientas en las producción de imágenes, sino además, su lectura, interpretación, análisis, decodificación y codificación, deconstrucción y producción de las mismas, dado que así como se habla de ecosistemas tecnológicos y comunicativos, es posible también hablar de ecosistemas artístico-visuales, (dibujo, pintura, fotografía, cine, tv, video, audiovisual, multimodal, transmedia), en tanto entramado de elementos igualmente visuales, de los que se han valido las Tic para hacer uso y abuso de estas en los actuales sistemas multimodales y narrativas transmedia que han instalado.

En este caso, la imagen más allá de la pura e inocente expresión, involucra sistemas simbólicos y comunicativos que resguardan tradiciones, discursos e ideologías, sea la imagen religiosa, la artística, incluidas las publicitarias, mediática y digital, la imagen emerge como práctica social-discursiva, o como lo señala Inés Dussel (2010):

> La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social que se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros) (p.6).

Se trata, de la educación artística plástica-visual, para la cual la imagen no es un accesorio, sino supone el centro de su estudio, creación, transformación y discurso, tanto en su recepción, consumo, uso, apropiación, producción, y circulación, como lugar donde posibilitar esos otros saberes en términos de lo visual y su significación, y no sólo la utilización instrumental de las tics, sino sobre todo, la reflexión de sus contenidos, tratamiento de los lenguajes y formas discursivas, así como la participación activa en estas, en tanto creación y producción, evidenciando el valor pedagógico y crítico de la mirada. Esto último, que permite hablar de una educación y pedagogía de la mirada, así como de las imágenes, ante los nuevos regímenes de visibilidad; los cuales (los regímenes), siguiendo a Dussel (2010), se asumen como "configuraciones que contienen elementos políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: hay que enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a

distanciarse, a convertirse en espectador. Esos regímenes también, por supuesto, están mediados por las tecnologías disponibles" (p.43).

Se concibe entonces, una educación artística plástica-visual menos instrumental y más reflexiva, analítica, participativa y activa, de los nuevos escenarios planteados por las Tic, que centre su atención en la comprensión y uso critico tanto de las tecnologías de la información y la comunicación, como de la cultura visual que se inserta en estas, como parte de los procesos socioculturales y educomunicativos de la posmodernidad.

Para finalizar, hay que señalar que tanto para las Tic, como para las artes, el acceso a estas, así como las actitudes, aptitudes, competencias y prácticas desarrolladas por los jóvenes, están directamente marcadas por su niveles y/o capitales socio-económicos y culturales, donde para los dos casos (Tic y artes), han generado, y pueden seguir generando, brechas y distancias entre los mismos jóvenes y sus visiones, además del presente, hacia el futuro. En suma, es imprescindible, para la educación pública en particular, generar y garantizar desde la escuela la inclusión de estas prácticas y saberes en todos los grados escolares, a fin de disminuir las desigualdades que ello ha implicado e implicará en el pasado, presente y futuro de los jóvenes.

Bibliografía

Arias, J. (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 5 (2), pp. 5-8.

Barbero, Jesús Martín. (2000). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.

Barriga Monroy, M. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (8), pp. 224-241.

Barriga Monroy, M. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (10), pp. 176-187.

Barriga Monroy, M. (2013). La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (10), pp. 306-308.

Brea, J. L. (2007). Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica. Gedisa. S.A.

Brea, J. L. (2009). El net.art y la cultura que viene. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes

Bourdieu, P. (2003).Creencia artística y bienes simbólicos. Cordoba; Buenos Aires Aurelia Rivera- Grupo editorial. Córdoba;

Bustamante Cardona, B. (2012). Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística. Revista Praxis & Saber, 3 (6), pp. 213-229.

Dussel, I. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.

Dussel, I. (2012). Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile contemporáneos. En Ciudadanos Inesperados.

Eisner E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós.

García Ríos, A.S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (2), pp. 80-97.

Gardner H. (2005). Inteligencias múltiples.Barcelona. Paidós

Gutiérrez, A. (2002). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Madrid : Tierradenadie Ediciones

Hernández, F. (2006). Bases para un debate sobre investigación artística. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, F. (2010). Educación y cultura visual. Barcelona. Octaedro.

Huergo, J. (2000). Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones. Santa Fe de Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional-Colegio Académico de Comunicación y Educación CACE

Huergo, J. (2006). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política.

Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, 22 (58), pp. 165-176.

Lizarralde Gómez, C. F. (2009). Concepción de estética digital subyacente en las prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan medios digitales en los programas de artes plásticas y visuales del eje cafetero. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 5 (2), pp. 45-75.

Martínez Vesga, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (2), pp. 19-27.

Martínez Vesga, O. (2006). Investigar, crear, experimentar el mundo Reflexiones sobre la investigación en las artes plásticas. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia, (3), pp. 57-68.

Mejía Echeverri, S. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. Revista Educación y Pedagogía, 21 (55), pp. 171-188.

Mejía Echeverri, S. (2011).La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. Pensamiento, palabra y obra 2 (2), pp. 36-43.

Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. Uni-pluri/versidad, 12 (2), pp. 80-91.

Minana Blasco, C. (1997). Educación artística en la Educación Básica. Elementos para un debate. Colombia Aportes, 48 (1), pp. 47-60.

Navarrete Reyes, M; Pérez Morales, J; González Rodríguez, D. (2010). La evaluación de la comunicación científica escrita desde una perspectiva didáctica en la enseñanza posgraduada. Revista Enunciación, 15 (1), pp. 95-104.

Olaya, O. (2006). Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI. En el marco de la conferencia mundial de educación artística, Lisboa, Portugal.

Olaya, O. (2006). (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. Revista Digital Do Laboratório De Arte Visuais. Disponible en: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2172/1322

Ordóñez Paz, A. (2011). Nuevas artes y oficios en Colombia. Revista Signo y Pensamiento, XXXI (59), pp. 140-144.

Restrepo Acevedo, I. C (2010). Interfaces vivenciales: espacios de inmersión y formación. Revista KEPES, 7 (6), pp. 115-136

Restrepo Acevedo, I. (2011). Prácticas artísticas digitales. Agenda Cultural Alma Máter, (180).

Restrepo Acevedo, I. (2012). Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (36), pp. 104-126.

Reyes, J. (2006). Artelab: Hacia la integración arte, ciencia y tecnología. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (3), pp. 132-141.

Romero Sánchez, M. (s/f). Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos. Disponible en: http://art2investigacion- en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marcel_romero_mnica.pdf

Saldarriaga Restrepo, A; Romero Meza, A; Moreno Cardona, R; Suaza Vásquez, B. & Casas Jaramillo, D. (2012). Visibilizar la acción didáctica del docente novato en educación artística. El artista, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia (9), pp. 5-24.

Valderrama, Carlos. 1999. Comunicación-Educación. Un nuevo escenario. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Uhía, F. (2010). El Pacto de Bolonia, los productos artísticos indexables y otros mandatos neoliberales. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Disponible en: http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/

Nelson Andrés Molina Roa

Licenciado en Filología de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Entornos Virtuales de Educación de la Escuela de Altos Estudios Argentinos. Stipendiat, Goethe Institut, München. Docente investigador de la Universidad de La Salle. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión, Administración y Organizaciones, GAO. Doctorando en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Miryam Consuelo Céspedes G.

Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, en el área de estudios del lenguaje. Licenciada en Filología española, U. Pedagógica, Tunja. Magister en Lingüística y dialectología Latinoamericana, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá. En sus publicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales se registran incursiones en investigación aplicada y en lingüística teórica. Las primeras, efectuadas en ámbitos socioculturales y literarios desde perspectivas etnolingüísticas y filosóficas del lenguaje. Las segundas, orientadas al campo analítico-descriptivo e interpretativo-comprensivo de lengua española. Actualmente se interesa por el estudio de las diferentes direcciones de autocomprensión de la población mestiza de América latina a través del análisis arqueogenealógico de sus producciones culturales.

Elizabeth Torres Puentes

Estudiante de quinto semestre del Énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación y Licenciada en Matemáticas. Docente en la licenciatura en Educación Básica con énfasis en matemáticas, Universidad Distrital.

Emilce Moreno Mosquera

Licenciada en Español y Filología Clásica y Magister en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente-Investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura y del Centro

de Escritura de la misma universidad y del grupo Lingüística y Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co.

Zulma Patricia Sánchez Beltrán

Maestra en artes plásticas y visuales (ASAB), Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad, de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Docente Cátedra en la Licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de artes plásticas y visuales de la media en la S.E.D. Correo Electrónico: nadaizmoz@yahoo.com

Este libro se publicó en Bogotá, Colombia,
en el año 2015, con la dirección gráfica
de *Común Presencia Editores*.

UD Editorial

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

El Doctorado Interinstitucional en Educción -DIE, en sus distintos Énfasis desarrolla el espacio de publicaciones de avances de las investigaciones de sus profesores y estudiantes como un espacio de difusión y de discusión de su actividad formativa e investigativa. En esta oportunidad el Énfasis de Lenguaje y Educación presenta una obra, en cinco capítulos, de estudiantes del Doctorado de la cohorte 2011 que dan razón, no sólo de los avances de los doctorandos autores, sino de algunas de las líneas de investigación de los grupos que conforman este Énfasis. En tal sentido, este libro constituye un panorama de las líneas de investigación y un aporte a la comprensión de los problemas que emergen en los contextos educativos, en relación con el lenguaje, en sentido amplio.

Así, el conjunto de los cinco capítulos que conforman esta obra transitan por relaciones entre lenguaje, educación y escenarios socioculturales, ofreciendo un marco de comprensión de fenómenos como: argumentación y contextos sociodiscursivos de tipo político, histórico y académico; narración y contextos de conflicto armado en nuestro país; prácticas de lectura académica y elementos para su comprensión; y, el lenguaje visual como expresión de la formación artística en contextos digitales.

9 789588 897400