



Las Ciencias Humanas en el Caribe colombiano

Nuevas interpretaciones y reflexiones Vol. 1

*Tomás Caballero Trujol · Eva Sandrin García Charris · Luis Alfonso Alarcón Meneses
Compiladores*

 Universidad
del Atlántico
VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN



Sello Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**



Danilo Hernández Rodríguez
Rector

Miguel Caro Candezano
Vicerrector de Investigaciones, Extensión y Proyección Social

Alejandro Urieles Guerrero
Vicerrector de Docencia

Maryluz Stevenson Del Vecchio
Vicerrectoría Administrativa y Financiera

Josefa Cassiani Pérez
Secretaria General

Margarita Correa Vásquez
Jefe del Departamento de Investigaciones

Dalín Miranda Salcedo
Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Agradecimientos especiales
Facultad de Ciencias Humanas

Las Ciencias Humanas en el Caribe colombiano

*Nuevas interpretaciones y
reflexiones*

Vol. 1

Tomás Caballero Truyol

Eva Sandrin García Charris

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Compiladores

AUTORES

Emmanuel Alcocer De La Cruz, Juan Carlos Arrieta-Ruiz, Judith Cecilia Granados-Reyes, Dalín Miranda Salcedo, Alex Támara Garay, Luis Guillermo Orozco Sánchez, Luis Alfredo Molina Guzmán, Martha García Chamorro, Mónica Rolong Gamboa, Arlis Patricia Álvarez Romero, Luis Alberto Ospino Escorcia, Keiby Caro-Oviedo, Luis Fernando Nieto Ruiz, Jesús Castro Fontalvo, Aldair Benavides Santos, Junis José Nárvaéz Rodríguez, Efraín Morales Escorcia, Josefa Samper Suárez.

Caballero Truyol, Tomás -- García Charris, Eva Sandrin, -- Alarcón Meneses, Luis Alfonso. (Compiladores).

Las Ciencias humanas en el caribe colombiano : nuevas interpretaciones y reflexiones. /

Tomás Caballero Truyol, -- Eva Sandrin, García Charris, -- Luis Alfonso, Alarcón Meneses, (Compiladores) Emmanuel Alberto Alcocer de la Cruz, Juan Carlos Arrieta Ruiz, Judith Cecilia Granados Reyes, Miranda Salcedo Dalin, Tamara Garay Alex, Luis Guillermo Orozco Sánchez, Molina Guzmán Luis Alfredo, García Chamorro Martha, Mónica Rolong Gamboa, Arlis Patricia Álvarez Romero, Luis Alberto Ospino Escorcía, Keiby Caro Oviedo, Luis Nieto Ruiz, Jesús Ángel Castro Fontalvo, Aldair Benavides Santos, Junis José Narváez Rodríguez, Efraín Morales Escorcía, Josefa Samper Suárez (autores). – 1 edición. Volumen 1 – Puerto Colombia, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2024. 262 páginas. 17x24 centímetros. Incluye bibliografía, tablas, gráficos.

ISBN: 978-628-7657-35-9 (Impreso)

ISBN: 978-628-7657-36-6 (Digital descargable)

1. Emancipación—Caribe (Colombia). 2. Educación Superior --Tecnologías de la información. 3. Educación – Aspectos sociales – Caribe (Colombia). 4. Educación intercultural. 5. Sociología de la educación. 6. Enseñanza del inglés – Caribe (Colombia). 7. Enseñanzas del español. 8. Etnolingüística. 9. Semántica. 10. Energía eléctrica – 1992 -- Barranquilla (Colombia). 11. Tenencia de tierras -- Movimientos sociales—Manatí (Colombia) – 1958-1964. I. Autor. II. Título.

CDD: 300 C569

Las Ciencias Humanas en el Caribe colombiano. Nuevas interpretaciones y reflexiones

ISBN: 978-628-7657-36-9 (Impreso)

ISBN: 978-628-7657-36-6 (Digital descargable)

© Universidad del Atlántico, 2024

Tomás Caballero Truyol

Eva García Charris

Luis Alarcón Meneses, compiladores

Portada

Obra: Mujer prehispánica

Artista: Ronald Hernández Santos

Edición:

Sello Editorial Universidad del Atlántico Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)

<https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/index>
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

Diagramación e Impresión: Gráficas del Litoral SAS

Calle 55 #45-53

314 5623304 - 313 6960799

Barranquilla, Colombia



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza también la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

ÍNDICE

Compiladores.....	6
Agradecimientos.....	7
Presentación.....	8
1. Ciencias humanas y educación: emancipación social en el Caribe Colombiano.	
Emmanuel Alcocer De La Cruz	11
2. Análisis de competencias en herramientas tecnológicas de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Atlántico al inicio de la pandemia por SARS-Cov-2.	
Juan Carlos Arrieta-Ruiz y Judith Cecilia Granados-Reyes.	33
3. Discurso y práctica pedagógica en el Caribe Colombiano: la institutora Julieta González Tapia, Sincelejo 1900-1930.	
Dalín Miranda Salcedo y Alex Támara Garay	47
4. Vicios y vacíos del poder transformador de la educación.	
Luis Guillermo Orozco Sánchez y Luis Alfredo Molina Guzmán.	71
5. Enseñanza en Lenguas Extranjeras, Educación intercultural y Bilingüismo: Una mirada desde la perspectiva de la sociología educativa en Colombia y el Caribe Colombiano.	
Martha García Chamorro y Mónica Rolong Gamboa.....	89
6. El español como segunda lengua en la escuela Katumazake.	
Arlis Patricia Álvarez Romero y Luis Alberto Ospino Escorcia.....	107
7. Competencia léxica en inglés como lengua extranjera desde una didáctica del deseo, individuación, pasividad, experiencia y estética.	
Keiby Caro-Oviedo	129
8. La semántica: eslabones para un acercamiento a la comprensión.	
Luis Fernando Nieto Ruiz	149
9. Barranquilla ante la crisis energética de 1992.	
Jesús Castro Fontalvo y Aldair Benavides Santos	187
10. Los conflictos por la tierra en el sur del departamento del Atlántico. Un análisis desde la génesis de los sindicatos agrarios y el caso del municipio de Manatí 1958 -1964.	
Junis José Nárvaez Rodríguez.....	207
11. Recolección de un corpus de aspectos sociopragmáticos y socioculturales en el Caribe continental colombiano	
Efraín Morales Escorcia y Josefa Samper Suárez	233

COMPILADORES

Tomas Caballero Truyol

Docente del programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Magíster en Historia de América Latina, Mundos Indígenas y Doctor en Historia por la Universidad Pablo de Olavide (España) e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias), grupo interinstitucional de la Universidad del Atlántico (Colombia), Universidad de Caldas (Colombia) y Universidad del Tolima (Colombia). Investigador Asociado y Par reconocido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia con interés en estudios de historia económica y regional.

Eva Sandrin García Charris

Docente Hora Cátedra del programa de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Atlántico (Colombia), Coordinadora Editorial de la revista *Historia Caribe* de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma institución. Historiadora y Magíster en Historia de la misma institución e integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias). Con interés en estudios de historia colonial, historia económica e historia agraria.

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Profesor Titular adscrito al programa de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Colombia) y doctor en Historia por la UNED (España). Es director del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias) y editor fundador de la revista *Historia Caribe* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico. Entre sus temáticas tenemos la historia social de la educación, manuales escolares de formación ciudadana y espacio, sociedad y cultura en el Caribe.

AGRADECIMIENTOS

La publicación de este libro fue posible al apoyo de la Facultad de Ciencias Humanas en cabeza de su Decano Doctor Dalin Miranda Salcedo, quien a continuado impulsando la política editorial iniciada por el Doctor Luís Alarcón Meneses, quien durante su decanatura (enero de 2019-marzo de 2023) promovió la publicación de las investigaciones de los docentes, estudiantes y egresados, las mismas que surgen del trabajo constante en los semilleros y grupos de investigación. También se reconoce la colaboración del equipo editorial de la facultad, quien asumió todo el proceso de edición. De la misma manera, expresamos nuestro agradecimiento al equipo de la Vicerrectoría de Investigación, Extensión y Proyección Social, al Vicerrector Miguel Caro Candezano y la jefa de investigaciones, la profesora Margarita Correa Vásquez. Finalmente, se agradece a los docentes y egresados que colaboraron con sus contribuciones para la construcción de este libro. Sin sus aportes, esta muestra de la investigación en diferentes áreas del saber no hubiese sido posible.

PRESENTACIÓN

El libro "Las Ciencias Humanas en el Caribe colombiano: Nuevas interpretaciones y reflexiones" es un proyecto editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico que busca proporcionar una comprensión de la sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria, humanista y crítica. Esta obra recopila trabajos de diversos docentes y egresados de la Facultad de Ciencias Humanas, así como de las facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Básicas. Además, cuenta con la participación de profesores afiliados a la Universidad Pontificia Bolivariana. Estructurado en 11 capítulos, el libro aborda una amplia gama de temas de investigación que provienen de diversas disciplinas académicas, como historia, filosofía, literatura, lingüística, biología, entre otras.

El primer capítulo del libro "Ciencias humanas y educación: emancipación social en el Caribe Colombiano", escrito por Emmanuel Alcocer De La Cruz, aborda la pregunta: "¿qué se requiere en el Caribe colombiano para dar con la materialización de una emancipación social? La respuesta a esta pregunta intenta exponerse, defendiendo que, para lograr una emancipación social en el Caribe colombiano, es necesaria una educación que contenga una formación humanística conducida por el continuo cultivo de las Ciencias Humanas. De esta manera, el conocimiento humanístico, mediado por las Ciencias Humanas y la educación en el Caribe colombiano, constituye el objeto de estudio sobre el cual se centra el desarrollo de este trabajo".

En el segundo capítulo, titulado "Análisis de competencias en herramientas tecnológicas de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Atlántico al inicio de la pandemia por SARS-Cov-2", escrito por Juan Carlos Arrieta-Ruiz y Judith Cecilia Granados-Reyes, se exploran las características relacionadas con la educación mediada por las TIC, con las cuales ingresaron los estudiantes al primer semestre de la Universidad del Atlántico durante el periodo 2020-1, marcado por la declaración de la pandemia en Colombia y la adopción de medidas preventivas. El análisis se centra en el manejo, uso y conocimiento que los estudiantes poseían de estas herramientas. En el tercer capítulo, "Discurso y práctica pedagógica en el Caribe Colombiano: la institutora Julieta González Tapia, Sincelejo 1900-1930", de Dalín Miranda Salcedo y Alex Támara Garay, analizan como en los escritos de Julieta González Tapia se filtran las tensiones entre los discursos pedagógicos modernos y tradicionales durante las tres primeras décadas del siglo XX.

En el cuarto capítulo, "Vicios y vacíos del poder transformador de la educación", de Luis Guillermo Orozco Sánchez y Luis Alfredo Molina Guzmán, abordan una serie de experiencias y vivencias personales de estudiantes en su proceso de escolaridad. Se destaca la relevancia de sus percepciones y respuestas,

las cuales son fundamentales para el anhelo transformador de la educación actual. Estas experiencias se plasman en una encuesta que ha sido llevada a cabo, tabulada y posteriormente interpretada, aportando de manera esencial a la comprensión del potencial transformador de la educación. En el quinto capítulo, “Enseñanza en Lenguas Extranjeras, Educación intercultural y Bilingüismo: Una mirada desde la perspectiva de la sociología educativa en Colombia y el Caribe Colombiano”, de Martha García Chamorro y Mónica Rolong Gamboa, abordan a través de la sociología y sus aportes en el tema y lo que otros autores de su campo han planteado, desde una mirada crítica, el papel que juega la enseñanza del inglés en nuestro país y, por ende, en el Caribe colombiano.

El siguiente capítulo no se enfoca en la enseñanza del inglés, sino del español, y lleva por título “El español como segunda lengua en la escuela Katumazake”. Escrito por Arlis Patricia Álvarez Romero y Luis Alberto Ospino Escorcía, el capítulo revisa la caracterización del modelo de enseñanza del español como segunda lengua en el marco del modelo etnoeducativo, a niños que estudian en la escuela Katumazake. En el séptimo capítulo, titulado “Competencia léxica en inglés como lengua extranjera desde una didáctica del deseo, individuación, pasividad, experiencia y estética”, escrito por Keiby Caro-Oviedo, se demuestra la necesidad y relevancia de aplicar nuevas estrategias didácticas para respaldar la enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera: el inglés. Además, se destaca la importancia de priorizar la competencia léxica con el fin de desarrollar la competencia comunicativa de manera integral.

En el capítulo ocho, titulado “La semántica: eslabones para un acercamiento a la comprensión”, Luis Fernando Nieto Ruiz se propone realizar un estudio diacrónico riguroso de la semántica. Sin embargo, su enfoque no es simplemente académico, ya que busca resaltar ciertos momentos históricos que han dejado una marca significativa en la evolución de esta disciplina, tales como eventos relacionados con la religión, el arte y la escritura.

En los dos capítulos siguientes, nos encontramos con el texto de Jesús Castro Fontalvo y Aldair Benavides Santos, titulado “Barranquilla ante la crisis energética de 1992”, los autores intentan esbozar cómo la ciudad de Barranquilla enfrentó la crisis energética y cuáles fueron las medidas implementadas por el Estado para mantener en funcionamiento el sistema hidroeléctrico, así como para abordar los problemas que el sector productivo y la sociedad civil en general padecían debido a los cortes interrumpidos del fluido eléctrico. En el otro escrito de Junis José Nárvaez Rodríguez, “Los conflictos por la tierra en el sur del departamento del Atlántico. Un análisis desde la génesis de los sindicatos agrarios y el caso del municipio de Manatí (1958 – 1964)”, el autor busca aportar una nueva perspectiva para el análisis de las disputas por la tierra en el departamento del Atlántico, haciendo énfasis en las formas como se organizaron los primeros

sindicatos agrarios y su importancia a la hora de explicar los conflictos por la tierra y como caso concreto analiza el del municipio de Manatí.

Finalmente, el libro cierra con el capítulo de Efraín Morales Escorcía y Josefa Samper Suárez, titulado “Recolección de un corpus de aspectos sociopragmáticos y socioculturales en el Caribe continental colombiano”, en este los autores se centran específicamente en describir y analizar la experiencia metodológica de recolección de datos socioculturales y sociopragmáticos en las siete capitales de la región Caribe continental colombiana. El test empleado fue una adaptación del cuestionario de hábitos comunicativos y sociales, diseñado en el marco de COSOPRAG.

Compiladores

*Ciencias humanas y educación: emancipación social en el Caribe colombiano**

Emmanuel Alcocer De La Cruz¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

El presente trabajo aborda la pregunta: ¿qué se requiere en el Caribe colombiano para dar con la materialización de una emancipación social? La respuesta a esta pregunta intenta exponerse, defendiendo que, para lograr una emancipación social en el Caribe colombiano, es necesaria una educación que contenga una formación humanística conducida por el continuo cultivo de las Ciencias Humanas. De esta manera, el conocimiento humanístico, mediado por las Ciencias Humanas y la educación en el Caribe colombiano, constituye el objeto de estudio sobre el cual se centra el desarrollo de este trabajo.

La manera en la que dicho objeto de estudio se aborda divide el trabajo en 3 secciones: 1) se identifica la relación entre educación y emancipación social en el Caribe colombiano; 2) se determina la injerencia de las Ciencias Humanas en la educación; por último, 3) se examina el caso de Barranquilla frente al conocimiento humanístico. En la primera sección se presenta un panorama en cuanto a la situación de precariedad y pobreza extrema en que se encuentra, y que se manifiesta en una inmanente desigualdad social. En esta sección se presentan algunas de las problemáticas manifestadas que entorpecen la aplicación de una educación que promueva la materialización de una transformación y emancipación social. De este modo, se va abordando la relación entre educación y un desarrollo de la sociedad, en el marco del Caribe colombiano, y la necesidad de que los sujetos tengan un conocimiento de sí mismos.

En la segunda sección se enfatiza la necesidad de las Ciencias Humanas para que la educación pueda estar conexas con un desarrollo de la sociedad. De esta

* Este capítulo de reflexión es producto de una investigación acerca del enfoque humanístico, dialógico y filosófico que debe tener la educación, para que desemboque en una praxis liberadora y, a su vez, en la emancipación social de los educandos, quienes para ello deben sumergirse en procesos de formación humanizados.

1 Egresado del programa de Filosofía de la Universidad del Atlántico, estudiante de la Especialización en Didáctica y TIC de la Universidad de Cartagena, estudiante de octavo semestre de Derecho de la Universidad del Atlántico e integrante del semillero de investigación Neosapiens, adscrito al grupo de investigaciones Holosapiens de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: ealcocer@est.uniatlantico.edu.co

manera se aborda el cultivo del ser por medio de un conocimiento humanístico, que posibilite la obtención de un pensamiento autónomo, mediante el cual los sujetos caribeños colombianos puedan poner en diálogo el conocimiento de sí mismos y la realidad social a la que pertenecen, con los saberes que se le impartan dentro de los procesos de formación. Así se expondrá que las Ciencias Humanas se ocupan del elemento más importante de la educación para lograr un desarrollo en sociedad –y una transformación y emancipación social–.

Finalmente, en la tercera sección se examina el conocimiento humanístico, estudiando el caso de Barranquilla y su relación con dicho conocimiento. En esta sección se desarrollan bosquejos de las ideas filosóficas de Julio Enrique Blanco y de Luis Eduardo Nieto Arteta. Este desarrollo se realiza con el fin de mostrar la necesidad imperante de promover una apropiación cultural, especialmente, de los productos intelectuales que han resultado de la labor realizada por importantes pensadores del sector del Caribe colombiano en mención. Así las cosas, se indicará que se hace necesaria una mayor divulgación sobre la labor intelectual desarrollada por estos personajes.

Educación y emancipación social en el Caribe colombiano

La educación es la fuente de aprendizaje que prepara a una sociedad para encarar los problemas que acaecen frente a su realidad social. De ahí que la educación es indispensable al momento de pensarse cualquier tipo de transformación social en cualquier contexto y grupo poblacional. La educación involucra a los individuos en procesos de formación para que tengan la posibilidad de ayudarse a sí mismos y ayudar a la sociedad en la cual se encuentran. La emancipación social de un grupo poblacional dentro de un espacio geográfico, como lo es el Caribe colombiano, subsigue al establecimiento de una educación que forme individuos críticos, íntegros y cultos, capaces de intervenir activamente en las diversas problemáticas sociales de su localidad.

Para hacer una mención de ciertas problemáticas sociales que acontecen en el Caribe colombiano, se trae a colación el abandono estatal causado por una lógica centralista nacional, que incrementa el grado de desigualdad social con relación a las entidades territoriales centrales del país –que ya de por sí cuenta con grandes condiciones de desigualdad a nivel nacional, que terminan en la precariedad y pobreza extrema de una inmensa mayoría y en la abundancia excesiva de unos pocos–. Un reflejo de esto es que

mientras en la capital del país, así como en los departamentos del centro de la República, la mitad de la población en edad de seguir estudios de educación superior logra matricularse en alguna de sus instituciones, apenas la mitad de esa mitad de jóvenes colombianos, a saber, el 26 por ciento promedio de la juventud de la región Caribe, logra hacerlo efectivamente. (Ferro, 2015, p. 6)

En complemento a lo anterior, esta lógica centralista, siguiendo a Rafael Gutiérrez Girardot (1989), se manifiesta en

una sociedad con un ‘humanismo municipal’, humanismo perpetuado por décadas en la sabana bogotana. En este periodo se da la consolidación de una cultura señorial que excluyó a otros sectores y que ocasionó el socavamiento de la modernidad en Colombia; una clase señorial que vivía en su ‘polis cachaca’ y que consagra al bogotano como el prototipo de hombre nacional, apto para la cultura, a diferencia de los demás provincianos que son considerados brutos. (como se citó en Pachón, 2011, p. 61)

De tal manera, el Caribe colombiano queda dentro de los sectores excluidos por este humanismo municipal, desde el cual se fraguó el centralismo que ha desembocado en el abandono estatal de muchas zonas geográficas del país, y que propulsó hechos como la separación de Panamá de Colombia. Cabe aclarar que, esta exclusión no es una novedad de la política centralista impuesta en la Constitución de 1886, ya que desde mucho antes de ello, cuando Colombia se dividía en Estados Soberanos “las acciones políticas del ‘Olimpo Radical’ estaban caracterizadas por un estilo excluyente de manejo de poder, que en la práctica negaba la soberanía de los estados y muchos de los principios establecidos en el programa liberal” (Álvarez, 2012, p. 203). Así, para esa época, había un fuerte sesgo legalista con el que los discursos se sustentaban en las normas, mientras las prácticas contradecían lo defendido discursivamente y, de esa manera, se deslegitimaban en el discurso (Álvarez, 2012 p. 207), así como pasó con la manipulación de los comicios en Barranquilla en las elecciones de 1868, cuando los miembros de la fuerza Pública se dedicaron a perseguir a los electores para obligarlos a votar por las listas liberales; y también amenazaron a los jurados que no le permitieran votar a los soldados (Alarcón y Conde, 2012, p. 122).

Este sesgo legalista, en la época mencionada, generó una contradicción entre lo consagrado en la institucionalidad jurídica, las narrativas que se insertan en los diversos discursos, y lo que acaece en la facticidad. Su origen se remonta a los tiempos de la constitución de la república en los años 20 del siglo XIX, desde las primeras constituciones “donde nace nuestra confianza excesiva en las leyes, por eso asumimos que el reformismo legal y constitucional sirve para modelar nuestras realidades” (Bonilla, como se citó en Pachón, 2011, p. 42). De esta forma, se deja por fuera de consideración la cuestión de que muchas veces, lo que está en el papel, sea que concierna a la legalidad o al mero discurso, discrepa de las manifestaciones fácticas y del conjunto de prácticas dadas en la realidad, erigiéndose prolongadamente con ello un régimen de “ficción democrática” (Guerra, 1999, como se citó en Alarcón y Conde, 2012, p. 121).

Aún, hoy por hoy, subsiste esta contradicción y una muestra de ello, por ejemplo, se puede ver en la aplicación de los postulados constitucionales de la

Carta Política de Colombia de 1991. En el Artículo 1 de la Constitución Política de Colombia (1991) se consagra que Colombia se organiza en “forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales”; mientras que, contrario a esta formalidad jurídica y a este empate técnico entre el nivel central y las periferias en materia fiscal y administrativa [...], las autoridades territoriales no poseen discreción sobre montos y competencias. Este equilibrio inestable ha girado a favor de una re-centralización de recursos y competencias ante el acoso de un déficit fiscal creciente (Restrepo y Cárdenas, 2004, p. 29).

Esto impide a largo plazo la consecución de metas sociales establecidas en la Constitución y, con ello, acontece algo similar a lo que ha acaecido con la Ley 617 de 2000, desde el momento de su legislación, en cuanto a la contradicción que se viene señalando. En teoría, esta ley “dicta normas para fortalecer la descentralización, generar disciplina fiscal y racionalizar el gasto público nacional” (Carrasquilla, 2005, p. 130), pero en realidad, de acuerdo con Matías (2005), “fijó topes en los gastos de funcionamiento de las entidades territoriales, estableciéndolos como un porcentaje decreciente de los ingresos propios” (p. 146), esto bajo el supuesto de que el déficit fiscal del territorio nacional se produce más por los gastos de las periferias locales, que por los crecientes gastos de funcionamiento del nivel central.

Ahora bien, la lógica centralista también se ha manifestado en la construcción de la historiografía del pensamiento filosófico, en donde se les ha dado prevalencia a los pensadores bogotanos, haciendo alusión a la célebre ‘normalización’ filosófica, y se ha tratado la historia de la filosofía en Bogotá como si fuese la historia de la filosofía colombiana. Esto está estrechamente conexo con lo expuesto acerca del bogotano como prototipo de hombre nacional, que señalaba Rafael Gutiérrez Girardot (1989). Al respecto, el filósofo Eduardo Bermúdez (2009), ha rechazado esta tendencia y ha salido en defensa de la figura de Julio Enrique Blanco y de su puesto en la filosofía colombiana, diciendo “¿Acaso Bogotá es el país entero? A no ser que Barranquilla fuera la capital de un hipotético e independiente país caribeño, que se hubiera separado de la gran Colombia como lo hicieran Venezuela, Ecuador o Panamá” (pp. 71-72), los pensadores andinos estarían en todo lo correcto.

Así mismo, el abandono estatal y la incongruencia entre lo establecido en la institucionalidad jurídica y en las prácticas, tanto estatales como de particulares, terminan reflejándose, además de manifestarse en la ausencia del Estado, también en la ausencia de una educación idónea para lograr una emancipación social. Tal educación es aquella que prepare a los sujetos caribeños colombianos para reconocerse a sí mismos, no como pacientes espectadores de su realidad, sino como agentes de cambio social. Mientras que, por un lado, aquellos espectadores se conforman con una democracia representativa viciada por la corrupción; por otro, tales agentes podrían hasta incluso abanderar la materialización de una democracia participativa. De este modo, siendo agente de cambio social, el sujeto

caribeño colombiano puede aproximarse hacia la emancipación social mediante la educación.

No obstante, el problema que se presenta inmediatamente frente a este asunto es el desasosiego, malestar e inconformismo presente en las condiciones de vida dentro de muchos sectores sociales del Caribe colombiano. Pensar en el establecimiento de una educación que pueda preparar a los individuos para que vivan en sociedad, trabajando mancomunadamente hacia la consecución de metas y proyectos en común, mientras se mantenga imperante dicho desasosiego, se hace inviable por este problema. En lo tocante a este problema, Amar se pregunta lo siguiente:

¿Cómo intentar la construcción de una región moderna que no le tema a la globalización cuando la mayoría de nuestra población está sometida a condiciones de vida de miseria, educándose en escuelas inadecuadas, creciendo en viviendas precarias ubicadas en el seno de comunidades depravadas, criándose en hogares que carecen de modelos paternos de éxito y realización, aprendiendo que son pocos los niveles adecuados a los que pueden aspirar con razonables posibilidades de éxito, donde cualquier intento por mejorar choca con el muro de la pobreza?² (2003, p. 20)

Este problema es ocasionado por la inaplicación de políticas públicas que traigan consigo medidas suficientes que, a su vez, puedan solventar la precariedad y pobreza extrema, puesto que

la equidad y la justicia dependen de muchos factores, pero en última instancia de los gobiernos. Estos son los que en definitiva permiten o prohíben y son los que pueden generar las oportunidades que hasta ahora han sido negadas a una amplia franja de personas ubicadas en el rango de pobreza [...] Es muy probable que, si no se crea una amplia cadena regional de solidaridad y compromiso por el bien común, que supere las condiciones infrahumanas en que vive más de la mitad de la población, nuestros problemas seguirán creciendo. (Amar, 2003, pp. 20-21).

De este modo, Amar (2003) explica que no puede haber un cambio social mientras no se realice una “inversión significativa en desarrollo humano” (p. 18). Sin embargo, lo que se quiere resaltar es que por mucha necesidad que haya de inversión en desarrollo humano, esta no tiene cabida cuando el grupo poblacional hacia el cual se dirige, desde luego, vive en medio de la precariedad, la pobreza extrema y la miseria. En este sentido, si bien sin educación y, por tanto, sin

2 Esta serie de cuestionamientos en relación con educación y precariedad social permite recordar lo dicho por José Saramago (1995) en su libro *Ensayo sobre la Ceguera*: “con la tripa en sosiego cualquiera tiene ideas, discute, por ejemplo, si existe una relación directa entre los ojos y los sentimientos, o si el sentido de responsabilidad es consecuencia natural de la buena visión” (p. 187). En este aspecto, no pueden florecer las ideas, la cultura y el pensamiento en general, cuando –dicho de alguna manera– la tripa se encuentra en desasosiego y el individuo se enfrenta a una insuperable precariedad, que le impide subsistir dignamente.

desarrollo humano no hay emancipación social; de igual forma, en presencia del desasosiego, malestar e inconformismo presentes en las condiciones de vida de tal grupo poblacional, no puede haber educación porque no habría posibilidad de que los individuos de dicho grupo pudiesen involucrarse oportuna y adecuadamente en idóneos procesos de formación.

En este orden de ideas, la educación es capaz de potenciar la calidad de vida de los individuos que de ella se benefician, ya que les brinda las herramientas para que desarrollen sus habilidades y capacidades con las que puedan influir en su propio entorno social. A pesar de esto, sin un mínimo de calidad de vida, unas condiciones aceptables que salgan de los estándares de miseria —como tener agua potable, alimentación diaria, ambiente salubre, techo seguro donde dormir— no es posible introducir la educación como una potenciación de la calidad de vida ya preestablecida. En efecto, la precariedad, la miseria y la pobreza extrema privan a determinado grupo poblacional, tanto del medio como del resultado, a saber, de la educación —medio— para poder dar finalmente con una emancipación social —resultado—.

La relación entre educación y emancipación social, según se ha visto, está mediada por las condiciones de vida de los sujetos que yacen dentro de las zonas geográficas donde ellos habitan. De manera que, formular un tipo de educación idónea debe partir del supuesto de que se apliquen las políticas públicas necesarias para solventar el problema anteriormente comentado. Así se puede labrar el camino a seguir por la educación para que forme individuos que cultiven la potencialidad de su ser y puedan trabajar mancomunadamente en proyectos y metas en común, construyendo sociedad en sociedad (Irizar et al., 2010, p. 164).

Conforme a este orden de ideas, el camino a seguir de la educación es aquel que conduzca hacia la emancipación social, por motivo de que la educación debe ser liberadora y no una educación para la domesticación. Paulo Freire, dice

mientras la educación que se basa en la concientización de un proceso humanista de liberación tiene que ser fundamentalmente una operación de develamiento del mundo, la educación para la domesticación tiene que ser fundamentalmente un proceso de mitologización. (1977, p. 134)

Este proceso de mitologización va en contra de la develación del mundo, en tanto que dentro de este proceso la realidad se mitifica porque simplemente no se piensa. La develación del mundo, de la propia realidad, subsigue a una posibilidad del pensar que debe ser cultivada con una educación que efectivamente la promueva. Precisamente, el sujeto caribeño colombiano puede aprehender su realidad local e identificar las problemáticas junto a los elementos de dicha realidad cuando se sumerge en procesos de formación que, realmente, sean fomentados por una educación que lo invite a pensarse el Caribe colombiano. Solo así puede aproximarse a transformar la realidad de su localidad. En cambio, una realidad

que no se piense, una realidad, por tanto, mitificada, no puede gestar de ninguna manera emancipación social alguna. Así, una realidad pensada labra el camino para el acercamiento a un bienestar general.

Por tales consideraciones, quienes comandan las fuerzas del poder y la dominación, en concordancia con Paulo Freire,

mitifican la realidad porque, como no hay una realidad que no sea realidad de la conciencia, al mitificar la realidad de la conciencia se mitifica la conciencia de la realidad; y al mitificar la conciencia de la realidad se obstaculiza el proceso de formación de la realidad. (1977, p. 134)

Siguiendo esta línea argumentativa, quienes comandan en el Caribe colombiano y en el territorio nacional, no han impulsado suficientemente procesos de formación dentro de los cuales la realidad pueda develarse ante el mundo del sujeto caribeño colombiano. De tal forma, aquellas personas que por decenios han contribuido al abandono estatal y a la configuración de un régimen de ficción democrática en el Caribe colombiano –en el que ni se puede hablar coherentemente de Estado Social de Derecho, porque en realidad ni hay estado de bienestar ni tampoco se enaltece la dignidad humana, ni mucho menos se puede hablar congruentemente de Estado de Derecho, sino más bien de un estado natural³ (Chauí, 2000)–, ya sea por actuación u omisión, han impedido, simultáneamente, cualquier tipo de transformación y de emancipación social en este contexto geográfico.

La concientización de un proceso humanista de liberación, precisando, encamina hacia una transformación y emancipación social que sean conducidas por un conocimiento de sí mismo de los sujetos que las promueven, conocimiento de sí, no en sentido individual, sino en sentido colectivo. Un conocimiento en el que el sujeto caribeño colombiano se pueda reconocer colectivamente, entendiendo su posición en el mundo, y como un agente que tiene ante sí todo un horizonte de posibilidades para modificar su realidad hacia la consecución de su bienestar. En suma, una transformación y emancipación social que supere las barreras de desigualdad social que, ciertamente, son manifestadas en la precariedad y pobreza extrema de muchos, entre tanto se manifiestan en la abundancia de unos pocos en un mismo contexto social.

Es así como, los procesos de formación a los que debe adentrarse el sujeto caribeño colombiano, en sentido colectivo, tienen que brindarle un conocimiento de sí mismo con el que puedan materializar una transformación y

3 Acorde con lo expuesto por los contractualistas en el siglo XVII, en un estado natural el ser humano aún no ha pasado a un estado de derecho, o bien un estado civil, puesto que en el primer estado (natural) prima la ley del más fuerte. Cuestión que es precisamente la que acontece en mucha extensión del territorio que comprende los límites del Caribe colombiano, debido al abandono estatal.

emancipación social en la localidad de su entorno. Este conocimiento de sí mismo se obtiene mediante el cultivo de su propio ser, que lo sitúa en las condiciones de posibilidad para que logre una apropiación cultural de aquello que lo caracteriza como sujeto caribeño colombiano, yendo a sus raíces y estando al tanto de las contribuciones que sus coterráneos realizan al mundo del conocimiento y de la cultura. Además, el estudio de las Ciencias Humanas debe mediar el cultivo del ser y constituir, junto al fomento de las humanidades en general –incluyendo las diversas manifestaciones de arte, entre los cuales está la literatura y la poesía–, la prevalencia de un humanismo.

Estos procesos de formación del sujeto caribeño colombiano, a fin de lograr los propósitos planteados –transformación y emancipación social mediante un conocimiento de sí mismo–, deben enmarcarse en el estilo de aprendizaje⁴ de la interacción social, ya que tal sujeto es comunicativo y, por ende, se incluyen “modelos basados en el constructivismo de Piaget y Vitgotsky y las teorías de desarrollo de Kohlberg” (Contreras y Monterrosa, 2009, p. 110). Así mismo, en este estilo de aprendizaje la educación es dialógica, porque debe instar continuamente a que se mantenga un intercambio recíproco de ideas entre sus respectivos actores y protagonistas, para que así estimulen la capacidad de pensar y adquieran un sentido crítico sobre su realidad (Freire, 1977; Zuleta, 2010).

Injerencia de las ciencias humanas en la educación

En el apartado anterior, se ha hecho énfasis en la aprehensión de un conocimiento de sí mismo, por parte del sujeto caribeño colombiano –en sentido colectivo–, para que pueda proliferar una transformación y emancipación social. En el presente apartado, siguiendo las consideraciones que se han planteado, se hará énfasis en la adquisición de un pensamiento autónomo que permita situarse en una posición crítica frente a la realidad social y los problemas que dentro de ella acaecen. Así, los procesos de formación del sujeto caribeño colombiano deben estar mediados por la búsqueda de este pensamiento autónomo, que posteriormente pongan en diálogo conjuntamente los cohabitantes del Caribe colombiano, con la finalidad de construir socialmente un porvenir que supere las barreras de la precariedad, la miseria y la pobreza extrema.

La búsqueda de este pensamiento autónomo tiene lugar cuando el ser humano no se supedita a nada, esto es, cuando no hay nada que se superponga por encima de los valores humanos. Esta búsqueda propicia la realización de la persona y la concibe como fin en sí mismo, en virtud de que, mediante el pensamiento autónomo, el individuo tiene la capacidad para ponerse al servicio de sí mismo y

4 Según Contreras y Monterrosa (2009), “los estilos de aprendizaje se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 106).

de su sociedad. La realización de la persona se materializa cuando los procesos de formación en los cuales está sumergida son procesos que, previamente, han sido humanizados por la preponderancia de un conocimiento humanístico. Las Ciencias Humanas tienen como objeto de estudio al humano mismo y a la realidad social, dentro de la cual se manifiesta la realización del sujeto como persona; por tanto, la preponderancia aludida se consigue cuando la educación se cultiva con el estudio de las Ciencias Humanas.

La capacidad para ponerse al servicio de sí mismo y de la sociedad por parte de determinado individuo, fue sintetizada por Kant en dos palabras *Sapere aude*: *atrévete a saber*, es este el camino de la libertad y de cualquier emancipación social (Ferro, 2015, p. 8). Precisamente, esta capacidad es la que debe promoverse dentro de la educación que tiene como labor principal estimular el pensamiento; pero que, a juicio de Estanislao Zuleta, la educación lo que ha hecho es preparar burócratas y funcionar como sistema, que produce

un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Un individuo que no sepa qué puede hacer cuando tiene niguas, y que tenga que contratar un médico y pagar una consulta para que se las saquen. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón, y tenga que contratar un electricista, porque no sabe cómo funciona. La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos “alquilar” para resolver problemas que él no puede solucionar. Todo ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida. (2010, p. 24)

Conforme a Estanislao Zuleta (2010), la educación –como sistema burocrático– no forma individuos que tengan un conocimiento de sí mismos, ni tampoco un pensamiento autónomo. De ahí que, estos individuos desconozcan la sociedad en la que viven y, de igual manera, los diversos problemas y factores que la componen. Por tanto, según Zuleta (2010), la experiencia educativa protagonizada por educador y educando

no son dos experiencias que se confrontan sobre un tema, el solo hecho de preguntar es una verdadera infamia. Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que el que sabe, dijo. (2010, p. 43)

De manera que, el individuo no se prepara para examinar y controvertir lo que se ‘le enseña’⁵, ya que se le enseña exclusivamente a repetir y a recordar una serie de saberes. Igualmente, tampoco se le prepara para que tenga un conocimiento de su sociedad y, por tanto, el individuo se encuentra ante sí incapaz para articular los saberes que se le presentan con la sociedad dentro de la cual emerge como persona, y en la que está llamado a realizarse continuamente, ya que no puede articular dichos saberes con algo que no conoce, su sociedad. Todo esto conlleva a la mercantilización de la vida en sociedad, que está conducida por la necesidad mutua de los individuos en general para requerirse como mercancías; necesidad erigida por la educación que ni se fundamenta en un conocimiento humanístico, ni busca la realización de la persona.

Con referencia a lo anterior, hubo personajes provenientes del Caribe colombiano como lo fue el filósofo Rafael Carrillo⁶, cuya preocupación con respecto a la educación fue que esta no se limitara a “generar un perfil de profesionalización en donde la finalidad del educando sea el título” (Garzón, 2013, p. 127), ya que la educación debe ir conexas a la investigación y al interés genuino del conocimiento, más allá de las oportunidades laborales y económicas que da la obtención de un título académico. Dicho de otra manera, la educación tiene que ser vista más allá de la mera instrumentalización y de una mentalidad practicista, en la que priman la utilidad, la facilidad y, además, los saberes de la practicidad considerados superpuestos a los saberes humanos; para que, siendo vista de esta manera, la educación sea un fin buscado en sí mismo y, así, deje de ser considerada simplemente un medio para la consecución de un bien “más superior”: un bien práctico (Rodríguez, 1989, pp. 170-171).

Las Ciencias Humanas tienen la labor de encaminar a la educación en una dirección que la lleve más allá de su instrumentalización y de verse simplemente en términos de pertinencia. Guillermo Hoyos (2009), señala que la educación debe fundamentarse sobre una base antropológica en la que se tengan en cuenta las “famosas preguntas de Immanuel Kant”⁷ (p. 428). Aquí se da una relación entre la filosofía y la educación, ya que es con la primera que se abordan dichas preguntas. Al respecto de la filosofía, dice Theodor Adorno (1972, como se citó en Hoyos, 2009), que la “filosofía cuanto más inútil tanto más filosofía” (p. 427). Además, Guillermo Hoyos complementa diciendo que

5 Tanto para Zuleta (2010) como para Freire (1977), no se enseña a los educandos, en virtud de que el aprendizaje se obtiene a partir de un proceso de pensamiento, que estos mismos desarrollan no de forma coartada o coaccionada, ya que no se puede imponer el ‘pensar’, sino que esto es un camino que descubre el mismo educando mediante las herramientas y materiales que le va facilitando su educador.

6 Inicialmente, comenzó sus estudios en Derecho, pero finalmente “se enamoró de la filosofía, que fue su compañera por siempre” (Garzón, 2013, 127).

7 ¿Qué puedo conocer? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me es permitido esperar? ¿Qué es el hombre –hoy por hoy reemplazando “hombre” por “ser humano”–? (Kant, 1978, p. A805; Tugendhat, 2008, p. 19, como se citó en Hoyos, 2009, p. 428).

no solo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía. La teología, la psicología, las ciencias sociales y el derecho han de ser impertinentes, si quieren ser responsables con una sociedad que espera precisamente de la educación análisis críticos, propuestas de cambio, compromiso con aquello que nos falta en un horizonte de utopía. (2009, pp. 427-428)

En este sentido, la educación ni debe quedarse encerrada en una mentalidad practicista ni valorarse en términos de pertinencia, ya que debe enfocarse especialmente en el cultivo del ser por medio del estudio de las Ciencias Humanas. El enfoque en el cultivo del ser implica que, además de que la educación no quede dentro de tal encerramiento ni de tal valoración, los procesos de formación no sean de corte reduccionista en donde se priorice el conocimiento científico –de las ciencias exactas y naturales– y la tecnología, sobreponiéndose al conocimiento humanístico y a los saberes humanos, que dan cuenta de la sociedad en la que los individuos se encuentran inmersos (Hoyos, 2009; Amar, 1991).

De esta manera, cuando la educación escapa de la mentalidad practicista, la valoración en términos de pertinencia y del reduccionismo científico, enfatiza la formación de los educandos en el cultivo del ser, en el desarrollo de un pensamiento autónomo, en un conocimiento de sí mismos y en una apropiación de la cultura a la que pertenecen. Este escape, como se ha dicho, tiene que ser conducido por las Ciencias Humanas, ya que estas tienen al conocimiento humanístico dentro de su campo de estudio. También, sitúan a los educandos en estado de reflexión, de forma crítica, sobre los saberes que se les imparten y la relación de estos con la sociedad, instando a que los educandos consideren los saberes que asimilan más allá de sus directos campos de aplicación⁸.

Así, las Ciencias Humanas se configuran como el hilo conductor de la humanización de los procesos de formación a los que debe adentrarse el sujeto caribeño colombiano. Esta humanización conduce, a su vez, hacia un mejoramiento de la condición humana –y de su sociedad–, que es resultado de la afirmación y el reconocimiento de esta condición. Tanto esta afirmación como dicho reconocimiento se ponen de manifiesto cuando se enaltece la vida y la dignidad humana. El arma de combate contra la opresión, el saqueo y el abandono, con la que los individuos puedan hacerle frente a los infortunios y adversidades de la vida, debe ser este enaltecimiento (García, 2015, p. 26).

El mejoramiento de la condición humana tiene que ir acompañado por la determinación de los pilares que sustentan la propia existencia (Irizar et al.,

8 Aquí se hace alusión a la crítica al especialismo que exige una formación integral, en la que haya una articulación entre especialización –saber concreto, específico de algo– y una cosmovisión del mundo cimentada en valores humanos, en los que prevalezca la vida y la dignidad humana (Ortega y Gasset, 1984; Rodríguez, 1989; Zuleta, 2010; Pachón, 2011).

2010). En torno al cultivo del ser, mediado por un riguroso estudio de las Ciencias Humanas, la educación y los procesos de formación de los educandos deben priorizar esta determinación. En consecuencia, las Ciencias Humanas no son prescindibles en la educación porque estas deben acompañar cualquier proceso de formación, puesto que entre la educación y un saber estudiado siempre media el sujeto, el ser humano. Por ende, se hace necesario, conforme a Rodríguez (1989), “el énfasis de la dimensión histórica, estética, literaria, ética y axiológica” (p. 167) en la educación y desechar la visión acerca de las ciencias humanas que las entiende y difunde como “agregado necesario” y “complemento cultural”, que se obtiene para efectos complementarios de cultura general (p. 165).

La humanización de los procesos de formación brinda las condiciones de posibilidad para que se obtenga un pensamiento autónomo que, en yuxtaposición con una apropiación cultural, genere en los sujetos caribeños colombianos una sensibilidad y responsabilidad social, en la cual haya un reconocible sentido de lo público, en donde individualmente los sujetos sean capaces de reconocerse socialmente con sus mismos coterráneos desde las diferencias, en función de buscar “el bien de todos o el bien común” (Irizar et al., 2010, p. 171). Además, dicha humanización dirige al individuo hacia su realización, en la medida en que se desmercantilizan las relaciones humanas (Zuleta, 2010, p.24)⁹. De tal forma, la educación puede formar al sujeto caribeño colombiano para que ejerza adecuadamente el derecho sobre el cual se fundamenta, según Rafael Carrillo (1945), el derecho en general, la libertad y la convivencia pacífica en sociedad: el derecho a la preferencia.

Este adecuado ejercicio del derecho a la preferencia va acorde con lo expuesto por Rafael Carrillo (1945), sobre la continua realización de la persona en medio de un existir que implica una coexistencia, en la que mutuamente los individuos –en este contexto, sujetos caribeños colombianos– que cohabitan en un mismo espacio geográfico, facilitan la realización de cada uno sin coartar la posibilidad de la auto-realización de sus coterráneos. De tal modo, lo que pensó Rafael Carrillo (1945) sobre el derecho con relación a la libertad y a la convivencia pacífica, situando como fundamental el valor de la persona, debe extenderse al campo de aplicación de la educación para que esté al servicio de la igualdad y la libertad, evitándose así su instrumentalización y enclaustramiento en las aulas de clases, así como se evita la instrumentalización del derecho que lo limite a enclaustrarse en juzgados y oficinas de burócratas (Pachón, 2011, p. 68).

Numas Gil (2009), también se refiere a la relación entre educación y dignidad humana, explicando que la educación debe dignificar al hombre y a la mujer para

9 Cuestión que resulta cuando los individuos dejan de percibirse como mercancías. Recuérdese lo dicho por Zuleta (2010), la educación como sistema “conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida” (p. 24)”.

que no haya una “división permanente, perpetua, infranqueable de clases” (p. 46), siendo la educación un medio con el que la persona alcance una autonomía y luche contra la fatalidad social. Dentro de esta relación, se tienen que aplicar los tres elementos propuestos por el sociólogo americano Talcott Parsons (como se citó en Amar, 1991, p. 26), que debe tener la educación con relación al desarrollo de la sociedad: 1) racionalidad, 2) especificidad funcional y 3) universalidad.

La racionalidad aludida hace referencia a la fundamentación científica y epistémica que deben contener los saberes que se imparten en los diversos procesos de formación. De ahí que los educandos no sean formados mediante dogmas, supersticiones o a través de saberes con falencias lógicas y epistemológicas. Por su parte, la especificidad funcional concierne a la adecuación de los saberes impartidos a la aplicación de problemas y coyunturas concretas presentadas en la realidad social de los educandos. En últimas, la universalidad atañe a la formación integral, que profundiza en el conocimiento humanístico y en el valor de la persona. El último elemento es el que termina siendo el más importante, porque es con este que se da la obtención de un conocimiento de sí mismo, de la propia historicidad, un pensamiento autónomo, una apropiación cultural y, con ello, una sensibilidad social. Efectivamente, las Ciencias Humanas tienen como labor ocuparse del elemento más importante de la educación para que esta promueva un desarrollo de la sociedad.

Así mismo, la humanización de los procesos de formación se ve condicionada directamente por el cultivo del elemento de universalidad – formación integral–. Por tal motivo, lo que más hay que ahondar en la educación de los sujetos del Caribe colombiano es este elemento de universalidad, puesto que conduce a que sean capaces de impulsar una transformación y emancipación social en su localidad. Cultivando el elemento de universalidad, los sujetos caribeños colombianos aprehenden un pensamiento social y humanístico suministrado por el estudio de las Ciencias Humanas, y evitan así su instrumentalización –como por ejemplo, cuando se les cosifica y se les utiliza como medio para la manutención de la perpetuación en el poder político, por parte de las élites locales que practican el clientelismo y proselitismo político, recurriendo a la manipulación, al engaño y al fraude electoral–, aproximándose hacia su propia realización de manera continua.

Conocimiento humanístico: caso de Barranquilla

Hasta el momento se ha identificado la relación entre educación y emancipación social, así como también se ha conseguido determinar la injerencia y el impacto de las Ciencias Humanas en la educación. Según se ha dicho, las Ciencias Humanas se ocupan del elemento más importante de la educación para que esta promueva el desarrollo de la sociedad: la universalidad. Además, esta universalidad requiere el cultivo del ser que se consigue mediante un conocimiento

humanístico que sea capaz de dar cuenta de los sujetos cognoscentes y de la realidad social en la que se desenvuelven. En este apartado se examinará el conocimiento humanístico y su relevancia, tomando como objeto de estudio el caso de Barranquilla.

En Barranquilla se pueden destacar dos instituciones que surgieron a partir del cultivo de las Ciencias Humanas y, con ello, del conocimiento humanístico. Tal es el caso de la revista *Voces* en 1917, hasta 1920, y el caso de la primera institución de educación superior del departamento del Atlántico en 1941, la Universidad del Atlántico. La revista *Voces*, por una parte, fue la primera revista a nivel local en la ciudad, y también a nivel nacional (Contreras, 2017; Bermúdez, 2009; Campis y Bermúdez, 2012); mientras que, por otra, la Universidad del Atlántico fue pionera en estudios superiores en el departamento del Atlántico, abriendo la puerta para que florecieran las distintas ramas del conocimiento en la ciudad. En lo que concierne a estas dos instituciones, destaca el nombre de Julio Enrique Blanco por haber sido el fundador de la Universidad del Atlántico y un colaborador bastante activo con la revista, incluyendo la publicación de importantes textos como lo es *Causalidad biológica* (Campis y Bermúdez, 2012, p. 93).

De igual forma, en el campo de las Ciencias Humanas en Barranquilla, se destacaron dos grandes intelectuales como lo fueron Luis Eduardo Nieto Arteta y Orlando Fals Borda¹⁰. El primero fue un jurista y filósofo que realizó estudios sobre la realidad colombiana, adentrándose además en estudios con matiz sociológico e histórico (Pachón, 2011). El segundo fue un sociólogo que realizó importantes estudios en el campo de las Ciencias Sociales, quien tuvo un pensamiento caracterizado por la rigurosidad académica y el compromiso político (Zubiría, 2008, como se citó en Zubiría, 2014, p. 29).

Igualmente, en Barranquilla hubo personajes como Marvel Moreno y Meira Delmar quienes, desde la literatura y con un enfoque feminista, contribuyeron a la configuración de bases humanísticas en la cultura barranquillera, plasmando manifestaciones culturales de la sociedad de la ciudad. Marvel Moreno expresaba estas manifestaciones poniendo en escena problemáticas sociales en sus obras literarias (Ortega y Penenrey, 2017); mientras que Meira Delmar lo hacía escribiendo sobre el amor y la soledad (Fadir Delgado, como se citó en Templanza, 2019).

Hasta ahora, se han mencionado importantes nombres que contribuyeron arduamente a la labor de involucrar a la sociedad barranquillera con un pensamiento y conocimiento humanístico frente a la propia realidad social. Sin

10 La Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Atlántico conmemora al primero, llevando su nombre en homenaje a su labor intelectual. Por su parte, la Biblioteca de la Universidad del Atlántico conmemora a Fals Borda, portando su nombre igualmente en homenaje a su contribución a la academia colombiana.

omitir la importancia del resto de personajes mencionados, en este apartado se hace énfasis específicamente en el pensamiento filosófico de Julio Enrique Blanco y grosso modo en el de Luis Eduardo Nieto Arteta, examinando sus respectivas contribuciones al desarrollo intelectual y cultural de la sociedad barranquillera.

Entre las obras notables de Julio Enrique blanco se puede señalar su ensayo de 1917 denominado Causalidad biológica, donde se muestra la influencia de los conocimientos científicos de la segunda década del siglo XX (Campis y Bermúdez, 2012, p.93). Así como también se le reconoce haber sido un gran conocedor de la obra de Kant, por la cual se interesó luego de haber leído el libro de Haeckel titulado La creación natural – una Doctrina científica de la Evolución, en el que, según Bermúdez (2009), se sostiene que Kant desde su filosofía intenta ensayar “una exposición acerca del origen y la constitución mecánica del mundo que sigue los principios de la física atribuida a Newton y explica las fases de la evolución natural de la materia por causas mecánicas” (p. 63). Siguiendo al profesor Eduardo Bermúdez (2009), Julio Enrique Blanco dedicó aproximadamente 75 años a la obra de Kant, posicionándose como uno de los mayores conocedores de la obra del pensador originario de Königsberg, a quien concibió como un pensador adelantado a muchos de los avances científicos dados “en el siglo XIX y comienzos del XX como el electromagnetismo de Maxwell, la física de los cuantos de Planck, la teoría de la relatividad de Einstein, etc.” (p. 67).

Julio Enrique Blanco escribió en 1945 un artículo llamado Filosofía en América, en el cual alude a la recepción de la filosofía de la ciencia en el continente, y se refiere particularmente al caso de la revista Minerva –organizada y dirigida por Mario Bunge–, en donde señala cómo esta revista le ha abierto las puertas al trabajo intelectual del círculo de Viena. De manera que, Julio Enrique Blanco (2013), se caracterizó por ser un pensador universal, ya que se nutrió de las ideas filosóficas de Kant, Fichte y Hegel; mientras que, también tuvo en cuenta en su pensamiento las ideas de Mach, Schlick y Wittgenstein¹¹, no obstante, pensaba que, tanto las ideas de los primeros como de los últimos, estaban en dos mundos diferentes. En tanto que el mundo de los primeros era un mundo vivencial de los noúmenos mientras el mundo de los últimos era el mundo experimental de los fenómenos.

Ni aquellos podrían negar los resultados obtenidos por estos, ni estos tampoco podrían negar los resultados por aquellos. Lo que, en suma, se necesita para poder juzgar de lo que ocurre en ambos mundos, es establecer criterios de verdad comunes a la experiencia de los fenómenos y a la vivencia de los noúmenos. (Blanco, 2013, p. 357).

De ahí que Julio Enrique Blanco (2013), considerara que las ideas

11 Julio Enrique Blanco solo consideró importante la producción intelectual de Wittgenstein, durante la etapa del *Tractatus* (Campis y Bermúdez, 2012, p. 96).

provenientes de ambos mundos no podían invalidarse mutuamente, sino que estaban en distintos marcos conceptuales. En uno se abordaba el estudio de los noúmenos y, por otro lado, en el de Mach, Schlick y Wittgenstein, se averiguaba sobre los fenómenos del mundo empírico. Esta consideración le daba el dote de universalidad al pensamiento de Julio Enrique Blanco, en vista de que tenía presente las ideas de estas dos tradiciones filosóficas. El profesor Manuel Guillermo Rodríguez llamó a Julio Enrique Blanco el “primer filósofo universal” del territorio colombiano (como se citó en Pachón, 2011, p. 125), en su libro *La filosofía en Colombia. Modernidad y conflicto* (Campis, 2008; Martínez, 2013).

Pese a ello, en la historiografía colombiana no se ha tenido en cuenta la labor filosófica de Julio Enrique Blanco como para considerarla una contribución importante al desarrollo del pensamiento filosófico nacional. Un ejemplo de este particular lo traen a colación Isaza y Duque (2010), recordando la respuesta que les dio Rubén Sierra Mejía cuando le preguntaron sobre el trabajo filosófico de Julio Enrique Blanco:

Para mí Julio Enrique Blanco es un embeleco de los barranquilleros. Como lo es Fernando González de los antioqueños. Aunque en este caso tengo que reconocer que González escribió obras verdaderamente bellas, como *Viaje a pie*, un libro que no lo podemos considerar una obra filosófica. Es reflexión espontánea, muy aguda. En cambio, lo que he tratado de leer de Blanco me ha parecido muy pobre, como pensamiento y como obra literaria (...) No tiene ningún valor realmente filosófico. En varias ocasiones, los barranquilleros me han reclamado por haber desconocido a Blanco en mis trabajos sobre la filosofía en Colombia. Lo han tomado como una cosa personal, como si se tratara de una malquerencia. Pero en vez de pedirnos que reconozcamos a Julio Enrique Blanco, toda esa obra que dicen que dejó escrita, deberían editarla o reeditarla, pues sólo así podríamos saber qué tiene en realidad que sea un aporte a la cultura colombiana [...] leí algunos, unos artículos sobre Bergson que, tal vez, no estaban mal. También leí algo sobre Wittgenstein, sin ningún mérito. Me dicen que fue lo primero que en Colombia se escribió sobre Wittgenstein, hecho simplemente curioso; pero si el trabajo carece de méritos, así sean meramente expositivos, creo que el mejor homenaje que podemos hacerle es el olvido. Blanco tuvo su momento de audiencia, pero ésta fue muy pequeña. Mi opinión podría cambiar en la medida que se nos muestre su obra. (Como se citó en Contreras, 2007, p.12)

La respuesta de Rubén Sierra Mejía es una cuestión problemática, ya que en torno a ella hay controversia en cuanto a las posturas distintas que se asumen respecto a la obra filosófica de JEB. Hay quienes (Bermúdez, 2009; Campis y Bermúdez, 2012; Contreras, 2017) sostienen que este juicio es erróneo porque se desconoce la labor intelectual realizada por Blanco, que lo posicionan como uno de los filósofos más destacados de Colombia. El profesor Campis y el profesor Bermúdez (2012), sostienen que una muestra de esta contradicción es

la revista Voces y el aporte que el autor cristalizó desde esta revista. Por su parte, Contreras (2017) precisa que Sierra Mejía incurre en el error de desconocer, tanto el aporte teórico como el patrimonial a la ciudad de Barranquilla y a Colombia. En contraposición a esto, el profesor Damián Pachón Soto (2011, pp. 125-126), dedica unas pocas líneas a Julio Enrique Blanco, y sentencia que la labor intelectual de Blanco no trascendió lo suficiente como para contribuir al proceso de normalización de la filosofía en Colombia; no obstante, apunta a que la obra de Blanco no se ha podido valorar ecuanímente porque aún no se ha publicado su obra completa.

Igualmente, cabe decir, que posteriormente a lo sentenciado por Pachón (2011), Manuel Guillermo Rodríguez (2013) publicó una antología filosófica sobre Julio Enrique Blanco, en la que –con la colaboración del hijo del filósofo, Pedro Augusto Blanco, cediéndole los derechos y el permiso de publicación– se pueden encontrar algunos de los textos de JEB¹², que hasta ese momento habían permanecido inéditos con un acceso restringido. Estos textos dan cuenta de la diversidad del pensamiento de Blanco, y de los distintos enfoques de estudio a los que se dedicó.

El desarrollo de esta labor intelectual se complementó con el trabajo realizado por Luis Eduardo Nieto Arteta, quien, a juicio de Pachón (2011), contribuyó más a la filosofía colombiana que Julio Enrique Blanco. Siguiendo a Pachón (2011), Nieto Arteta se dedicó a examinar la realidad colombiana sin limitarse a estudiarla desde la filosofía, ya que también se aproximó a esta realidad mediante análisis históricos y sociológicos. Por parte del factor histórico de sus estudios, destaca el libro *Economía y cultura en la historia de Colombia*; por el lado de los estudios sociológicos, destaca el trabajo realizado en su ensayo *Ontología de lo social*.

En *Ontología de lo social* se alejó de la influencia marxista, que caracterizó a su pensamiento filosófico a comienzos de su labor intelectual y, de esa manera, se inclinó por la fenomenología. Además, allí mismo, mantiene la distinción entre hechos naturales y sociales, a la vez que se desprende de las secuelas del positivismo, y se inclina hacia una concepción fenomenológica para abordar los hechos sociales (Nieto, 1985; Pachón 2011).

12 Entre los cuales se encuentran: 1) *Estupor, filosofía y poesía* (1909); 2) *Lo fundamental en Kant. Prólogo a la traducción de los prolegómenos de Kant* (1924); 3) *Progreso material y progreso espiritual* (1937); 4) *Mi especulación vitalicia en la filosofía. Epístola dedicatoria* (1956); 5) *Controversia filosófica: López de Mesa y su teoría del yo* (1945); 6) *Kant y la matemática física* (1946); 7) *Lecciones sobre Hegel* (1945); 8) *Tres lecciones sobre Husserl* (1940); 9) *Carrasquilla en cuanto novelista* (1965); 10) *Ortega ante Kant y la filosofía pura. (Con relación a El tema de nuestro tiempo)* (1960); 11) *Filosofía en América* (1945); 12) *En el centenario de Federico Nietzsche. Rasgos nietzscheanos de actualidad* (1944); 13) *Refutación de Heidegger. El ser, la muerte y el tiempo* (1954); 14) *Metafísica de la poesía Demostrada en una aplicación a la obra poética de José Asunción Silva* (década de 1960); 15) *Bogotá y el sino chibchano. Crítica, elogio y provincianismo de la ciudad* (1952).

Conclusiones

Ahora bien, lo que expresa Rubén Sierra Mejía debe ser un elemento importante que corrobore la necesidad de una apropiación cultural en Barranquilla, ya que lo que se señala sobre Julio Enrique Blanco también es aplicable para el caso de Luis Eduardo Nieto Arteta e igualmente para los otros personajes barranquilleros ya mencionados. Tanto que, la divulgación de las ideas de pensadoras y pensadores provenientes de Barranquilla tiene mayor lugar por fuera de la ciudad –en el interior del país, especialmente– y aún mucho más por fuera de Colombia. Es necesario, entonces, un arduo trabajo de divulgación sobre los pensadores originarios del Caribe colombiano, por parte de los mismos que lo habitan.

De esta manera, se hace evidente la necesidad de la apropiación mencionada en la ciudad, que se logra con el camino que se ha propuesto a lo largo del desarrollo de este trabajo; a saber, a través de una educación acompañada del estudio de las Ciencias Humanas, que propenda por un conocimiento de sí mismo y un pensamiento autónomo. Así mismo, la importancia de esta apropiación cultural estriba en que es un factor imprescindible para la consecución de una sensibilidad social que permita pensarse una Barranquilla, un Caribe colombiano, que se aproxime hacia una transformación y emancipación social lideradas por el grupo poblacional que habita esta localidad.

A modo de conclusión, una formación humanística en el Caribe colombiano puede preparar el terreno fértil para la proliferación de una emancipación social del sujeto caribeño colombiano, en virtud de que posibilita la apropiación cultural, el pensamiento autónomo, el sentido de lo público y la responsabilidad social. De ahí que sea imprescindible el fomento continuo del estudio de las Ciencias Humanas, ya que este estudio brinda las bases necesarias para abordar una educación que humanice los procesos de formación; además, prepara a los sujetos caribeños colombianos como seres capaces de intervenir activa y efectivamente en las problemáticas sociales de esta importante zona geográfica de Colombia.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, L. y Conde, J. (2012). “La libertad de elegir. Política, gobernabilidad y pobreza en el Caribe colombiano, 1859-1885”. *Diálogos. Revista electrónica de historia*, 13(2), 112-140. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-469X2012000200005&script=sci_arttext#2
- Álvarez, J. (2012). La guerra de 1875 en el Caribe colombiano: Debate electoral, soberanía y regionalismo político. *El taller de historia*, 4(4), 189-210.
- Amar, J. (1991). El valor social de la formación humanística en el desarrollo de las profesiones. *Huellas Revista de la Universidad el Norte*, 32, 22-

28. <https://www.uninorte.edu.co/documents/7399101/16475114/Huellas+No.+32.pdf/0e0f300c-0f03-418a-9762-c885f7d168e7>

- Amar, J. (2003). La región Caribe y la hipótesis del retraso cultural. *Investigación & desarrollo*, 11(1), 2-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811101>
- Bermúdez, E. (2009). Julio Enrique Blanco: lector de Kant. *Amauta*, 7(13), 61,76. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/629>
- Blanco, J. (2013). XII. Filosofía en América. En Rodríguez, M. G. (Comp.), *Antología Filosófica, Julio Enrique Blanco*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Campis, R. (2008). Filosofía en Colombia: ¿Hay o no hay tradición? *Memorias del I Congreso colombiano de Filosofía, Sociedad Colombiana de Filosofía y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*, 3, Bogotá, 2008, 407-428. https://www.researchgate.net/publication/253559423_Filosofia_en_Colombia_hay_o_no_hay_tradicion
- Campis, R. y Bermúdez, E. (2012). Julio Enrique Blanco, Hans Lindemann y el impacto de la Revista *Minerva* en Colombia. *Amauta*, 10(20), 91-98. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/800>
- Carrasquilla, A. (2005). Descentralización. *Coyuntura Económica*, 35(2), 121 – 134. <http://hdl.handle.net/11445/2386>
- Carrillo, R. (1945). Filosofía del derecho como filosofía de la persona. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (4), 25-46. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13413>
- Chauí, M. (2000). Estado de naturaleza, contrato social, estado civil na filosofia de Hobbes, Locke e Rousseau. En *Filosofía*. São Paulo: Ática, 220-223.
- Constitución Política de la República de Colombia [Const.] (1991). Artículo 1 [Título I]. *Función Pública*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Contreras, D. y Monterrosa, L (2009). ¿Cuál es el estilo de aprendizaje del estudiante Caribe? *Revista Educación y Humanismo*, (17), 106-110. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2121>
- Contreras, L. (2017). Julio Enrique Blanco: filósofo barranquillero. Treinta años de reflexiones en torno a su obra escrita (1986-2016). *Huellas Revista de la Universidad el Norte*, (101), 4-16.

- Ferro, J. (2015). Educación superior y humanismo desde la semántica del Caribe. *Huellas Revista de la Universidad el Norte*, 97, 4-10. <https://www.uninorte.edu.co/documents/7399101/16475114/Huellas+No.+97.pdf/9d55d631-0ea5-4d3f-8dcc-b2f1ecaf9249>
- Freire, P. (1977). Desmitificación de la concientización. Una charla con Paulo Freire en Cuernavaca. En Morelos. Torres, C. (Comp.), *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika pp. 121-138.
- García, M. (2015). “La soledad de América Latina (1982)”. En Moncayo, V. M. (Comp.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo* (1a ed., pp. 23-28). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Garzón, Á. (2013). El Filósofo Rafael Carrillo Lúquez. *Revista Cultural Unilibre*, (1), 125-130. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/revista_cultural/article/view/4042
- Gil, N. (2009). Ética, educación y dignidad humana. *Amauta*, 7 (13), 41-48. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/624>
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 425-433. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548016.pdf>
- Irizar, L., González J. y Noguera, C. (2011). Educación y desarrollo humano. una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 15, 147-176. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1569
- Martínez, J. (2013). “Contexto y voces de la filosofía en el caribe colombiano” (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, D, T y C. <http://hdl.handle.net/11227/1589>
- Matias, S (2005). El municipio y la descentralización en Colombia. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (22), 135-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454538>
- Nieto, L. (1985). *Ontología de lo social*. En Sierra, R. (ed.), *La filosofía en Colombia: siglo XX*. Procultura, Bogotá.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *La rebelión de las masas*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Ortega, M. y Penenrey, J. (2017). Castigo y liberación en “La muerte de la acacia” de Marvel Moreno. *Co-herencia*, 14(26), <https://doi.org/10.17230/co-herencia.14.26.11>

- Pachón, D. (2011). Estudios sobre el pensamiento colombiano (vol. 1). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Restrepo, D. y Cárdenas, R. (2004). Crisis del centralismo y nuevos retos para las entidades territoriales: una mirada desde Colombia. Cuadernos del Cendes, 21(57), 23-54. <https://www.redalyc.org/pdf/403/40305702.pdf>
- Rodríguez, E. (1989). La problemática actual de las Humanidades. Revista de la Universidad de La Salle, (17), 163-174. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1808&context=ruls>
- Saramago, J. (1998). Ensayo sobre la ceguera (Trad. Losada, B.). Alfaguara.
- Templanza, J. (18 de marzo de 2019). Meira Delmar: latidos que aún se sienten. El Heraldo: <https://www.elheraldo.co/cultura/meira-delmar-latidos-que-aun-se-sienten-609274>
- Zubiría, B. (2014). El pensamiento de Orlando Fals Borda con relación al papel político de los movimientos sociales. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-45. <https://doi.org/10.15648/coll.1.2014.3>
- Zuleta, E. (2010) Educación y democracia: un campo de combate. Omegalfa Biblioteca Libre.

Análisis de competencias en herramientas tecnológicas de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Atlántico al inicio de la pandemia por SARS-CoV-2

Juan Carlos Arrieta-Ruiz¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Judith Cecilia Granados-Reyes²

Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

En diciembre de 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS), dio a conocer al planeta la existencia de una nueva enfermedad altamente contagiosa con origen en la ciudad de Wuhan, China (Ríos, 2020). Esta enfermedad es provocada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2, el cual pasó de ser un brote en diciembre de 2019, a ser declarado pandemia en marzo de 2020. Debido a la rapidez de contagio, los diferentes gobiernos, por recomendaciones de la OMS, tomaron medidas preventivas para evitar que el número de personas infectadas fuese mayor (Cotino, 2020), entre ellas el aislamiento, el cierre de establecimientos, aforo máximo de personas en ciertos lugares, etc. Sin embargo, la decisión de confinar a las personas en sus hogares, afectó directamente la educación en términos generales, pues las instituciones se vieron obligadas de pasar de la presencialidad de las clases a facilitar una educación remota mediada por la tecnología.

En este sentido, a la estrategia de cierre de establecimientos educativos se le denominó “Suspensión sin suspensión”, la cual fue adoptada por diferentes países en el mundo, siendo Colombia uno de estos. Esta estrategia se basa en

1 Licenciado en Biología y Química de la Universidad del Atlántico (Colombia), magister en Educación por la Universidad del Norte, con estudios doctorales en Medicina Tropical en la Universidad del Atlántico (Colombia). Correo electrónico: juanarrieta@mail.uniatlantico.edu.co

2 Egresada del programa de Química de la Universidad del Atlántico (Colombia), magister en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento y doctora en Ciencia y Tecnología Química de la Universitat Rovira I Virgili (España). Correo electrónico: jgranados-reyes@mail.uniatlantico.edu.co

que la educación no se detenga en aras de continuar con el propósito de formar educandos y desarrollando competencias en ellos (Alquichire y Arrieta, 2018). Para ello, la UNESCO lanzó una lista con sesenta “herramientas tecnológicas y plataformas para la educación con sistemas de gestión de aprendizaje digital, sistemas diseñados específicamente para teléfonos móviles; sistemas con una fuerte funcionalidad fuera de línea; plataformas masivas de curso abierto en línea (MOOC); contenido de aprendizaje autodirigido; aplicaciones de lectura móvil; plataformas de colaboración que admiten la comunicación de video en vivo; y herramientas para crear contenido de aprendizaje digital” (Cotino, 2020).

Adicionalmente, Cotino (2020), resalta la creación por parte de la UNESCO de la denominada World Coalition for Education, un grupo dedicado a brindar herramientas digitales, realizar inversiones, entre otras, para favorecer el ámbito educativo. “Este grupo incluye a las Agencias de las Naciones Unidas, las organizaciones internacionales, el sector privado y los representantes de la sociedad civil... los miembros del sector privado incluyen a los grandes del sector tecnológico (GSMA, Microsoft, Weidong, Google, Facebook, Amazon, Coursera, Zoom). Del tercer sector Khan Academy, Profuturo, Associated Press, BBC World Service, Global Book Alliance, INEE” (Cotino, 2020, p. 5). Esto debido a la imperiosa necesidad de la mediación tecnológica en esta crisis.

Las medidas anteriores fueron planteadas con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje (Arrieta et al., 2017) afectados por la pandemia, sin embargo, estas medidas no fueron el inicio del uso de mediadores tecnológicos, ya que han sido planteadas como apoyo al proceso pedagógico en el aula desde hace más de una década. En este sentido, López et al. (2017) indica que existe una sociedad cambiante en constante innovación, la cual debe actualizarse y adaptarse a dichos cambios para continuar con su desarrollo, donde los procesos educativos también deben pasar del uso del tablero convencional al empleo de las mismas en el aula como apoyo a los procesos educativos (Herrera, 2011).

El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN), resalta que los cambios que enfrenta la sociedad a diario, exigen que sean adquiridos saberes, destrezas, habilidades y competencias para enfrentarlos (Cabrera-Jiménez, 2020), por lo cual emitió unas políticas del aula en las que se implementen TIC dentro de los procesos educativos, denotando que el uso de herramientas digitales ha sido promovido en Colombia mucho antes que apareciera el virus del coronavirus, asumiendo entonces que las instituciones de educación básica, media y superior han debido incorporar el uso de herramientas digitales en el aula para el desarrollo de habilidades y competencias en este aspecto (García y Méndez, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio realizado tuvo como propósito establecer las características a nivel de educación mediada por las TIC, con las que ingresaron los estudiantes a primer semestre a la Universidad del Atlántico en el

periodo 2020-1, cuando se declaraba la pandemia en Colombia y se adoptaban medidas para prevenir el contagio, en cuanto a manejo, uso y conocimiento que poseían de las mismas, como también se evaluó el nivel socioeconómico de los estudiantes, la edad de ingreso, año de graduación, y tipo de elementos tecnológicos con los que contaban, y se identificó si contaban con las competencias tecnológicas necesarias para ingresar a realizar estudios superiores (Arrieta et al., 2018).

Desarrollo

El estudio llevado a cabo se realizó empleando un enfoque mixto, el cual “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este enfoque se caracteriza porque la hipótesis se puede crear antes, durante o después de la recolección y análisis de datos, siendo un proceso continuo y “circular”, puesto que el investigador puede regresar a la revisión de la literatura en cualquier fase de la investigación. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), generalmente, estas actividades sirven para descubrir las preguntas de investigación más importantes.

Los datos obtenidos en la investigación son cualidades que no se miden matemáticamente, por esta razón, es necesario categorizarlos para elaborar una discusión de resultados. De estos datos, por ser percepciones acerca del tópico a estudiar, no se pueden obtener resultados matemáticos, sino un panorama de ellos.

La investigación es de tipo descriptiva, la cual “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández-Sampieri et al., 2014). A su vez, esta investigación analiza y describe cómo es la perspectiva de los estudiantes sobre las clases no presenciales durante la crisis de la pandemia, y busca especificar las características de los participantes que se tienen en cuenta al momento de hacer dicho análisis.

Este proyecto tuvo como población los estudiantes que ingresaron a primer semestre de los programas de pregrado a nivel profesional de la Universidad del Atlántico del periodo 2020-1, en su sede ciudadela universitaria, tomando como muestra aleatoria, no intencional, a 901 estudiantes pertenecientes a las facultades de Arquitectura, Ciencias Básicas, Ciencias de la Educación, Nutrición y Dietética, Química y Farmacia, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas e Ingeniería. La muestra se considera accidentada, debido a que el instrumento empleado fue resuelto voluntariamente solo por una porción de la población de estudio y no su totalidad.

La investigación utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario de preguntas específicas de opinión, validado por expertos, que cuenta con preguntas cerradas y casillas de verificación. Este instrumento se

implementó para establecer las características a nivel de educación mediada por las TIC con la cual ingresaron los estudiantes a primer semestre a la Universidad del Atlántico en el periodo 2020-1.

De igual manera, se caracterizó la población que ingresó a primer semestre de las diferentes facultades que conforman el estudio, se identificó el manejo adquirido de las herramientas digitales en nivel escolar de básica y media por parte de los estudiantes que ingresaron, para establecer si cuentan con las competencias para cumplir con una educación remota de calidad a raíz de la emergencia económica, ecológica y social producto del COVID-19.

El estudio arrojó unas categorías de análisis que permitieron interpretar el fenómeno estudiado, las cuales se organizaron de la siguiente manera:

Categoría 1: Caracterización etnográfica de la muestra representativa de la población estudiada, en este caso los estudiantes que ingresaron en primer semestre a la Universidad del Atlántico, en el periodo 2020-1, donde se indagó: lugar de residencia, edad de ingreso a la Universidad, año de egreso de la media vocacional y nivel socioeconómico al cual pertenecen los mismos.

Categoría 2: Conocimiento sobre herramientas digitales por parte de los estudiantes, para establecer el conocimiento que poseían con relación a su uso y apropiación.

Categoría 3: Uso de plataformas digitales en la escuela. En esta categoría se buscó establecer el uso de estas al interior de las instituciones de educación media en las diferentes asignaturas ofertadas por las instituciones.

Conclusiones

La Universidad del Atlántico es una universidad pública de la costa norte colombiana, ubicada en el Departamento del Atlántico, cuenta con varias sedes, siendo la sede Ciudadela Universitaria, ubicada en el municipio de Puerto Colombia, su sede principal. La sede de Bellas Artes ubicada en Barranquilla, la sede Sur ubicada en el municipio de Suan, y la nueva sede en Sabanalarga. De igual manera, la Universidad cuenta con 10 facultades que albergan 2.500 estudiantes distribuidos en programas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y pregrado (profesionales, tecnólogos y técnicos), con más de 70 años formando profesionales contribuyendo con desarrollo y crecimiento del departamento, la región Caribe colombiana y la Nación.

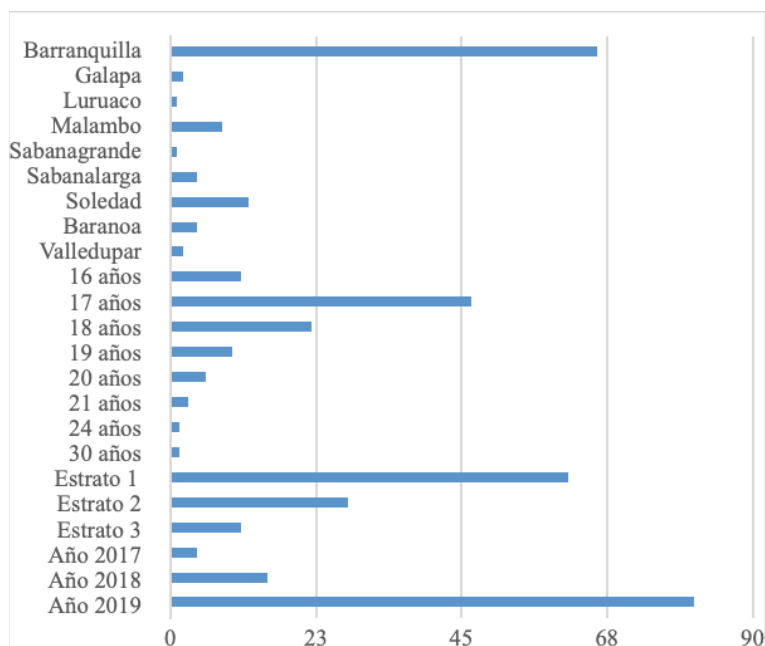
En el primer periodo académico del 2020, ingresaron 1.992 estudiantes a los diferentes programas ofertados en los programas de pregrado de la sede Ciudadela Universitaria de la Universidad, de los cuales se obtuvo la información con la que se generan las conclusiones que se expresan a continuación:

Categoría 1: Caracterización etnográfica de la muestra representativa de la población estudiada.

En esta categoría se indagó el lugar de residencia; edad de ingreso a la Universidad; año de egreso de la media vocacional y nivel socioeconómico los estudiantes que ingresaron en primer semestre a la universidad del Atlántico, en el periodo 2020-1.

Figura 1

Caracterización de la edad, años de grado, estrato socioeconómico y lugar de grado de bachiller de los estudiantes de primer semestre encuestados



Nota. Los valores se encuentran en porcentaje.

Elaboración propia: *Semillero CITICED.*

En relación con la caracterización poblacional de la muestra, en la Figura 1 se observa que los estudiantes que ingresaron a los diferentes programas académicos ingresaban con edades que oscilaban entre los 16 y los 30 años, aunque el 90% de estos se ubicaban con edad promedio de 17 años. De este resultado se infiere que los alumnos que ingresan a la Universidad del Atlántico no esperan mucho tiempo una vez culminados los estudios de media para ingresar a la educación superior, situación que coincide con lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012), en su informe del sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar básica y media en Colombia, donde se establece que la edad promedio de los estudiantes colombianos para terminar su educación media es a los 16 años, y que a partir de esa edad o más

específicamente de los 17 años, están aptos y en la edad promedio para ingresar a la educación superior (MEN, 2014). Para este caso se observa que los estudiantes que ingresan a estudiar en la Universidad cumplen con este criterio.

Según Pérez (2017), los jóvenes que ingresan con corta edad a la educación superior poseen tendencia a la deserción, así mismo, indica que la edad de ingreso a la vida universitaria en Colombia está por debajo de la de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Si se tiene en cuenta lo expresado por Pérez y se le adiciona lo referente a la pandemia, es posible que exista una elevación en la deserción escolar en los que ingresaron en este periodo.

Por otro lado, también se evidencia que la mayoría de los jóvenes que ingresaron a la Universidad del Atlántico en el 2020-1 egresaron de la educación media, situación que coincide con la edad de ingreso a la institución y lo expresado por el MEN (2014), en el sentido que, si egresaron en el año inmediatamente anterior, se cuenta con un promedio de edad de ingreso de 17 años.

Otra característica que fue tomada en cuenta para esta categorización fue el lugar de origen y de residencia de los admitidos a primer semestre, los cuales manifestaron pertenecer a ciudades o municipios del departamento del Atlántico, destacando la ciudad de Barranquilla y los municipios de Galapa, Luruaco, Malambo, Sabanagrande, Sabanalarga, Soledad y Baranoa. El 8% de los estudiantes que participaron en el estudio manifestaron ser originarios de otras ciudades y municipios de la costa atlántica colombiana, y menos del 1% provienen de las otras regiones colombianas, asumiendo que esto es concordante con que la universidad del Atlántico es la única universidad pública del departamento, que, además, facilita que los jóvenes del departamento puedan estudiar debido a que es un departamento pequeño y cuenta con varias sedes, brindando la oportunidad de acceder a la institución de educación superior.

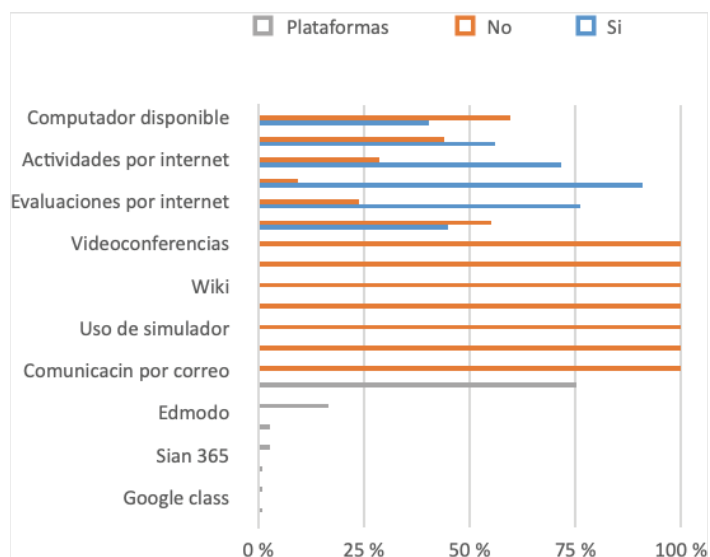
Adicionalmente, se observa que el estrato socioeconómico de los estudiantes de estos programas, mayoritariamente es el estrato 1 con un 62%, seguido por estudiantes pertenecientes al estrato 2 con un 27%, y se presenta una minoría en estrato 3 con un 11%, mientras que con un porcentaje menor al 1% se ubican los estratos 4, 5 y 6. Situación que es acorde a la naturaleza de la institución, por ser de carácter público, prima el interés de los habitantes de estos niveles socioeconómicos por acceder a ella (Arias, 2008), ya que posiblemente carecen de los medios necesarios para ingresar a una carrera profesional en una de las universidades privadas del departamento. Esto concuerda con el estudio realizado en la Universidad Nacional por Aquiles y Pérez (2002), quienes exponen que el tipo de estudiantes destinado a ingresar a las universidades públicas depende de la capacidad económica de sus familias, además que, en un país como el nuestro, se debe facilitar el acceso a los estudios superiores a los jóvenes de estratos bajos. Evidenciando así en este estudio que la mayoría de los estudiantes provienen de un estrato socio económico de 1 y 2.

Categoría 2: Conocimiento de los estudiantes en herramientas digitales

En esta categoría se buscó conocer las herramientas digitales utilizadas por los estudiantes que ingresaron en primer semestre a la Universidad del Atlántico, en el periodo 2020-1, para establecer el conocimiento que poseían con relación a su uso y apropiación. Los resultados obtenidos se relacionan en la Figura 2:

Figura 2

Herramientas digitales en la escuela en edad escolar básica y media: recursos físicos; actividades escolares; herramientas virtuales de apoyo al aprendizaje usadas por los estudiantes de primer semestre encuestados.



Nota. Elaboración propia, semillero CITICED.

La información recolectada en la Figura 2 evidencia que el 63% de los estudiantes no contaban con un computador en sus hogares durante su educación media, de lo que se puede inferir que esta situación está ligada al estrato socioeconómico, debido a que al ser estos estudiantes de hogares de bajos recursos económicos, les resulta difícil acceder a estos equipos por su costo. Según el DANE (s, f) “De estos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos”, cuyos ingresos son usados en satisfacer la canasta básica familiar, y la compra de equipos algunas veces está fuera de su alcance. De igual manera, el ordenador es una herramienta esencial para la vida moderna, puesto que sirve para uso de software, simuladores, aulas virtuales, entre otras, para los cuales los teléfonos móviles denominados “smartphones” no son adecuados, puesto que carecen de procesadores adecuados para su funcionamiento.

Por otro lado, al indagar si contaban con servicio de internet en su hogar, un porcentaje cercano al 50% manifestó que sí lo poseían, lo cual se infiere que el alto porcentaje que lo carece no puede acceder a las herramientas informáticas necesarias para el desarrollo de las clases, lo que concuerda con lo publicado en la revista *Nova et Vetera*, donde se afirma que “En Colombia el 38% de las personas no usan internet y el 50% de hogares no lo tiene” (Universidad del Rosario, 2019), dichas consecuencias en estratos bajos son más evidentes, puesto que el estudio de una carrera universitaria amerita el uso consecutivo de herramientas digitales y el uso permanente de internet.

Otro aspecto relacionado con el ordenador y el uso de internet es el manejo de software de procesamiento de textos, datos, presentaciones, entre otros. En este sentido se evidenció que las herramientas usadas por estudiantes son Paint, Word, Excel y Power Point, siendo Word el reconocido por los estudiantes como de mejor manejo, seguido por Power Point, mientras Excel y Paint son de uso menor. Esta situación se correlaciona con la carencia de servicios de internet y de ordenadores en el hogar, como también posiblemente con las pocas actividades académicas orientadas por las escuelas en los cuales los estudiantes se vean obligados a emplear dichos programas.

En tal sentido, el uso del dispositivo móvil (celular) como herramienta para la realización de las clases, demuestra que no es suficiente, ya que no cumple con las capacidades necesarias para la correcta realización de las actividades académicas y el correcto desempeño del estudiantado. Esto coincide con el trabajo realizado por Organista-Sandoval et al. (2013), “Teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica”, proyecto llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Baja California; en el cual los docentes y estudiantes afirmaron que las principales desventajas del uso del teléfono celular, son la falta de concentración para el estudio, uso recreativo alejado de lo académico, elevados costos de conectividad, bajo tiempo de aprovechamiento por limitaciones de la batería, pantalla de tamaño pequeño y poca memoria, entre otras, confirmando así que los dispositivos móviles presentan innumerables ventajas comunicativas, como la estrecha comunicación docente-estudiante, sin embargo, presenta elevadas desventajas en el ámbito académico.

Categoría 3: Uso plataformas digitales en la escuela

En esta categoría se buscó establecer el uso de las plataformas digitales en las diferentes asignaturas ofertadas al interior de las instituciones de educación media. Se halló que la mayoría no presentaban uso de herramientas digitales en las clases presenciales durante su educación básica y media. En este sentido, la ausencia de enseñanzas con respecto a la digitalización de las clases, evidencia el poco desarrollo de competencias de los estudiantes así como se menciona en una investigación acerca del manejo de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC), los estilos de aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso e impacto de las tecnologías en las aulas escolares, que deben ser entendidos como el conjunto de estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje que realizan los educandos en los procesos de aprehensión del conocimiento (Zapata, 2010). Según lo planteado, todo individuo responde de forma diferente a la experiencia y a los procesos de aprendizaje (Hung, 2015).

Así mismo, se puede evidenciar que, a pesar del gran vacío que hay en la utilización de la virtualidad en el aula, esta población arrojó un resultado similar a una investigación de la Universidad del Norte sobre el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia, en la que se menciona que los avances tecnológicos y las TIC son producto de la transición para la sociedad del conocimiento y las instituciones educativas deben asumir estos cambios en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para mantenerse en el constante cambio y la actualización para mejorar la calidad educativa actual (Hung, 2015). Según Barriga y Andrade (2012) “estos nuevos retos y desafíos propuestos para el siglo de la información, requieren de herramientas e insumos que, de la mano con el cambio tecnológico, faciliten los procesos de construcción de conocimiento”.

Lo anterior permite inferir que existían brechas en el desarrollo y uso de herramientas digitales en el aula, donde no se promovían las mismas, factores ligados al nivel socio-económico, puesto que los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias en los hogares, las escuelas públicas no cuentan con la infraestructura y recursos suficientes para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, la preparación y actualización de los docentes en materia de herramientas digitales no denotaban su uso en el aula. A pesar de la existencia de aulas virtuales, los encuestados manifestaron el poco uso dado a ellas, lo cual refuerza lo expresado con anterioridad en el sentido de los recursos de la institución y la preparación de los docentes.

En este sentido, los encuestados coincidieron en su mayoría en afirmar que el correo electrónico era lo más empleado en la escuela, siendo este un medio de comunicación de recepción y entrega de información relevante a las asignaturas; sin embargo, no hace parte de los programas ofimáticos, los cuales son softwares diseñados para uso en la escuela. En este sentido, sólo la mitad de los encuestados conoce y maneja en términos generales estos programas básicos e importantes en el ámbito educativo para la realización de trabajos y actividades escolares, ya sea para plasmar ideas o como base de datos. Adicionalmente, de acuerdo con los encuestados, las únicas asignaturas que utilizaban herramientas tecnológicas eran Informática seguida de Inglés, haciendo uso de los computadores y tabletas de la escuela.

De esta manera, Hung (2015) menciona que las instituciones educativas deben asumir los avances tecnológicos y aplicarlos en sus procesos de enseñanza, no solo para hacer parte del cambio, sino para mejorar la calidad educativa, lo cual es el deber ser de la escuela, donde esta debe hacer de los cambios e innovaciones,

parte del aula de clases para que, tanto docentes como estudiantes, estén a la vanguardia de las tecnologías y hagan de las TIC una ficha fundamental para el aprendizaje y el fortalecimiento de los conocimientos (Hung, 2015), situación que según los encuestados, no se dio.

Lo anterior permite asumir que los estudiantes que ingresaron a primer semestre en la Universidad del Atlántico en el periodo académico 2020-1, no contaban con suficientes competencias para desarrollar actividades mediadas por las tecnologías, situación que se hizo más notoria en medio de las alternativas tomadas como consecuencia a la emergencia sanitaria producto del SARS CoV-2, como la educación remota, donde la tecnología tiene un papel importante.

Reafirmando lo dicho por Barriga y Andrade (2012), quien menciona la importancia de crear nuevos conocimientos de la mano de la tecnología y de todo lo que esta concierne; estimulando en la comunidad educativa experiencias únicas en nuevos escenarios que resulten interesantes, atractivos y diferentes, no solo para los estudiantes sino también para los docentes, quienes tienen una gran responsabilidad a la hora de llevar nuevos conocimientos; las nuevas tecnologías y las herramientas digitales le brindan al cuerpo docente infinitas alternativas de enseñanza y permiten seguir incentivándolos a aprender.

Teniendo en cuenta que la educación en Colombia se vio afectada por la pandemia, puesto que obligó a realizar cambios en la inmediatez de marzo de 2020, al pasar de una educación presencial a una educación remota, lo arrojado en este estudio denota que el proceso para los estudiantes que ingresaron en primer semestre del 2020 evidenció más obstáculos de los esperados, debido a diversos factores, como el estrato socioeconómico, la carencia de ordenadores e internet, el poco manejo y desarrollo de competencias tecnológicas, pocos recursos en las escuelas, etc., puesto que estos alumnos no sólo debieron prepararse en los contenidos básicos de las asignaturas de la carrera, sino también, desarrollar tales competencias para lograrlo, y deberían poseer los recursos propios para hacerlo.

Por último, y de acuerdo con lo encontrado en los resultados arrojados a lo largo de la investigación para establecer las características a nivel de educación mediada por las TIC, con la cual ingresaron los estudiantes a primer semestre a la Universidad del Atlántico en el periodo 2020-1, al inicio de la pandemia producto del SARS-CoV-2 a la Universidad del Atlántico, se puede concluir que:

La edad promedio de ingreso de los estudiantes a estudiar carreras de pregrado en la Universidad del Atlántico es de 17 años, edad que coincide con lo propuesto por el MEN (2014). De igual manera se evidenció que dichos estudiantes son graduados de bachillerato en el año 2019, y que en su mayoría son pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, lo cual demuestra una población homogénea que ingresa a estudiar a la institución.

De igual manera se puede concluir que el manejo adquirido en las herramientas digitales en la escuela por parte de esos estudiantes es bajo, debido a que no disponen de equipos que les permitan aprender y familiarizarse con los avances que surgen en el campo de la tecnología, además, desconocen las herramientas digitales y no las manejan adecuadamente, dado que no hacían uso de ellas dentro de sus clases en la escuela; haciendo evidente también las falencias que se están presentando por parte de sus docentes, pues al no involucrar las TIC, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes están pasando por la etapa escolar sin crear nuevas experiencias y conocimientos de la mano de la tecnología y de las herramientas digitales e ingresando a la universidad con vacíos en este aspecto.

El hecho de capacitar y desarrollar competencias en los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Atlántico es realmente un reto, teniendo en cuenta el poco uso de las herramientas digitales que los estudiantes tuvieron en sus colegios, y que, una vez ingresan a la universidad, la ausencia de este nuevo aprendizaje se hace más notoria en medio de las alternativas tomadas como consecuencia de la emergencia sanitaria producto del SARS CoV-2, teniendo en cuenta que la educación remota obliga a toda la comunidad educativa a hacer uso de las herramientas digitales, con una amplia gama de plataformas virtuales para enriquecer los procesos educativos y llevar a cabo todos los compromisos para la educación. Sin embargo, el estudio realizado a estos estudiantes sobre manejo de plataformas digitales, mostró avances al ingresar en la universidad en el manejo de Google Meet y Zoom, logrando en el estudiante mayor participación en su primer semestre con respecto a las áreas relacionadas con su carrera.

Se logró comprobar que la deficiencia de herramientas tecnológicas que tienen los estudiantes que ingresaron a la Universidad del Atlántico representa un gran obstáculo para el desarrollo de las clases virtuales, lo que lleva a la institución a plantear soluciones que incluyan convenios con entidades que le proporcionen a la comunidad estudiantil, herramientas tecnológicas para llevar a cabo de manera satisfactoria el proceso académico.

Bibliografía

- Alquichire, S. L., y Arrieta, J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación 9(1), 28- 52. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Aquiles, A. C., Pérez, H. E. (2002). “El perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional”. En: Colombia Revista de la Oficina Nacional de Planeación ISSN: 0123-8566 ed: v.5-6 fasc. p.189 – 232.

- Arias, A. G. (2008). El perfil socioeconómico del estudiante que ingresa a la Universidad Libre – Seccional Cali. *Libre Impresa*, 5(2), 45-109. <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElPerfilSocioeconomicoDelEstudianteQueIngresaALaUn-6586788.pdf>
- Arrieta, J. C., Cano, D., y Elías, K. (2017). Relación entre la Motivación y el Pensamiento crítico en los estudiantes. *CITECED*, 1(1), 37-51. https://dd675e64-e657-4279-836d-4a9e5ae4d28c.filesusr.com/ugd/9b610a_6fd1de7f35e449f68bc2ef4f2741a1af.pdf
- Arrieta, J. C., Herrera, M. A., y Gutiérrez, L. F. (2018). La administración escolar: reflexiones sobre su decreto reglamentario y su influencia en la calidad institucional. *CITECED*, 2(1), 113-118. https://dd675e64-e657-4279-836d-4a9e5ae4d28c.filesusr.com/ugd/9b610a_f759ec8dece64bf389fa294b5b3837e2.pdf
- Barriga, P. A. y Andrade, J. M. (2012). Herramientas digitales para la construcción de conocimiento. *Sistemas & Telemática*. 10(22), 115-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4115/411534390012.pdf>
- Cabrera-Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación Y Humanismo*, 22(38). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. s.f. Preguntas frecuentes de la estratificación. DANE información para todos. Recuperado el día 15 de diciembre de 2020 de <https://www.dane.gov.co/index.php/116-espanol/informacion-georreferenciada/2421-estratificacion-socioeconomica-preguntas-frecuentes>.
- García, A., y Méndez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151-164. ISSN: 0717-6945. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243150283009>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw-Hill. INTERAMERICANA EDITORES
- Herrera, M. (2011). La lectura: una marca de ciudadanía. *Zona Próxima*, (14), 160-167. ISSN: 1657-2416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85320028011>

- Hung, E. S. (2015). Hacia el fomento de las tic en el sector educativo en colombia. Barranquilla: Universidad del Norte. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329%20eHacia%20el%20fomento%20de%20las%20TIC.pdf?sequence=1>
- López, V; Couso, D; Simarro, C; Garrido, A; Grimalt, C; Hernández, M y Pintó, R. (2017, 5-8 de septiembre). El papel de las TIC en la enseñanza de las ciencias en secundaria desde la perspectiva de la practica científica. X Congreso internacional sobre investigación en la enseñanza de las ciencias. Sevilla, España. ISSN (DIGITAL): 2174-6486. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/17._el_papel_de_las_tic_en_la_ensenanza_de_las_ciencias_en_secundaria.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). Recursos educativos digitales abiertos. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías con el apoyo de un grupo de expertos nacionales e internacionales y la Corporación Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada, RENATA. ISBN: 978-958-691-476-5
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-363305_recurso_1.pdf
- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L. y Lavigne, G. (2013). El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica. *Apertura*, 5(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/372/311#intro>
- Pérez Martínez, A. (19 de noviembre de 2017). ¿Son muy jóvenes nuestros bachilleres para decidir su futuro a los 15 o 16 años?. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/son-muy-jovenes-bachilleres-para-decidir-su-futuro-angel-perez/252512/>, consultado marzo 1 de 2021.
- Ríos Campos, C. (2020). COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú. 1(2). ISSN: 2708-5287
- UNESCO. (2020). La educacion en tiempos de pandemia de COVID19. UNESCO.
- Universidad del Rosario. (21 de marzo de 2019). En Colombia el 38% de las personas no usa internet y el 50% de los hogares no lo tiene. *Periódico Nova-et-Vetera*. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 en <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Nuestra-U/En-Colombia-el-38-de-las-personas-no-usa-internet/>

Zapata P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas* 1(55), 45-58. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=ap>

*Discurso y práctica pedagógica en el Caribe colombiano: La Institutora Julieta González Tapia, Sincelejo 1900-1930**

*Dalín Miranda Salcedo*¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

*Alex Támara Garay*²

Introducción

Este capítulo centra su atención en una pedagoga hasta hace poco desconocida: Julieta González Tapia, oriunda de Sincelejo, quien fue el eco de una familia - en tiempos de inexistencia de un sistema escolar masivo- dedicada desde el siglo XIX a la difícil labor del magisterio. En ese sentido, analizaremos cómo en sus escritos se filtran las tensiones entre los discursos pedagógicos modernos y tradicionales durante las tres primeras décadas del siglo XX. Se examina cómo se configuró un discurso pedagógico en un contexto político y socioeconómico marcado por un régimen conservador, que articuló un proyecto político modernizador sustentado en un ideario católico neotomista y ultramontano. Queremos destacar que la concepción de Julieta González Tapia se movió entre una tendencia liberal pragmática y clásica, por un lado, y otra católica-conservadora. Sus visiones e ideas planteadas en sus escritos constituyen la rendija por medio de la cual nos asomaremos para comprender las complejidades de la retórica pedagógica que circulaba en el país y en la región Caribe, y cómo este discurso, estaba anudado a un proyecto político modernizador.

Creemos necesario situar de manera amplia, para efectos de este artículo, la situación educativa y el papel jugado por la mujer en Colombia y América latina, desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. De

* Esta investigación fue iniciada en 2010, pero la muerte inesperada del doctor Alex Támara Garay en 2012 detuvo la dinámica de este estudio. Hoy entregamos a la comunidad académica este documento que recoge los resultados parciales de una indagación histórica sobre el Caribe.

1 Magister en historia de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Historia de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico y profesor del Programa de Historia de la mencionada facultad e institución. Correo electrónico: dalinmiranda@mail.uniatlantico.edu.co

2 Alex Támara Falleció el 2 de diciembre de 2012. Era especialista en Enseñanza de la Historia de la Universidad del Atlántico, Magister en Historia de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, candidato doctor en Educación, Rudecolombia, docente de tiempo completo y director del Centro de Investigaciones de CECAR.

De igual forma, examinar lo que en ese momento estaba ocurriendo en las sabanas de Bolívar, teniendo en cuenta que sólo en 1966 se constituye el departamento de Sucre, tomando como capital a Sincelejo. De tal forma, situaremos algunos conceptos importantes como el de modernidad y tradición, mirando cómo irrumpe lo moderno y cómo es apropiado por este personaje en su momento: ¿Qué elementos conceptuales estructuraron su discurso que permitan establecer si Julieta González Tapia era una mujer moderna por lo que propuso? O ¿transitaban en su pensamiento nociones modernas y tradicionales?

Hacia mediados del siglo XIX el Estado colombiano, a la cabeza de los liberales radicales, desarrolló medidas de modernización en todos los campos de la sociedad. El proyecto radical buscaba urgentemente sacar del atolladero, por cuenta de las estructuras coloniales aún existentes, a la sociedad colombiana. Por tanto, en materia de educación se estructuró una reforma que tuvo por propósito central la creación, organización y centralización de la instrucción pública en el país, hasta entonces dispersa y bajo la égida de las provincias y cantones (Newland, 1991)¹.

Dentro de este proyecto se concibieron y crearon, por entonces, bajo las pautas alemanas, las Escuelas Normales, cuya función nuclear sería la formación de maestros que atenderían la educación de una alta población analfabeta, empobrecida, y con signos evidentes, según los valores eugenésicos de la época, de “degeneración”. Fue el modelo de la escuela normal alemana el promovido en Colombia por los dirigentes liberales del momento, para lo cual se contrató una Misión alemana que regentaría esta estratégica tarea (Baez Osorio, 2004). Los insumos pedagógicos de esta política de modernización de los liberales radicales fueron retomados de la pedagogía de Pestalozzi, un liberal protestante, que proponía un método pedagógico objetivo, centrado en desarrollar las facultades individuales del ser humano. Las difíciles condiciones económicas, políticas, sociales y culturales hicieron difícil la materialización del Decreto orgánico de instrucción pública de 1870. Las constantes guerras civiles, que provocaban una inestabilidad general en el país; la precaria economía, que se sustentaba en una agricultura deficiente y casi desarticulada del mercado internacional, no garantizaba recursos suficientes para el proyecto; así como la resistencia colectiva de los propios sectores sociales mayoritarios hacia la instrucción hicieron del Decreto un rotundo fracaso (Rausch, 1993).

Representaciones de las Mujeres

El concepto de mujer predominante en occidente hasta bien entrado el

1 Para la reforma que organizó el sistema educativo nacional durante el régimen liberal radical véase “Decreto Orgánico de Instrucción pública primaria, 1870”: En *La Escuela Normal* No. 1 y 2, Periódico Oficial de Instrucción Pública, Bogotá, enero de 1871.

siglo XX ha sido el de la mujer virtuosa, recatada, buena madre, excelente esposa, consagrada al hogar y, sobre ella, descansaba la responsabilidad inexpugnable del funcionamiento adecuado del núcleo familiar. Este ideal de mujer descansa en el arquetipo Mariano, divulgado con celo mediante el discurso religioso católico y, por supuesto, transformado en una verdad y en ideal social compartido y respaldado por una cultura católica predominante.

Destacamos que la segunda mitad del siglo XIX fue el escenario temporal de un discurso que exaltaba a la mujer mediante un concepto funcional, de utilidad doméstica a un proyecto de sociedad: la mujer como madre y esposa. El ícono esencial de este presupuesto es la Virgen María, base de la Sagrada Familia. El mundo de la mujer, según este concepto, eran los espacios cerrados de sus casas y con muy pocas oportunidades de acceder a los procesos de la instrucción pública, sobre todo la mujer campesina y de extracción popular. Esta representación de la mujer atravesó e impregnó todo el tejido sociocultural de los pueblos latinoamericanos. Todos los proyectos republicanos decimonónicos se caracterizaron esencialmente porque los conceptos pilares de su discurso político-institucional, entre ellos el de ciudadano, fueron demasiado recortados y excluyentes en términos socioeconómicos y de género. Las mujeres, cualquiera fuera su ubicación en la escala social, siempre quedaron fuera de esta categoría durante más de siglo y medio.

Salvador Camacho Roldán, por ejemplo, uno de los liberales más prominentes de mediados del siglo XIX, no se cansaba de plantear un discurso cargado de categorías abstractas, como la de igualdad y libertad, pero en la práctica de la vida diaria reproducía la contradicción insalvable de la teoría liberal. En los escenarios públicos determinantes de los aspectos más importantes de la vida pública y política del país, las mujeres, incluso las élites, siempre estuvieron silenciadas y negadas, se evidencia, entonces, una asimetrías de poder entre los géneros. Esta superioridad, en criterio de Nicole Arnau-duc “la extrae el marido de la idea de fragilidad del sexo femenino. Originaria del derecho romano”, “la fragilitas... no es en verdad una invalidez natural, sino más bien el motivo de protección de un menor”. Esta fragilidad fue compartida por Soledad Acosta una de las escritoras colombianas más importantes del siglo XIX. Ella decía a las mujeres que “su casa, su hogar, su marido y sus hijos: eso es lo único que hay en el mundo para la mujer virtuosa. Es preciso que te convenzas de que eso no es así para los maridos. Ellos tienen muchas otras cosas en qué fijarse: la política, los negocios, los amigos” (Acosta de Samper, 1995, p 223).

Hasta las primeras décadas del siglo XX, el incipiente sistema educativo colombiano, orientado bajo los principios de la pedagogía católica, concibió la educación femenina como el mecanismo para hacerla útil en el hogar y la sociedad. La mujer aprendía las destrezas requeridas para cumplir este cometido importante. Nociones de aritmética, historia patria, geografía, economía doméstica, bordado

y costura, religión católica, moral, canto, entre algunas otras materias apenas necesarias para sus funciones como madre y esposa¹. Después de esto, todos los escenarios en donde circulaba y se producía el conocimiento político y la concepción normativa de la sociedad, estaban vedados a las mujeres. Aunque entre los estratos bajos de la sociedad han tenido una presencia significativa en espacios públicos, como las plazas de mercados y la calle, escenarios típicos de comercio al detal, más allá de este ruidoso y vulgar ajetreo, nunca accedieron a un universo más cualificado².

A finales del siglo XIX y primera mitad del XX, a la mujer “se le negaba culturalmente el acceso al mundo exterior, a aquello que estaba fuera del hogar”; esta limitación de movimiento impuesta por la cultura aislaba a las mujeres de actividades públicas, “los negocios eran asuntos de hombres, la mujer que osaba involucrarse en estas actividades atentaba contra la feminidad, por cuanto eran incompatibles con su destino final: el matrimonio, la vida del hogar y la maternidad. Se le negaba a la mujer el manejo del dinero, que es y ha sido un principio para su independencia” (Velásquez , 1995).

La mujer, en esta concepción androcéntrica, debía guardar silencio ya que plantearse y acceder a los dominios de los espacios públicos, implicaba cierto resquebrajamiento de un orden constituido por una mentalidad tradicional de fuerte influencia católica. Esta era la gran contradicción de la teoría liberal que servía de sustento a la sociedad occidental moderna. El solo hecho de pertenecer al sexo femenino, se reputaba como condición de inferioridad e inhabilidad. Por el contrario, la pertenencia al sexo masculino garantizaba privilegios innatos sobre la integridad personal y material de su consorte. La desigualdad entre los sexos era elevada al nivel de norma con carácter obligatorio, intocable ante autoridades y tribunales y exigible por medio de la fuerza. Las mujeres no podían utilizar los espacios públicos como los hombres, las de clase media y alta debían

1 Un decreto anotaba: Por el cual se abre en la Escuela de niñas de la capital del Departamento una enseñanza especial de educación doméstica experimental. El gobernador del Departamento, en uso de sus facultades legales, y Considerando: Que es necesario impulsar la Instrucción pública primaria en armonía con las necesidades sociales, encaminándolas a la consecución de resultados verdaderamente prácticos; Que la principal educación de la mujer consiste en hacerla apta para los nobles tareas del hogar; Que el honorable Concejo de este Municipio, obrando con patriotismo altamente plausible, ha destinado la suma de cien mil pesos papel moneda (\$ 100.000) para auxiliar en el presente año la Escuela de niñas de la ciudad, con el fin de que en ella se dé una enseñanza eminentemente práctica, de acuerdo con las necesidades sociales y con los deseos del Gobierno. Decreta: Artículo 1. Con el nombre de Educación Doméstica Experimental, se abrirá una Escuela Pública de niñas de esta ciudad, enseñanza que comprenderá los elementos de Higiene, de Economía doméstica y Arte culinario. Cfr. *Revista de Instrucción Pública*, No. 1. (Bogotá: enero de 1909), 19.

2 Durante la segunda mitad del siglo XIX muchas mujeres de los grupos de la élite de Barranquilla jugaron un papel importante como grandes comerciantes y empresarias. Ver. Miranda Salcedo Dalín. “*La dinámica de la construcción legal y religiosa de la familia en Colombia 1850-1930*”. En: *Advocatus*, Edición especial No. 16, (Universidad Libre Seccional Barranquilla. 2011).

salir acompañadas. Era visto como sospechoso y de mala conducta el que una mujer estuviera sola en la calle. El derecho a ejercer y desarrollar sus facultades intelectuales y materiales se les conculcaba al prohibírsele la administración de sus bienes y la posibilidad de contraer obligaciones económicas. Además de la segregación existente en materia educativa que impedía acceder al ejercicio de profesiones liberales. Recuérdese que para el siglo XIX y gran parte del siglo XX, en Colombia y América Latina, la configuración del mundo letrado (élites), recaía básicamente sobre la figura masculina.

La mujer, en contadas ocasiones, era reconocida como miembro activo en el mundo de la cultura y la política y, en algunos casos, se travestía en hombre para poder ser asimilada por los “Otros”, como el caso de Luisa Capetillo en el Puerto Rico de las primeras décadas del siglo XX, quien por momentos debía transmutarse con vestimentas de hombre y así permear el cerco masculino y adoptar un discurso y una práctica de aceptación dentro de un contexto severo hacia la liberación intelectual y política de la mujer en la isla caribeña. Dicha transmutación no sólo opera en el plano de la indumentaria, sino también de las formas y los gestos de cualquier tipo de enunciación. Pérez Ortiz anota que “Cuando la mujer hace uso público de su palabra, debe remedar las formas autorizadas de producir discurso que han sido formadas por los únicos seres autorizados a emitir la palabra en este espacio, los hombres” (Pérez Ortiz, 2002).

Estos son ejemplos de una sociedad masculinizada. La sociedad delimitaba unos espacios y unos roles de géneros que no se podían quebrantar a riesgo de una sanción social. En su influyente ensayo, *La Ciudad letrada*, (Rama, 1984) elaboró un puntual análisis sobre este tipo de construcción social y política desde la visión del poder como forma de exclusión y marginación de unas élites letradas y masculinizadas, sobre otras formas consideradas bárbaras e incivilizadas (indígenas, negros, campesinos, mestizos, entre otros). La mujer, en esta visión de poder jerárquico, quedaba excluida, por fuera del circuito académico e intelectual, con un débil estatus cultural¹. Piénsese, por ejemplo, cómo es que la lengua, la ortografía, la gramática entre otras, fueron constituyéndose en espacios de poder, y desde allí, legitimar un orden político que representara una razón para la construcción del discurso unitario sobre la nación deseada por las élites.

1 Las directrices educacionales a lo largo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX dirigidas hacia la mujer cumplían un determinado rol, con unos objetivos precisos. Observemos la siguiente alusión: “La Economía Doméstica versará sobre la economía en los gastos, sobre el buen empleo del tiempo y del trabajo; sobre el orden, el lavado y el planchado; manchas en los pisos, muebles, cuadros, cristales, trastos, telas, etc., y sobre los medios adecuados para quitarles, la manera de hacer las compras, distinguir los alimentos y elegir los más sanos y nutritivos”. Ver. Revista de la Instrucción Pública de Colombia, No. 1. (Bogotá: enero de 1909), 19.

Sin embargo, hacia finales del siglo XIX empiezan a proliferar los escritos que exaltan el valor de la mujer en nuestras sociedades¹. En medio de un clima de preocupación por las deficiencias crónicas del proyecto republicano burgués y la supuesta degeneración de nuestro pueblo, la mujer era la llamada a jugar un papel transformador, por su condición de madre y esposa. Como vemos, estas concepciones seguían al discurso ilustrado androcéntrico que situaba al varón en una posición de privilegio y donde el rol de la mujer se mantenía delimitado a la esfera doméstica. Algunos intelectuales, sin embargo, reconocieron el papel fundamental que Julieta González estaba impulsando en el contexto social y cultural del Sinclejo, en una época donde prevalecía un régimen conservador que se mantenía anclado a valores y conceptos decimonónicos.

El proyecto de Julieta González Tapia y su adecuación al contexto, puede entenderse como el mecanismo con el cual traducía la ideología de la domesticidad en acción social directa, ganando espacios importantes. Una historiadora puertorriqueña, Barceló Miller, ha observado que en Puerto Rico, durante las tres primeras décadas del siglo XX, las mujeres de la élite formaron clubes de lecturas y de debate, fundaron asociaciones de reforma social. Mediante el cabildo para impulsar reformas sociales y económicas y a través de la campaña para obtener el voto, las mujeres procurarían la domesticidad de la política. El proyecto cultural y académico de Julieta González debe entenderse de esta forma, es decir, en medio de un contexto conservador, con imágenes tradicionales de mujer, ella domestica la cultura y la academia, y desde allí proyecta un nuevo concepto de mujer que está anudado a los cambios jurídicos, políticos y sociales en beneficio de las libertades femeninas. En uno de sus escritos sobre el papel de la mujer en la educación planteaba que:

Formar madres constituye una de las grandes obligaciones de los pueblos. Sí, señores, las grandes madres forman la gran nación. He ahí la solución del magno problema. He ahí el influjo que el hogar puede y debe darle a la escuela para que ambos como los miembros de una ecuación algebraica, dejen planteado el problema, cuya incógnita tócale despejar a los entendidos en la gran ciencia de la paidología, ciencia nacida ayer, pero que sus principios apodícticos abonan ya el campo de la pedagogía activa para ver alcanzar el establecimiento de la escuela nueva. Cultura física,

1 Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, observamos una proliferación de escritos sobre la educación de la mujer, algunos periodísticos, y otros en forma de libros o ensayos, los cuales sugieren cambios en los roles de género que se estaban presentando en el mundo, Ver. Biblioteca Luis Ángel Arango (B.B.L.A.A.), Libros Raros (L.R.), Lleras Codazzi, Luis. 1913. La educación de la mujer: San Fernando de Apuré: Tipografía Comercial; en un escrito Antonio Márquez señalaba que “las aspiraciones de ahora son, que la mujer sea igual al hombre, en derechos y prerrogativas...” Biblioteca Nacional de Colombia (B.N.C.). Fondo Anselmo Pineda (F.A.P.). Márquez Antonio J. 1887. “La Mujer”. La Patria No. 13, Barranquilla (1897). :3; “Notas para el bello sexo: la mujer y la patria”. La Patria No. 23: 2.

moral, religiosa, intelectual y socializada por las cuales están clamando la dualidad inseparable llamada educación y enseñanza, son las que, hablando con propiedad, forman el eje indestructible alrededor del cual debe girar toda educación bien entendida para conformarse con el pensamiento de un expositor. “Yo no conozco educación que no instruya ni instrucción que no eduque”. Y la mujer es la llamada por derecho incontestable a ser la verdadera y grande educadora de la niñez. (Biblioteca Gerónimo Osiris Cekar , s.f)

Julieta González Tapia retoma creativamente el discurso relativo a la función de la mujer y del hogar -que son variables socioculturales que atraviesan las discusiones sobre el papel de la mujer en la sociedad colombiana de ese momento- en la configuración de la nación, y lo recompone, planteando una réplica no contestataria sino conceptual y práctica. Inteligentemente decía “Sí, señores, las grandes madres forman la gran nación. He ahí la solución del magno problema”. Su imagen del mundo, de la sociedad colombiana y del momento que le tocó vivir refleja a una intelectual atípica, por ser mujeres, pero que interpretaba que la combinación de la educación y formación intelectual de la mujer en la escuela con el hogar resultaría de gran beneficio patriótico. Observamos aquí cómo esta pedagoga convierte en plataforma política la educación de la mujer.

No era común para los inicios del siglo XX en el Caribe colombiano, encontrar una voz con suficiente autonomía y en clara defensa de los derechos de la mujer y de los niños. Su postura intelectual era evidentemente de resistencia a los absolutos patriarcales que se venían arrastrando desde la colonia. En este sentido, su discurso y su práctica académica e intelectual marcan un hito en la historia regional, al presentar y rescatar de forma reivindicativa, los nuevos roles de la mujer en la contemporaneidad, sobre todo en materia de salvaguarda intelectual y moral al núcleo familiar y social en el Caribe:

Por la estrella milagrosa que ha de indicar el oriente por donde sale el sol del derecho, que ha de convertir a la mujer esclava espiritualmente en ciudadana, por el influjo doctrinario de la educación integral femenina, si es verdad apodíctica que, por misión social del maestro, como lo afirma Tolstoi las mujeres culturales tienen en sus manos la salvación del mundo... Renovarse o morir, como alguien lo ha dicho. Conservar lo caduco e inadaptable no es renovarse. El ideal es un gesto del espíritu hacia alguna perfección. De allí el grito sublime que clama desde el Chimborazo del alma femenina por la implementación de las Universidades femeninas o el acceso a las existentes por el ejercicio de científica educación primaria-superior con proyecciones al Bachillerato moderno que bogue por la vida en la vida y para la vida. (Biblioteca Gerónimo Osiris Cekar, p 164)

El pensamiento de Julieta González está articulado a unas redes culturales y saberes por donde se filtraban valores y conceptos modernos, que se nutrían de las ideas ilustradas instaladas en Latinoamérica a lo largo del siglo XVIII. Estos planteamientos observados arriba, reaccionaban contra un viejo régimen conservador apegado a conceptos que habían entrado en crisis. Esta postura inquietante y un tanto atrevida para 1930, le otorgan a la señorita Julieta unos atractivos intelectuales difíciles de desconocer para la época.

Semblanza de Julieta

Julieta González Tapia, nació en Sincelejo el 16 de marzo de 1903, hija de Samuel González Tapia y Catalina Gómez. Su padre había sido un ilustre profesor de grado superior, “discípulo de la Misión Alemana que contrató el gobierno liberal radical de Eustorgio Salgar para regentar las escuelas normales. El magisterio de Julieta es la herencia de todo un proyecto cultural de su padre. Desde muy temprano Julieta se movía entre la educación y la cultura, pues su padre Samuel hacía parte de círculos de estudios o redes de pensamientos por donde circulaban las ideas y la literatura del momento, en estas circunstancias descansaba el espíritu y la vocación sublime de su magisterio”. Julieta realizó sus estudios primarios en una pequeña escuela para niñas, complementando su educación y su formación en el hogar. Sus estudios secundarios los realizó en el Colegio de Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena de Indias. A los 17 años de edad, obtuvo el diploma de Institutora, Influencia y dignidad del maestro en la sociedad fue la reflexión que la graduó. Desde entonces, su proyecto concibió resolver un vacío de maestros y maestras en la localidad y la región. La educación primaria y una estructura de educación superior fueron los planes a realizar. Fundó entonces en 1923, con la asesoría paterna, el Instituto de Cultura Femenina, una institución educativa para formar maestras. La familia González Tapia concibe este proyecto ante la ausencia de espacios educativos en Sincelejo, por lo que decide llenar este vacío y crean el Instituto que existió hasta hace unos años en Sincelejo (Cáceres Gutiérrez, 2008).

Julieta González Tapia se movía entre la academia, la poesía y la política. Su formación pedagógica y su ejercicio poético la hicieron demasiado visible en todos los niveles y escenarios. Sus escritos proliferaban en revistas y periódicos nacionales e internacionales, en los que opinó sobre educación y pedagogía en Colombia. No estamos ante una maestra o pedagoga que impartía clases a un indeterminado número de jóvenes en una escuela o instituto. Lo que hemos encontrado en este personaje, anónimo en el panorama académico e intelectual del Caribe colombiano, es una intelectual inmersa en una red cultural por donde circulaban unos saberes diversos, provenientes de Europa, Estados Unidos y América Latina; una estudiosa de la pedagogía y la cultura en general con algún reconocimiento nacional e internacional. En 1937, respecto a un artículo suyo publicado en la revista argentina Letras, anotó que:

“Para los que hemos seguido paso a paso la labor altamente meritoria de Julieta González Tapia, exponente prestantísima de la mujer en el siglo veinte, nos faltan ya las palabras e ideas con que alabar y ensalzar su obra, cuya dilación tiene una trayectoria paralela al hilo del tiempo que todos los días ofrece diferentes facetas y nuevas emociones para crear y construir. Desde la importante ciudad de Sincelejo, sede intelectual y espiritual de las sabanas, Julieta González Tapia, hace vibrar el alma nacional por medio de su grande apostolado pedagógico en el colegio que regenta, conocido con el nombre de Instituto Universitario de Cultura Femenina, y así mismo con su excelente publicación que ya ha hecho conocer y apreciar en toda la República y fuera de ella. (Biblioteca Gerónimo Osiris Cekar , s. f, p. 164)

Julieta González Tapia integraba una verdadera red de conocimiento por donde mantenía y circulaba información cultural, académica y política. Sostenía información de diversa naturaleza con destacados pedagogos del país y extranjeros, mantenía correspondencia con personalidades políticas, como Carlos E. Restrepo, empresario antioqueño e impulsor del republicanismo hacia 1910 y quien fuera presidente de Colombia. Se evidencia un circuito cultural fluido. Esto permite plantear que Julieta González Tapia encarnaba un nuevo prototipo de mujer, diferente al arquetipo mariano impulsado por la Iglesia católica. Ella se desenvolvía en escenarios académicos y políticos, que antes eran vedados para las mujeres. La correspondencia que mantenía con Carlos E. Restrepo y el lenguaje empleado en sus cartas poseen, sin duda, un sentido político. En una carta dirigida al expresidente antioqueño para dedicar el último número de la revista Letras, le expresaba en tono contundente y refinado que:

Dedicaba con entusiasmo patriótico el primer ejemplar del segundo volumen de aquella Revista, como el tributo más sincero que puede ofrecerle al gran ciudadano una altruista sembradora de ideales femeniles, los cuales, para la eficiente redención de la mujer colombiana en esta patria hermética, parece no debieran reconocerse límites fronterizos ni las jerarquías con que se suele distinguir una obra de cultura patria. (Archivo Histórico de la Universidad de Antioquia A.H.U.A, 1927)

La expresión “eficiente redención de la mujer colombiana de esta patria hermética” sugiere sutilmente un planteo político que propone entre líneas, a una de las figuras políticas de ese momento, un nuevo arquetipo de mujer que rompe con las asimetrías de género prevalecientes en ese momento. Así mismo, el 5 de marzo de 1930 le escribía a Carlos E. Restrepo para expresarle que “los cantos de victoria pertenecen a la patria nueva, como habéis dicho, con alma de república incorruptible, como incorruptible es el salvador de Colombia, presidente Olaya Herrera” (A.H.U.A, 1930). De esta manera, lo que observamos en Julieta González es una mujer que utiliza los espacios académicos y culturales, para cabildear en pro de los intereses femeninos dentro de una sociedad que posee

una escala de valores rígidos, que aparecen como estándares innegociables por una institucionalidad masculinizada.

Julieta González Tapia y sus prácticas modernas

La pedagoga sincelejana supo incursionar con un variado discurso que se apoyaba en la filosofía, el periodismo y la literatura de la época. Esto le proporcionó cierta ventaja y estatura intelectual, en un contexto donde la mujer padecía una condición de marginamiento social, frente a lo cual Julieta González toma posición sobre el papel que debía jugar la mujer en la sociedad. En su criterio:

Las colombianas, que son el corazón de la Patria, esperan que seáis voceros autorizados para pedir al Gobierno que constituya los Gimnasios Modernos Femeninos de extensión Universitaria en Colombia. Hacer esto equivale a proclamar el derecho a la luz para el niño, el hombre, la mujer: complementos recíprocamente solidarios de la unidad en la variedad de la vida y bronce que ha de promulgar los derechos civiles, sociales, jurídicos, morales y políticos que le competen para ser la bella mitad del género humano y elemento indispensable de colaboración social. (Biblioteca Gerónimo Osiris Cecar , s.f, p. 103)

Estos planteamientos la ubican como una mujer atípica, con una percepción moderna respecto al papel que debía desempeñar la mujer en una sociedad que se transformaba vertiginosamente. Su discurso es moderno dentro del ámbito pedagógico, puesto que estaba articulado con las nuevas concepciones pedagógicas y sistemas educativos concebidos para funcionar en un mundo del mercado y donde la industria exigía la configuración de sujetos con habilidades especiales para desempeñarse en un mercado laboral exigente y muy restringido. Adaptó, a su manera, toda una didáctica y una pedagogía en su Instituto de educación en Sincelejo. Este carácter versátil y fluido de pensamiento maduró, por ejemplo, en la creación de algunos espacios académicos e intelectuales de publicación bajo su dirección como la revista Letras, El Boletín Informativo y La Escuela Normal.

Es oportuno para este artículo situar y definir qué es eso de ser moderno o ¿por qué consideramos moderna a esta pedagoga? Sobre modernidad existe una variada y rica discusión que viene dándose en el ámbito universitario y académico a lo largo del mundo. En Colombia y América Latina esta discusión no ha quedado por fuera, y algunos historiadores e intelectuales de otras disciplinas vienen polemizando sobre este complejo, pero interesante debate. El caso del Caribe colombiano presenta unas dinámicas distintas por su desarrollo sociopolítico, económico y cultural lo que implica necesariamente incluirlo en este debate,

pero con las particularidades históricas que le son características. No es sencillo entonces, tratar de explicar este concepto aplicándose a una fórmula rígida y única, por el contrario, tendríamos que examinarla con los variables comportamientos que son propios de este contexto único que implica lo Caribe, e incluso para las otras regiones nacionales y mucho más para el contexto latinoamericano.

Entiéndase por Caribe colombiano, además de un contexto geográfico definido, un tanto distinto en su comportamiento, evolución y conformación física, a ese conjunto de elementos culturales, étnicos y sociales que se han desarrollado en esta región particular de Colombia, a partir de un largo proceso de interconexiones de múltiples voces culturales que podríamos llamar el Caribe colombiano, que vendría a ser la síntesis de una variedad de combinatorias como lo africano, lo indígena y la influencia occidental, que entran a conjugar eso que denominamos El Caribe.

Esta amalgama cultural es la representación de esa fuerza vital cuya expresión no solo alcanza niveles de presencia en el Caribe, sino en otros contextos de América Latina. Esta diversidad local es para nuestro Caribe de principios del siglo XX, la representación que encarnaba un sujeto que no provenía de un único modelo o paradigma étnico, sino, devenía del entrecruzamiento de esas variadas presencias culturales. La diversidad local sigue siendo, aún para el Caribe, una manera distinta de ser y estar; y también de mutar en la realidad, es tan cierto esto que, expresiones encontradas en ritmos como el vallenato, bullerengue, porro, sabanera, salsa, cantos palenques, champeta, y músicas indígenas como la Wayuu, Kogui, Arhuacos, Arzarios, entre otras, además de toda una religiosidad popular, por ejemplo; constituyen una forma de comunicar y expresar estéticamente el sufrimiento, la alegría y otras formas y manifestaciones de la cultura en sus distintos espacios sociales. Estas maneras de comunicar y expresar se oponían, y aún se oponen, a los patrones rígidos de cultura dominante. Además, son formas y manifestaciones únicas que se complementan y diferencian de lo europeo como patrón único¹. Es esa complementación y diferenciación en lo cultural y social, donde se mueve y nutre el discurso y la práctica moderna, es decir, el discurso moderno en el Caribe se sostiene y amalgama de esa tensión, de esa hibridez,

1 Para un análisis sobre el Caribe en esta perspectiva ver Ángel Quintero Rivera, *Virgenes, Magos y Escapularios. Imaginería, etnicidad y religiosidad popular en Puerto Rico*. San Juan Puerto Rico: Fundación Puertorriqueña de las Humanidades, Centro de Investigaciones Sociales Universidad de Puerto Rico, Río Piedras; Centro de Investigaciones Académicas, Universidad del Sagrado Corazón 1998 Alex Támara Garay, *La edificación del Símbolo. Los textos y manuales como dispositivos de mediación y construcción simbólica en la enseñanza de la historia, Puerto Rico, 1898-1930*. (Sincelejo, Colombia: Fondo editorial de CECAR 2010).

que se muda y repliega para dar origen a nuevas formas de interpretación y representación cultural y social en todas sus perspectivas.¹

De allí que la práctica y el discurso moderno, desde la instancia pedagógica de Julieta González Tapia, deba estudiarse entre la tensión de lo tradicional y lo moderno. Esa relación dialéctica entre tradición y modernidad había sido adaptada por la mayoría de los liberales y conservadores de nuestro país, desde mediados del siglo XIX, con resultados distintos en sus aplicaciones materiales para cada situación. Intentaremos mirar lo moderno y los procesos de modernización desde la perspectiva de una modernidad laica y desde la tradición católica. Es necesario examinar si los procesos de modernización que experimentó Sincelejo, fueron iguales o distintos a los vividos por Barranquilla en los primeros cincuenta años del siglo XX, o a los de Cartagena, Santa Marta, Riohacha y Valledupar, entre otras ciudades.

Hasta bien avanzado el siglo XX, en Colombia se pensaba que la educación de la mujer debía concentrarse en los rudimentos que coadyuvaran al desempeño de sus funciones naturales de madre y esposa. La instrucción de la mujer se reducía, en los escasos sectores de la población que tenían acceso a ella, a la enseñanza de la religión, lectura y escritura, a pocas nociones de historia y geografía y todos aquellos elementos que le permitieran cumplir con las obligaciones familiares, como bordado, costura y nociones de economía doméstica². Existía una delimitación entre la educación masculina y femenina (Velasquez , 2001, p 21).

Este esquema era una manifestación que se adoptaba a lo largo del territorio nacional, en correspondencia a una política educativa trazada desde los gobiernos, sobre todo de orientación conservadora, que vieron en los postulados liberales la semilla del relajamiento de la sagrada familia. La libertad de culto, la educación gratuita, laica y obligatoria, las tesis del individualismo económico y el altruismo, el libre comercio, entre otros planteamientos, resultaban subvertidores del ordenamiento social concebido por el régimen conservador regenerador. El régimen conservador, por el contrario, se aferraba a los valores de la tradición hispánica, a las concepciones heredadas de la colonia, de una sociedad articulada

1 “Los siete departamentos del Caribe colombiano conforman una región en términos culturales, en menor medida son una región económica. El amplio mestizaje, la manera de hablar, el talante alegre y sin formalismos exagerados, la música, el baile, el sentido del humor, la gastronomía, constituyen un paisaje humano que permite hablar del pueblo Caribe. Por supuesto, hay grandes heterogeneidades. En últimas sólo la música, especialmente el vallenato, es un común denominador en todo el Caribe colombiano” Adolfo Meisel Roca, (eds.). “*Las economías departamentales del Caribe continental colombiano*”, (Bogotá: Colección de Economía Regional del Banco de la Republica 2008), 9.

2 Una obra muy empleada en la formación moral y disciplina personal de las mujeres fue *El Aborro*, de Samuel Smiles, un protestante del siglo XIX nacido en Escocia.

jerárquicamente y asentada en la autoridad, tal y como se manifestaba ante todo en la estructura de la hacienda, y asignaron a la iglesia católica un papel social preponderante (Koenig, 1988, p 435). Desde 1840 en adelante, Koenig y otros historiadores, coinciden en que la Gran Colombia va consolidando un nacionalismo modernizador cuyo objetivo era el desarrollo nacional, encabezado por algunos grupos sociales de la población que no estaban ligados al sistema cerrado de la hacienda y que, por el contrario, tenían su campo de actuación con el comercio, el préstamo de dinero, notariado y la exportación de productos agrarios. Se trataba, dice Koenig, de una burguesía propietaria, compuesta por comerciantes y agricultores apoyada en una burguesía intelectual, que se alimentaban de las ideas y valores con perspectivas propias del liberalismo político y económico europeo, que trataba de contrarrestar a los grandes terratenientes conservadores (Koenig, 1988, p 439).

En la perspectiva e imaginario de los gobiernos conservadores del siglo XIX, los procesos de modernización que adelantaban los liberales eran realmente un atropello a las costumbres y tradiciones morales católicas. La iglesia controlaba celosamente los procesos de la instrucción pública y otras esferas sociales e institucionales que se sujetaban al control de esta poderosa institución. De allí que la iglesia en Colombia haya tenido y tenga tanta influencia y poder en la construcción de una mentalidad en la población y en el destino de lo que es hoy nuestra nación. En ese sentido, en el siglo XIX, no era fácil acceder a la educación, se requerían de ciertos privilegios sociales y políticos, difíciles de tener, sobre todo para los campesinos, artesanos, negros, mulatos, indígenas, pequeños comerciantes, entre otros. Si para los sectores masculinos de cierta población era difícil acceder a los procesos de instrucción, lo era aún más para los sectores femeninos que llevaban y soportaban el rígido y discriminatorio peso de una mentalidad masculina, que negaba sus procesos de inclusión en el mundo de la vida pública. Los liberales del siglo XIX, exactamente después del proceso de independencia de España, identificaron el problema del atraso que afectaba a la República y, en su perspectiva, era la permanencia de las estructuras coloniales que debían suponerse modernas, pero en la práctica no lo eran. La figura del nuevo ciudadano, que debió emerger de la construcción de la nueva República, estaba en duda y demasiado limitada, las opciones en derecho y política de los nuevos hombres y mujeres, en teoría eran excelentes conquistas, pero la prosaica realidad desmentía tales avances constitucionales.

Durante el siglo XIX, la condición de la mujer en Colombia y América Latina siguió siendo de dependencia a las estructuras patriarcales dominantes, aunque, (y esto podría resultar discutible), en materia jurídica, ganó ciertos

espacios importantes¹. Sólo en las dos primeras décadas del siglo XX es cuando se empieza a reconocer tímidamente el rol y la importancia de ellas en distintos ámbitos sociales. Al iniciar el siglo XX, existía en Colombia una carga prejuiciosa y descalificadora hacia la mujer. El acceso a la educación primaria y secundaria era solo para algunos sectores privilegiados; su educación consistía básicamente, como en el siglo XIX en costura, bordado, religiosidad y lecturas para ser mejores madres y esposas. Todo su desarrollo se inscribía en el ámbito de lo privado. En la década de los años veinte se inicia un proceso de industrialización y modernización del país y potencializa el surgimiento de una industria manufacturera que va consolidando un mercado interno, se crean nuevos valores y la gestación de un clima social y cultural en el que van surgiendo nuevas imágenes sobre la mujer, las cuales buscaban reevaluar las ideas en relación a su función social dentro del nuevo orden económico. Al respecto y en este ambiente un poco propicio, Julieta expresa lo siguiente:

Levantad sin temores, con gallardía, la bandera del feminismo cristiano y eternamente femenino, como lo quiera Dios; y vale decir en estos momentos de desenvolvimientos concéntricos a favor de nuestros derechos proclamados, de la tolerancia de ideas y del inolvidable sentido de la humanidad que debéis creer en la voluntad y heroísmo inquebrantable de vuestros esfuerzos: bronce definitivo de ideales fundidos en la cálida palabra tonante y creadora de vuestros labios, gama musical irisada, ánforas de las mujeres hispanoamericanas y españolas, que saldrán las vinculaciones de esta protesta rebelde y divina: la raza para la patria. La patria grande soñada por Bolívar y San Martín para la América Española. Así se eleva la humanidad. (Biblioteca Gerónimo Osiris Cecar , s.f, p. 103)

Se buscaba entonces, dice Dora Piñeres, incorporar a la mujer a las exigencias de la nueva economía. Se introdujeron ideas modernas relacionadas con la educación de carácter práctico e industrial. Para tal propósito se creó el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, creado en 1927 para la enseñanza normalista y la enseñanza comercial (Piñeres de la Ossa & Beregoff , 2002, p 170). A finales de la década del XX, se empieza a dar una discusión sobre estudios universitarios para las mujeres en Colombia, presentándose múltiples controversias intelectuales, en donde no solo se puso en tela de juicio sus capacidades mentales sino espirituales. Es en esta coyuntura de cierta agitación política y constantes manifestaciones estudiantiles que surge, por vez primera, una mujer admitida en la facultad de Medicina en la Universidad de Cartagena

1 Sobre los espacios ganados por las mujeres en ciudad de México durante el siglo XIX ver. Silvia Arron Marina. *Las mujeres de la ciudad de México, 1790-1857*. (México: Siglo XXI editores 1988); sobre este mismo aspecto en Colombia. Ver Dalin Miranda Salcedo, “La dinámica de la construcción legal y jurídica de la familia en Colombia, 1850-1930”. *Advocatus*. 16: 133 – 158; “Familia, matrimonio y mujer: El discurso de la iglesia católica en Barranquilla (1863 - 1930). *Historia Crítica*: 23 (2011): 21-50

(1922): Paulina Beregoff, primero como estudiante y después como profesora de dicha facultad. Solo a partir de 1936, se aprueba por un parlamento liberal una reforma socialmente progresista en la cual se incluyó el sufragio femenino, por temor a perder el poder, por la manipulación de los curas sobre las mujeres. Posteriormente, en 1945 una nueva reforma incluye el sufragio para mayores de 21 años, pero solo para los varones. La conquista de las mujeres en los espacios vitales de la sociedad colombiana, fueron dados sobre la base de luchas y protestas que tuvieron resonancia a nivel nacional. No fueron, en ningún sentido, dádivas de los gobiernos de esos momentos (Velasquez , 2001, p 149).

Indiscutiblemente Paulina Beregoff, marcó una etapa importante en la conquista y reivindicación de la mujer en los procesos de inclusión en los espacios sociales, políticos y culturales para Colombia y el Caribe. Revisaremos un poco cuál fue el papel que jugó Julieta González Tapia, para el contexto de Sincelejo y el Caribe a comienzos de siglo XX, en relación a su aporte moderno en lo pedagógico y educativo.

Pedagogía y Educación en Julieta González Tapia

En 1923, a sus 23 años, Julieta González Tapia recibió el grado de institutora, título otorgado por el colegio Nuestra Señora del Carmen de Cartagena. Hay que mencionar, además, que en su proceso de formación se puede advertir una mezcla de referentes pedagógicos tradicionales y modernos. En su ideario como institutriz, lo tradicional y lo moderno se acoplan de forma compleja dejando en entredicho la linealidad del conocimiento. Esto nos permite plantear la pregunta ¿Cómo rastrear la formación pedagógica de este personaje que ha pasado desapercibido en la historia cultural del Caribe colombiano? ¿Bajo qué circunstancias se formó esta mujer como pedagoga e intelectual? ¿Cómo concibió su proyecto pedagógico femenino en Sincelejo? No es extraño que hablara con propiedad de Pestalozzi, Juan Jacobo Rousseau y Johann Friedrich Herbart, entre otros pedagogos importantes. Miremos un poco lo que dice la institutora en un aparte inicial de su disertación:

Mas séame concedido en este paso pronunciar como tributo de amor y sacrificio las divinas palabras del Redentor: El que me siga no andará en tinieblas. Así, pues, evoco mis débiles facultades de intelección, lingüística y estética, para disertar pedagógicamente, sin que en este modesto trabajo se hallen las características retóricas de pureza, corrección, precisión, claridad, vigor, eufonía y unidad perfectamente definidos. Mucho menos la originalidad en las ideas... adquiridas, mediante esfuerzo bien sostenidos y dirigidos, en el curso de los estudios pedagógicos que se hacen en este fecundo Seminario de formación de maestras aptas para el servicio de la República. (González Tapia , 1923)

La capacidad para introducir e interpretar las ideas más originales en el campo educativo y adaptarlas a la vida cotidiana escolar, fueron al parecer una de sus preocupaciones y uno de sus mejores atributos. La formación en el campo pedagógico y humano para esta institutora era un binomio que solo se alcanzaba con el método. El método fue clave en todo el despliegue de las prácticas modernas, el rigor basado en una experiencia científica era garantía de un buen resultado. En educación, la aplicación del método era un proceso que implicaba el uso de la didáctica y la pedagogía como ciencias orientadoras y transformadoras de los procesos escolares. Sin ellos el maestro o maestra no podrían ir muy lejos: “Si el método socrático (moderno de Pestalozzi) es propio de este sitio, me interrogo, describo y defino, aunque definir es acto filosófico de complejidad suma, por aquello de que las definiciones deben ser claras y breves, las últimas en el proceso lógico de pensar (González Tapia, 1923, p. 6)”.

De allí que para esta maestra el papel de la didáctica en los desarrollos de la comunicación pedagógica debían ser absolutamente dialécticos, formas para superar la enseñanza catequística y doctrinaria de la enseñanza tradicional:

Preguntar es mejor que exponer, y la pregunta ha de ser clara, precisa en la idea y en el lenguaje, jamás debe ir envuelta en ella la respuesta, porque lo importante es obligar al alumno a pensar por sí mismo (método heurístico, que forma pensadores, por medio la observación, reflexión y deducción lógica de las verdades científicas). De donde: El exclusivo método expositivo o de conferencia en la enseñanza primaria está mandado recoger por la pedagogía moderna. En general el método dependerá de la materia, de la naturaleza de los alumnos y del profesor, si, como ha dicho, todo maestro es un método... (González Tapia, 1923, pp. 6-7)

Llama poderosamente la atención la articulación de las perspectivas que propone Julieta como campo de acción de lo didáctico: La materia, es decir, el curso que se enseña. (Matemática, español, filosofía, Artes, Historia, Geografía, entre otros). La naturaleza de los alumnos (Cada estudiante es un ente distinto y con dinámicas distintas). La naturaleza del profesor (Cada profesor igualmente es una historia distinta y compleja como el estudiante). Estas tres variables eran reconocibles y fundamentales en la perspectiva de la autora para encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este equilibrio constituía parte esencial del juego dialéctico de la enseñanza, había una mirada inclusiva y humana que tenía en cuenta al Otro en sus diferentes etapas y desarrollos, de allí la capacidad moderna de la práctica pedagógica de esta joven sincelejana. Pero qué tan lejos y qué tan cerca estaba este discurso y esta práctica de las más reconocibles propuestas didácticas y pedagógicas del momento actual:

La didáctica en la condición posmoderna considera un cambio de paradigma en la pedagogía: de la enseñanza al aprendizaje, del profesor instructor al profesor orientador. En la condición posmoderna, la didáctica consiste en el diseño de espacios en los que algunos sujetos (los estudiantes) interactúan, con voluntad de aprender y otros (los profesores), con voluntad de enseñar; los últimos requieren saber no solamente los conocimientos, sino las formas como sus estudiantes los aprenden, sus intereses y características psicológicas y sociales que afectan el aprendizaje. (Vargas Guillem & Gamboa Sarmiento, 2008, p 51)

Este acercamiento de la didáctica posmoderna realmente introduce poco de lo que Julieta y su concepción moderna, no haya expuesto en sus escritos y tesis pedagógicas. El comentario de las tres variables arriba expuestas, está reconociendo implícitamente los ambientes que están exigiendo los posmodernos desde lo educativo, solo que ahora la confluencia de los ambientes tecnológicos introduce una marcada diferencia en los procesos educativos que deben ser reconocidos en los actuales momentos. Pero, en esencia, un maestro o maestra requiere fundamentalmente dominio del saber que enseña, dominio epistemológico de ese saber, de lo pedagógico y didáctico, y por supuesto una alta dosis de creatividad estética, situaciones necesarias para transformar la realidad y los ambientes educativos. En este sentido, Julieta entendió coherentemente esta perspectiva dialéctica desde su práctica académica. Ninguna tecnología o técnica avanzada podrá transformar nada, sino está ligada a un proyecto pedagógico y humano.

La educación en la concepción moderna de Julieta rechazaba la visión ciega de repetir datos e información sin ningún fundamento razonable, lo que no negaba la parte de la intervención divina (Dios), como ente propulsor de todo ideal humano y de progreso social, algo así como Dios y ciencia, hibridados para perfeccionar la vida de los hombres y mujeres en estas tierras. Esta pedagoga se identifica con este concepto de educación, a saber:

La educación es la conducción de un ser libre a los fines para que ha sido creado, esto es a su completo desarrollo, al cumplimiento de todos sus deberes y última y principalmente a Dios... El ideal refuerza la obra invisible, misteriosa, pero segura de Dios. Sin ideales pesará en lo porvenir sobre el maestro graves responsabilidades para con el ser supremo, para con la patria, para con la familia, para consigo mismo. No trabajas exclusivamente para ti; tus óptimos frutos- porque tu árbol no será cortado ni metido al fuego, como dice la sagrada Escritura- lo recoge la sociedad. De ahí que tu obra sea naturalmente social. Trabajas no por la lucha por la existencia, como solía decirse, si no para la lucha recíproca de la existencia, con la mirada fija en un ideal de solidaria pacificación

social, cuya piedra angular es la educación integral de la mujer. (González Tapia , 1923, pp. 8-9)

La triada Familia-Iglesia Católica-y Patria, constituían la base del andamiaje del proyecto ideal de escuela y sociedad, que fundamenta mucho más el carácter ideal (sagrado) de la misión escolar, sustentando que:

El talento pedagógico de que hablan las Escrituras necesita educarse en las Normales, para que el educador alcance los tres fines que persigue toda enseñanza: Fin moral, fin formal, fin material. El maestro tiene, por tanto, que ser un virtuoso de la pedagogía formal y práctica, y demás ciencias auxiliares. Tiene que estudiar las leyes pedagógicas comunes a todas las potencias del alma, las especiales de la educación física, de la intelectual y de la moral. (González Tapia , 1923, p. 9)

Las Normales estaban destinadas a jugar un papel decisivo en la construcción de un nuevo ciudadano para la República de Colombia, en tal sentido, la instrucción pública garantizaba el acceso a las formas civilizadas de la educación moderna que reaccionaba a las tendencias tradicionales de la enseñanza, las cuales arrastraban ciertas maneras “bárbaras” que debían ser redireccionadas con las prácticas y métodos modernos a nivel pedagógico y didáctico. En este sentido, las Normales fueron claves en la formación de maestros y maestras, y estos, a su vez, fueron multiplicadores de estas prácticas y discursos en todo el territorio nacional. Báez Osorio (2004) detalla sobre los orígenes de las Normales en Colombia:

“El decreto Orgánico de Instrucción Pública del año 1870 y demás disposiciones relacionadas con la educación primaria permitieron la apertura de escuelas normales en Colombia entre 1872 y 1886. Así surgió un sistema de instrucción pública primaria liderado por las escuelas normales, que para cumplimiento de su misión de formar maestros debieron asumir los distintos niveles de la enseñanza desde el más elemental hasta el superior. (p. 63)

Julieta le agrega a las Normales un papel teleológico fundamental en el levante de nuevos principios pedagógicos y morales para los ciudadanos colombianos y, específicamente, para los niños y jóvenes del Caribe nuestro. Esta percepción de formar equilibradamente al niño lo expone en términos didácticos:

“Por consentida extraña paradoja se ha venido creyendo que los mejores maestros deben estar al frente de las escuelas superiores (complementarias), cuando en rigor científico se necesita más habilidad o competencia pedagógica para dirigir un Kindergarten o una escuela tipo Montessori

que una primaria; más para una primaria que para una complementaria; más para una complementaria que para una cátedra universitaria. Porque la instrucción primaria es la base de todas las otras y el origen de todas las ciencias. (González Tapia , 1923, pp 12-13)

La creencia equivocada de pensar que la enseñanza en los Kindergarten y escuela elemental son tareas de dominio fácil, han contribuido poderosamente en el empobrecimiento conceptual de la enseñanza en los escolares de las primeras etapas de formación. Se ha dado paso a una infantilización del pensamiento del niño, reduciéndolo a una masa hecha para la gritería y la histeria colectiva. El surgimiento de la infancia como problema social y político tendría que ver con ese proceso, debido a que esta, como categoría social e histórica, estuvo enmarcada en la nueva apreciación en torno a la razón y su conquista. La infancia se pensó como el periodo de la historia personal en la que el hombre se halla en una especie de estado de naturaleza, no regido por los discursos racionales, diversificados en torno a la corrección del cuerpo y al ejercicio consuetudinario de la razón, por ende, si la infancia emerge como categoría, tiene que ver con la de ciudadanía, lo que implica que el infante es importante, no como tal, sino como ciudadano del futuro, como depositario de la esperanza en la concreción del proyecto moderno en términos de individuo, paso que habría de dar de la naturaleza a la cultura, del instinto a la contención, del caos al orden, de la sinrazón a la disciplina. El niño cuando nace es salvaje, animal que ni siquiera tiene la palabra (in-fante), el sucio, además incapaz de controlar su mierda, el gritón, el incomprensible (Cardona Zuluaga , 2007, p 46)¹.

No asombra, que algunos directores de escuelas envíen o trasladen a sus maestros, a instituciones elementales como castigo. El niño es mirado como lo peor, por lo tanto, el maestro que llega allí se quemará en el sufrimiento y el dolor. De allí lo paradójico del asunto en la perspectiva de la pedagoga sincelejana, puesto que la primera infancia es el laboratorio, el gran escenario para desarrollar la imaginación y la creatividad, por lo tanto, requiere de los maestros más capaces en lo pedagógico y en su formación disciplinar. Los estudiantes de doctorado en educación y los graduados como doctores en esta área son los llamados a direccionar los procesos de investigación con los niños y jóvenes escolares, pero sucede todo lo contrario, la aspiración es enseñar en las universidades y nunca en una escuela primaria. Se evade la realidad pedagógica de mayor significación para la producción de saber y conocimiento.

1 Para ampliar el tema de la infancia ver. Philippes Aries. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. (Madrid: Taurus 1987).

Los orígenes y la estructura académica del Instituto Universitario de Cultura Femenina de Sincelejo

Esta institución fue concebida en un contexto de crisis del sistema educativo colombiano, por la falta de cobertura y por la falta de formación pedagógica adecuada, en criterio de algunos intelectuales de la época, como Agustín Nieto Caballero, de los maestros y maestras. Pero también bajo un contexto inestable de racionalización del sistema expresado en la Ley 89 de 1892, y reglamentada por el Decreto 0349, el conocido Plan Zerda, y la Ley 39 de 1903, que buscaba superar ciertas tradiciones culturales que pesaban fuertemente, desde tiempos coloniales, en las concepciones académicas y políticas de las élites colombianas. El contexto dentro del cual surge el Instituto de Cultura Femenina de Julieta González Tapia, es el de una tensión dialéctica entre elementos tradicionales y modernos en la concepción del desarrollo nacional, que poseían las fuerzas políticas y sociales que forcejeaban por el diseño del sistema educativo del país.

En esta tensión existía, por un lado, quienes proponían (por el convencimiento que tenían frente a esto, pero también por la fuerza de los valores heredados), la formación de los sujetos en las ciencias retóricas y abstractas como el derecho, las ciencias políticas o literarias, y por otro lado, estaban quienes impulsaban un proceso de alteración de esta dinámica, y creían que la introducción de carreras pragmáticas y técnicas, estaban más en sintonía con los desarrollos del sistema capitalista mundial y, por su puesto, con las grandes estructuras que dominaban el mercado internacional (Estados Unidos e Inglaterra) (Safford, 1989).

A este contexto debemos agregar las circunstancias socioeconómicas que vivía el país. El fortalecimiento de la economía cafetera que, además de permitir una inserción relativamente estable al mercado mundial y posibilitar la creación de un mercado interno, el aumento de la demanda de productos manufacturados y por ende el incremento de las importaciones para cubrir esta demanda, también transformó la fisonomía urbana. Así mismo, la solvencia económica coyuntural que inyectó al país los dineros provenientes de la indemnización de Estados Unidos por la pérdida de Panamá, contribuyó a mejorar la infraestructura productiva, en la medida en que el Estado colombiano se puso al día en sus compromisos crediticios con la banca mundial, accediendo nuevamente a los créditos con los cuales financió la transformación institucional y económica de la época (Bejarano , 1994, pp 173-207).

Sincelejo, por su parte, era una ciudad con un relativo ascenso económico desde finales del siglo XIX, si bien el Caribe colombiano resultaba siendo una región en cierta medida periférica, también es cierto que se habían construido

algunas articulaciones importantes con las estructuras económicas del interior del país. La construcción de la carretera Sincelejo-Tolú fue determinante para la consolidación de Sincelejo como el eje comercial y económico de las sabanas (Viloria de la Hoz, 2001, p 18). Este ascenso significativo de Sincelejo estuvo determinado, en gran medida, por la ganadería y el comercio del tabaco, lo que resultó en una proliferación de casas comerciales de mucha importancia, lo que hace pensar en un mercado laboral que demanda personal calificado (Viloria de la Hoz, 2001, p 18).

Este es el contexto del Instituto de Cultura Femenino: cierta dinámica comercial y agrícola, y un aparato institucional que estimula la creación de mano de obra para responder al mercado laboral que se está configurando¹. El Instituto de Cultura Femenino llena un vacío institucional, respecto a la formación de mujeres. Es la ausencia de una escuela Normal, que había sido, desde el siglo XIX, la institución habilitada por el Estado para la formación de maestros y maestras en el país, lo que estimuló a la familia González Tapia a impulsar el proyecto de un instituto universitario de formación femenina.

En 1923, recién graduada como institutriz, comenzó labores Julieta González en el nuevo instituto. La particularidad de este proyecto educativo estriba en sustentar una tendencia cultural donde las mujeres empiezan a ganar espacios importantes en la sociedad. Las mujeres se transforman verdaderamente en sujetos que disputan a los hombres espacios laborales significativos, se está configurando otro concepto de mujer.

El prospecto del Instituto sugiere que sus propósitos nucleares fueron la formación básica y la instrucción de las jóvenes. En el proceso de formación, que iba de primero a quinto, se impartían los conocimientos fundamentales en cada

1 Desde finales del siglo XIX, las reformas impulsadas por los gobiernos buscaban estimular la creación de instituciones técnicas y profesionales para formar un sujeto capacitado para un mercado exigente. El artículo 71 de la Ley 89 dispuso la creación del Instituto Salesiano: “El Instituto Salesiano tiene por objeto formar jóvenes obreros dedicados a las Artes manuales. ¡En este Establecimiento se admitirán de preferencia niños hijos de familias de artesanos pobres; también pueden admitirse niños pobres de solemnidad cuyos padres no pueda darles educación”. El artículo 80 dispuso: “Los Gobernadores de los Departamentos dictarán los Reglamentos de las Escuelas de Artes y Oficios establecidas o que se establezcan en ellos. Estos Reglamentos serán sometidos a la aprobación del Gobierno”. BLAA, Diario oficial 9,041, miércoles 11 de enero de 1893. En 1903, la Ley 39, en la sección denominada “de la instrucción industrial y comercial”, en los artículos 16 y 17 registró que “Quedan facultadas las Asambleas para fundar y sostener en la capital de cada Departamento, y además en las Provincias que estimen convenientes, sendas Escuelas de Artes y Oficios en las cuales se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias, (art. 16). Las mismas entidades podrán crear y sostener, en cada una de las cabeceras de Provincia, un taller para la enseñanza gratuita de un arte u oficio por lo menos, que, según las necesidades, las condiciones y las costumbres de la respectiva localidad, convenga difundir de preferencia en ella, (art. 17), BLAA, Ley 39 de 1903, Diario Oficial, No. 11,931 viernes 30 de octubre de 1903.

una de las materias autorizadas: Aritmética Intuitiva, Cálculo Aritmético, Gimnasia Educativa, Costura, Historia Patria, Lectura y Escritura, Geografía, Religión; pero, durante el último grado, es decir, sexto, el pensum cambiaba notablemente, los cursos impartidos apuntaban a la formación técnica en el área comercial: la joven era instruida en Contabilidad, Mecanografía, Composición (que era una materia donde la joven aprendía a elaborar correspondencia comercial), Aritmética Comercial, Estenografía (Aritmética Mercantil), Metrología, Geografía Comercial e Inglés (BNC, 1924, p 4). Aquí se observa la concepción de una mujer para un mercado laboral que requiere este tipo de trabajadora. Creemos que este proyecto educativo y cultural no se concibió en el aire, sino que responde a una realidad socioeconómica de la región y la localidad, que lo estimulaba. Se necesitaba este tipo de mujer. Julieta lo planteaba en estos términos: “educar no es sólo formar mujeres para las fruiciones de las letras, sino también para hacerlas aptas, por medio de las armas de la educación y la instrucción armónica...despertar en ella el interés por las cosas en que más tarde deba ocuparse en el tráfigo ordinario; propender por la iniciación de las aptitudes económicas e industriales, que pongan a aquella a salvo de la dulce ociosidad (BNC, 1924, p 1). Esto representa la alteración de un modelo de mujer tradicional por otro que exige una mujer técnicamente preparada para responder a las exigencias del mercado.

¿Qué condiciones históricas y culturales se estaban dando en Sincelejo para que floreciera y desarrollara una propuesta pedagógica y cultural de esta naturaleza? El impulso de una política de sustitución de importaciones contribuyó al fortalecimiento de la industria nacional y a la dinamización del mercado interno. En el Caribe, y particularmente en Sincelejo, el sector de servicios, el comercio de todo tipo de bienes y la ganadería hizo de esta ciudad una importante plaza comercial (Pertuz Martínez, 2006, pp 26-48). Por lo tanto, el ascenso de una clase media que empezó a desempeñarse, por su formación, en esferas importantes de la economía regional, como la bancaria, la comercial y los servicios, fue el marco sociocultural y económico para que un proyecto educativo como el de Julieta cobrara importancia, puesto que estaba formando el recurso humano femenino que exigía el contexto. Estas circunstancias históricas y culturales fueron determinantes para que un espíritu lúcido como el de Julieta González Tapia pudiera desarrollarse de tal forma en su contexto.

Finalmente, su labor pedagógica e intelectual era de un reconocimiento público del orden nacional e internacional, lo cual le valió un posicionamiento legítimo ante otras comunidades de académicos e intelectuales de talla reconocida. (BNC, 1924, p 165) Julieta González, sin duda, fue poseedora de una cultura filosófica y pedagógica que le sirvió de soporte para proyectar su ideal educativo desde el Caribe colombiano y concretamente desde Sincelejo. Las palabras del Belga Ovidio Decroly, uno de los máximos exponentes de los principios de la escuela nueva en Europa, así lo manifestaba abiertamente en la revista

Caras y Caretas de la ciudad de Buenos Aires, en el año 1937: “Sincelejo debe sentir inmensa satisfacción de poseer un alto exponente de la nueva generación intelectual colombiana, representado en la mujer más admirable nacida en uno de los pueblos más cultos de la tierra, como la ciudad nombrada”.

Referencias

- A.H.U.A. (1930). Carta de Julieta González Tapia a Carlos E. Restrepo. Medellín .
- Acosta de Samper, S. (1995). Cartas a una recién casada. En P. Londoño , El ideal femenino del siglo XIX en Colombia. Las Mujeres en la historia de Colombia. (pág. 319). Bogotá: Norma.
- Archivo Histórico de la Universidad de Antioquia A.H.U.A. (Diciembre de 1927). Carta de Julieta González Tapia a Carlos E. Restrepo. Medellín.
- Baez Osorio , M. (2004). Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical 1870 -1886. Tunja: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Baez Osorio, M. (2004). Las escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol 6 n° 6, 179 -208.
- Bejarano , J. A. (1994). El despegue cafetero, 1900 - 1928. En J. A. Ocampo, Historia Económica de Colombia (págs. 173-207). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Biblioteca Gerónimo Osiris Cecar . (s.f). Homenaje a Julieta González Tapia 1923- 1986. Sincelejo: s.e.
- BNC. (1924). Prospecto del Instituto de Cultura Femenina,. Sincelejo: BNC.
- Cáceres Gutiérrez, A. R. (2008). Acercamiento a la Historia de la Educación Femenina en Sincelejo, el caso del Instituto Universitario de Cultura Femenina 1923 - 1969. Tesis de especialización en Docencia . Sincelejo: Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).
- Cardona Zuluaga , P. (2007). La nación de papel, textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870 - 1876. Medellín: Fondo editorial Universidad de EAFIT.
- González Tapia , J. (1923). Influencia y dignidad del maestro. . Tesis de Grado para optar el diploma de institutora en el colegio Nuestra Señora del Carmen de Cartagena. BNC .
- Koening, H.-J. (1988). En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso

de formación del Estado y de la nación de la Nueva Granada 1750 - 1856. Bogotá: Banco de la República.

Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 335 -364.

Pérez Ortiz, M. (2002). Historias privadas, Litigios públicos: El aguinaldo puertorriqueño de 1843. *Revista de Estudios Hispánicos* 1 y 2, 14.

Pertuz Martínez, A. P. (2006). Historia Empresarial de sicelejo 1920 -1935 . *pensamiento & Gestión* n°21, 26- 8.

Piñeres de la Ossa, D., & Beregoff , P. (2002). La primera mujer universitaria en Colombia. Irrupción y ruptura en el sistema educativo superior, 1920-1970. En J. Conde Calderon , L. Alarcon Meneses , R. Figueroa Moína , & R. González Arana, Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias Historiográficas contemporáneas (pág. 510). Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.

Rama, Á. (1984). La Ciudad Letrada. USA: Ediciones del Norte.

Rausch, J. M. (1993). La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional.

Safford, F. (1989). El ideal de lo práctico . Bogotá : Ancora Editores.

Vargas Guillem, G., & Gamboa Sarmiento, C. (2008). La didáctica en la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación. . *Revista Científica Guillermo de Ockam* .

Velásquez , M. (1995). Mujeres en la Historia de Colombia tomo I. Santafé de Bogotá: Norma.

Velasquez , M. (2001). Derechos de las mujeres, voto femenino y reivindicaciones políticas 2 edición credencial historia protagonistas, obras y sucesos del siglo XX . El Tiempo.

Viloria de la Hoz, J. (2001). Ganaderos y comerciantes en sincelejo, 1880-1920. Cartagena: Banco de la República.

Vicios y vacíos del poder transformador de la educación

Luis Guillermo Orozco Sánchez¹
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

Luis Alfredo Molina Guzmán²
Universidad Católica de Argentina

Introducción

El poder transformador de la educación es un tema de gran interés para el fortalecimiento de la educación que se brinda en los centros e instituciones educativas, tanto públicas como privadas y, desde luego, en las instituciones de educación superior con respecto a la formación profesional; sin embargo, esta conceptualización ha tenido sus altibajos toda vez que, aunque los maestros de la básica primaria, secundaria y media vocacional hacen esfuerzos significativos para que más que enseñar, se convierta en una realidad que verdaderamente pueda transformar los sujetos educables de hoy.

Desde esta perspectiva, el poder transformador de la educación debe ser inherente a la formación integral de los sujetos, sin distinción de género, raza, lengua, cultura, asociación política y religiosa e inclusive ideológica; puesto que, cuando se trata de transformar a los sujetos educables, lo que interesa es que coadyuven a la transformación de la sociedad.

En este orden de ideas, cabe entonces preguntarse, ¿cuál podrá ser la mejor manera de querer transformar la educación de hoy? Responder a esta pregunta implica pensar en los contextos, entornos y ambientes educativos en los que están insertos los estudiantes que ingresan a las aulas del conocimiento; sin embargo, también hay que tener en cuenta qué tipo de formación es la que se está brindado en los colegios e instituciones formadoras de los sujetos educativos,

1 Doctor en Filosofía. Docente investigador de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigador principal de varios proyectos investigativos realizados en la Arquidiócesis de Medellín y en la Universidad Pontificia Bolivariana. Director de un buen número tesis de pregrado y maestría de las Escuelas de Filosofía, Educación y Administración de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: luis.orozco@upb.edu.co

2 Magister en economía. Docente en gerencia de proyectos de la Escuela de Economía, administración y Negocios. Candidato al doctorado en Economía de la Universidad Católica de Argentina. Director de varias tesis en pregrado y maestría de la Escuela de Economía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico luis.molina@upb.edu.co

que fortalezca la educación y permita la comprensión y la identidad humana: “El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro”, Morin (1999: p. 72).

Responder a estos cuestionamientos e hipótesis lleva implícito decir que la investigación de carácter cualitativo etnográfico y que, a través del método analítico hermenéutico y la aplicación de la encuesta realizada a los estudiantes de la licenciatura de Inglés – Español de la facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, por ser quienes tienen más frescos los conocimientos sobre el poder transformador de la educación de hoy, toda vez que son recién egresados del bachillerato, además, porque se están formando en una facultad formadora de maestros.

Finalmente, este capítulo de investigación, recoge una serie de experiencias y vivencias personales de estudiantes en estado de escolaridad, lo cual implica decir que sus percepciones y respuestas son de suma importancia para el querer transformador de la educación de hoy y que se consignan en la encuesta realizada, tabulada e interpretada como aporte esencial para entender el poder transformador educativo.

1. Las dimensiones del poder transformador de la educación

Los contextos educativos son determinantes para el fortalecimiento de la educación, y “es fundamental para favorecer el desarrollo del aprendizaje” Imbernón, 2010; además, juegan un papel importante en el desarrollo de las competencias educativas y que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN),

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares (2006, p. 9)

En este ordenes de ideas, cabe anotar que, entre las competencias y los contextos educativos, debe haber una simbiosis educativa transformadora que permita entrelazar el poder educativo con el querer formador de los sujetos

educables desde la educabilidad¹; ahora bien, cuando el sujeto educable tiene bien claro el poder transformador de la educación, esta se le convierte más asequible, pertinente y locuaz, lo que puede llegar a contribuir a un gran sinnúmero de beneficios educativos cuando se apropia del poder transformador de la educación.

¿Y en qué consiste ese poder transformador educativo?, responder a esta pregunta remite necesariamente a la visión que tiene el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sobre el concepto de transformación educativa, cuando afirma:

El educativo es, sin duda uno, de los sectores con mayor poder de transformación. Pero generalmente es también uno de los más difíciles de transformar. Por un lado, en la educación convergen impactos económicos, políticos, de gobernabilidad, y un alcance que llega a prácticamente a todos los sectores y familias de la sociedad. Esto implica que cualquier cambio afecta la vida cotidiana a gran escala y en la mayoría de los casos trastoca enormes intereses. Por otro lado, no hay una receta única para mejorar la educación (2012, p.5).

Ahora bien, si el sector educativo es uno de los sectores que más le aporta a la transformación social de los individuos, ¿a qué se debe que el papel de la educación se vea cuestionado en situaciones adversas al querer transformador de la sociedad?. Sin lugar a dudas se debe en gran medida a la falta del empoderamiento del poder transformador de la educación y permitir que los estudiantes sean constructos de su propio saber, al respecto, afirma Maldonado & Espinosa Salcido cuando propone:

Transformaciones educativas que consideren prioritario fomentar el máximo protagonismo epistémico de los estudiantes. Transformaciones que favorezcan, con políticas educativas claras y realistas, su emancipación intelectual y su capacidad creativa; para esto será indispensable impulsar y sostener un cambio político que democratice las relaciones de poder entre los aprendientes y los enseñantes. Posibilitando que dichas relaciones se construyan sobre bases más equilibradas en lo que hace a la tramitación del poder (2018, p. 14).

Por lo tanto, una transformación educativa en tiempos de crisis de toda índole debe ser, como lo afirma el MEN (2010) en Altablero, cuando dice: “Es evidente que un motor importante de la transformación social, cultural, política y

1 Educabilidad remite a una vieja categoría de la pedagogía a la que, por ejemplo, Herbart dio estatus de concepto fundamental de la pedagogía. El concepto de educabilidad se asocia a las posibilidades de ser educado, al de ductilidad y plasticidad guardando marcas distintivas con las posibilidades de aprender de otras especies. Más allá de las posibilidades cambiantes o variadas de acuerdo con los factores que inciden sobre el aprender, señala crucialmente el rasgo inacabado o abierto de la naturaleza humana, su incompletud. La visión sobre la educabilidad es muy diferente de acuerdo a si concebimos su naturaleza como similar al adiestramiento o el condicionamiento o aún, si consideramos que trata de la perfectibilidad de lo humano, considerando lo educativo con una finalidad preestablecida y única, determinada por la esencia de los sujetos. (OEA, 2006)

económica de la Nación lo constituye la educación que reciben sus ciudadanos”, es por lo que el sistema educativo colombiano, que si bien es cierto necesita cambios vertiginosos, este debería empezar fortaleciendo la transformación de los sujetos educables para que abarque a toda la población estudiantil desde la básica primaria a la educación superior; lo cual significa que es desde los parámetros gubernamentales, donde se debe empezar a transformar el poder de la educación, o como lo reafirma Maldonado: “se requieren para ello, voluntades y decisiones políticas sostenidas que habiliten transformaciones estructurales de los sistemas y transformaciones cotidianas de praxis. Se necesita la acción permanente de estudiantes, docentes y directivos convencidos que otra educación es posible y necesaria” (2010, p. 16); y es que para el Ministerio de Educación Nacional se entiende desde la pregunta por las transformaciones cuando afirma:

La pregunta por las transformaciones en la educación es una herramienta que ayuda a identificar los retos que tenemos como sector hacia un futuro. El poder identificar cómo se ha constituido el sistema educativo que tenemos, cuáles han sido las principales apuestas conceptuales, pedagógicas y organizativas, qué papel han jugado los distintos actores en su organización, por señalar algunos temas, permite dimensionar la capacidad del sistema educativo para producir cambios y modificaciones, para plantear nuevas apuestas educativas, señalar nuevos rumbos y derroteros. (MEN -2010)

Finalmente, si se quisiese tener una amplitud sobre el poder transformador de la educación, necesariamente, se tendría que referirse a las dimensiones que se fundamentan en la educación y articularlas con los fines educativos que presenta la Ley 115 de 1994, desde las siguientes aristas y abordarlos desde una óptica crítico social.

Dimensión formativa antropológica

La que permite articular los fines relacionados con la formación de los sujetos educables. “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, la formación para la preservación y promoción de la salud y la promoción de la persona en sociedad”. Fines educativos 1 y 12.

Dimensión psicosocial:

Es la que debe estar encaminada hacia el fortalecimiento de la vida en común y que recoge los Fines 1, 3 y 10 respectivamente:

El pleno desarrollo de la personalidad, la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente”.

Dimensión epistemológicamente científica:

Que permite que los estudiantes, desde la primaria hasta la vida universitaria, se formen desde la investigación y la innovación y que recoge los Fines 5, 6, 7 y 9

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional.

Dimensión transformadora de lo social

En la que se evidencia la participación de los estudiantes democráticamente sociales y que articula los Fines 3, 4, 8 y 11:

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo y la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo.

Los fines educativos en Colombia no pueden quedarse solo y exclusivamente, ni el tintero ni mucho menos en el papel, son una fuente inagotable del poder transformador de la educación; y deben ser la carta de navegación de los centros e instituciones educativas, tanto públicas como privadas, además, deben estar articulados a los currículos universitarios en la formación que se brinda en las Instituciones de formación profesional, si de verdad se quisiese que el poder transformador de la educación abarque en su totalidad las dimensión del ser humano en formación.

2. Vicios vs vacíos educativos

La historia de la educación en Colombia viene trayendo desde la campaña libertadora, unos vicios y vacíos que se reflejan en la situación actual de la educación en el país y que, a lo sumo, no son culpa del pasado, ni mucho menos de un presente cargado de una gran cantidad de visiones educativas ricas todas, que le aportan significativamente al poder transformador de la educación; sino más bien, de una convicción que la escuela, la familia y la sociedad necesitan para comprender que el acto educativo debe ser

transformado, de manera que dinamice los procesos de los sujetos educativos, de hecho, Cajiao lo presenta en la siguiente perspectiva cuando esgrime:

La responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar un mejor estar para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. (2001 p. 20)

Esa conciencia de la que habla el autor en mención, debería estar relacionada a la vez en ver las falencias, que el conjunto social no hace el intento de dirimir el concepto del poder transformador de la educación, y es por lo que al conjunto social como tal, le cuesta conscientemente denotar los vicios y vacíos educativos que se presentan hoy; lo que permite hacerlos más conscientes desde esta investigación.

Vicios y vacíos educativos que entorpecen el poder transformador de la educación

Ausencia de sinergia educativa:

Las escuelas normales y facultades de Educación en el país poseen una gran riqueza formativa, cuya finalidad está en formar excelentes maestros que contribuyan a la transformación de los sujetos; desde este punto de vista y en aras del poder transformador de la educación, se necesita imperativamente una verdadera sinergia educativa que en palabras de Delors se entienden como una prioridad en el espacio educativo cuando afirma:

En uno u otro espacio educativo puede ser prioritario, según los momentos de la vida, pero conviene tener en cuenta su carácter complementario y facilitar la compleja transición de uno a otro, para restablecer una verdadera coherencia educativa que existía con otras formas en muchas sociedades tradicionales. A estos efectos es necesario buscar, por ejemplo, las sinergias posibles entre el saber teórico y el práctico o entre el «saber ser» y el «saber convivir» y, por consiguiente, el carácter complementario de las modalidades y espacios de educación correspondientes. (1996, p.124)

Educación inadecuada:

La formación que se brinda en las instituciones tiene un vacío de forma más no de fondo, lo que implica decir que la enseñanza de las disciplinas y saberes son supremamente esenciales, y apuntan, desde la teoría a la transformación de sujetos; pero adolece desde el fondo, en tanto que se convierte en una educación inadecuada, puesto que en su gran mayoría, no se tiene en el momento de educar los contextos y ambientes, saberes en los que viven los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Al respecto afirma Jacques Delors:

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. (1996, p. 115)

Contenidos temáticos no apropiados a la edad escolar:

Las edades escolares juegan un papel importante en la formación de los sujetos educables, lo que implica decir que los contenidos escolares parecen ser exabruptos, en el sentido en que están desfasados de acuerdo con el desarrollo psico-bio-social del niño o joven, puesto que los contenidos temáticos suelen ser el mayor vacío educativo que no dejan permear su proceso formativo, además; “los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida” (Delors): 2001 p. 25.

Cambio constante en las políticas educativas:

Una de las grandes dificultades que posee la educación hoy, es el cambio continuo en políticas educativas, puesto que, de alguna u otra manera, irrumpen en los procesos formativos, trayendo como consecuencia, la mala calidad académica y desde luego, en vicios formativos y que Falsarella explica desde la siguiente percepción cuando acota:

Se puede decir, entonces, que las políticas públicas se revelan no sólo en las decisiones que determinado gobierno toma sino también en las que deja de tomar. Y también en la repercusión que dichas decisiones resuenan en el público a que se destinan. En otras palabras: las políticas públicas pueden traducirse tanto en acciones como en omisiones, siendo que ambas situaciones provocan resultados, positivos, o negativos, según sea el caso. (2013, p. 258)

Que a lo sumo no solamente se convierte en un vacío educativo, sino además que burocratiza la educación y como consecuencia se gesta la poca transformación de la educación.

Metodología

En este contexto se hace esta investigación cuya finalidad consiste en evidenciar los vacíos y vicios que se dan en el poder transformador de la educación.

Así, esta investigación es de carácter cualitativo—etnográfico, se realiza en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana a los estudiantes de la licenciatura Inglés - Español, tiene como objeto de estudio analizar el poder transformador de la educación en los estudiantes recién egresados del bachillerato

por ser, los estudiantes quienes tienen en su formación frente a la percepción sobre el poder transformador de la educación y determinar cómo apropiaron los jóvenes egresados de escuela sobre los conceptos de transformación educativa, innovación pedagógica, didácticas y métodos que se utilizan en la formación académica para elevar su calidad puesto que la Unicef le da importancia, desde la siguiente perspectiva cuando afirma:

Dado que la calidad de la enseñanza tiene importancia con respecto a asistencia de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, a la escuela y a su permanencia en el mejoramiento de la calidad de la educación debe ocupar un lugar destacado en nuestros planes. (2002, pág. 5)

La investigación logra, mediante la encuesta, establecer la importancia del poder transformador de la educación de hoy y hacer el análisis interpretativo que recoge la investigación.

Población y muestra

El objeto de estudio de la investigación se centra en los estudiantes de la licenciatura Inglés – Español del primero y segundo semestre de la licenciatura Inglés del programa presencial y distancia, cuya población es la siguiente: 70 estudiantes.

Muestra

De los 70 estudiantes objeto de estudio, se toma el siguiente muestrario: 60 de entre ellos.

Unidad de análisis

Está conformada por 60 estudiantes del programa de licenciatura Inglés - Español a quienes se les aplica la encuesta.

Técnica e instrumentos para la obtención de la información

Entre las técnicas e instrumentos que se utilizan para la obtención de la información, está la encuesta.

Análisis de la información

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas llevadas a cabo:

La primera pregunta de la encuesta hace referencia a los vacíos y vicios más latentes que se dan en la educación universitaria de hoy, respecto de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1

Vacíos más latentes que se dan en la educación de hoy

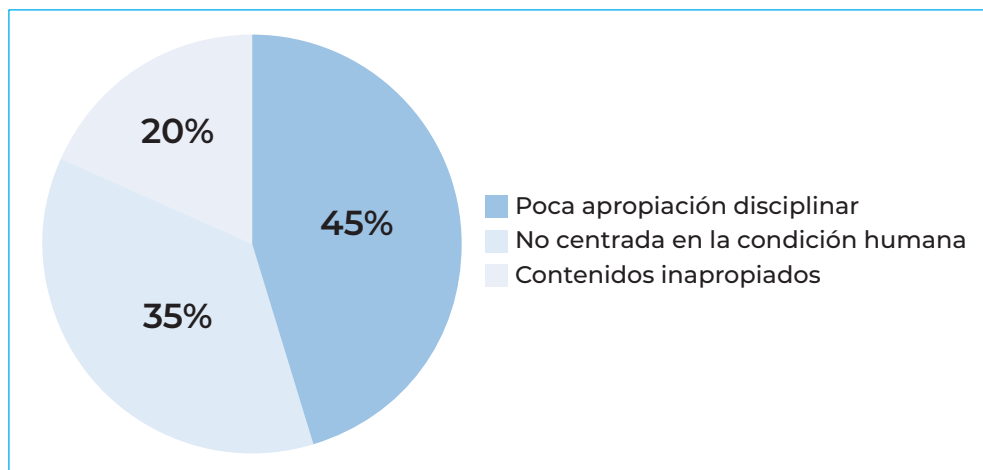
1. VACÍOS MAS LANTENTES QUE SE DAN EN LA EDUCACIÓN DE HOY		
Categoría	Porcentaje	Número de respuestas
Poca apropiación disciplinar	45%	27
No centrada en la condición humana	35%	21
Contenidos inapropiados	20%	12
Total	100%	60

Fuente: *Elaboración propia*

En la pregunta 1 se evidencia que el 45% de los estudiantes encuestados, es decir 27 de ellos, responden que los vacíos más latentes que se encuentran en la educación de hoy, hacen referencia a la poca apropiación disciplinar que se da en la formación docente; en tanto que 21 estudiantes, dicen que se debe a que no está centrada en las condiciones humanas que se necesitan para la época actual; mientras que solo el 20% de los encuestados, dicen que se dan por cuenta de contenidos inapropiados. (Ver figura 1)

Figura 1

Vacíos más latentes que se dan en la educación de hoy



Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 2

Vicios más persistentes que se dan en la educación de hoy

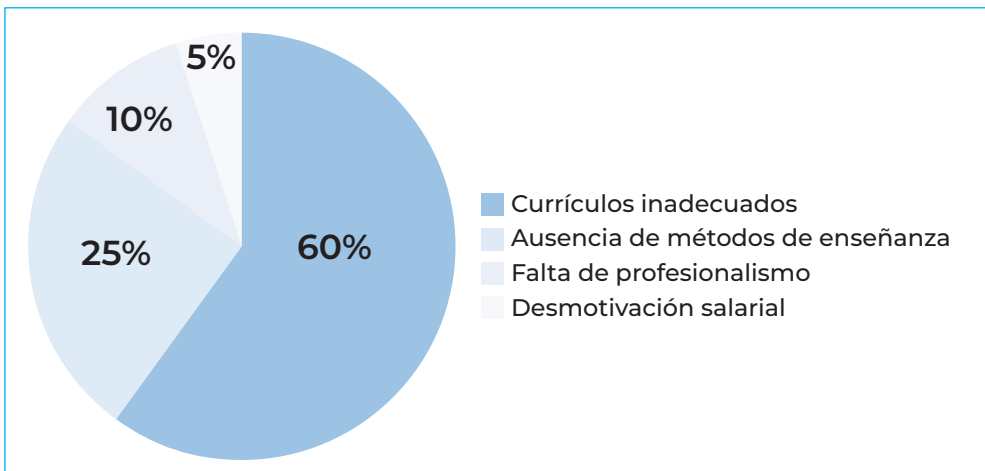
2. VICIOS MÁS PERSISTENTES EN LA EDUACIÓN HOY		
Categoría	Porcentaje	Número de respuestas
Currículos inadecuados	60%	36
Ausencia de métodos de enseñanza	25%	15
Falta de profesionalismo	10%	6
Desmotivación salarial	5%	3
Total	100%	60

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la pregunta 2 sobre los vicios más persistentes que tiene la educación de hoy, se evidencia que, de acuerdo con las respuestas dadas, 36 estudiantes de los encuestados, o sea el 60%, coinciden en que esta se debe a currículos inadecuados; mientras que un 25% dice que se debe a la ausencia de métodos de enseñanza; en tanto que 6 de ellos dicen que se da por falta de profesionalismo; mientras que un 5%, es decir, 3 estudiantes, dice que se debe a la desmotivación salarial. (Ver figura 2)

Figura 2

Vicios más persistentes que se dan en la educación de hoy



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Factores que impiden la transformación de la educación de hoy

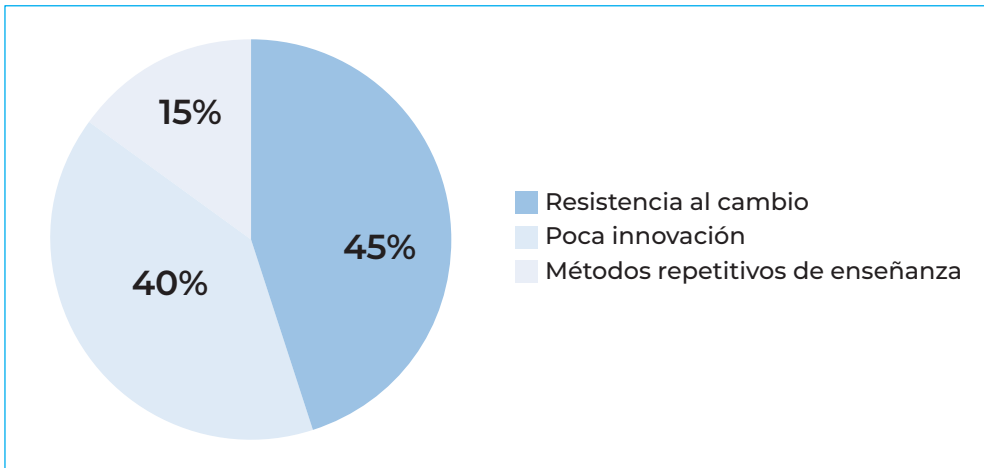
3. FACTORES QUE IMPIDEN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE HOY		
Categoría	Porcentaje	Número de respuestas
Resistencia al cambio	45%	27
Poca innovación	40%	24
Métodos repetitivos de enseñanza	15%	9
Total	100%	60

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la pregunta sobre los factores que transforman la educación de hoy, se constata que, de acuerdo con las respuestas dadas, el 45% de los estudiantes encuestados, o sea 27 de ellos, suele decir que es la resistencia al cambio; en tanto que 24 de ellos dicen que se da poca innovación; mientras que un 15% de los encuestados, dice se da por cuenta de los métodos repetitivos. (Ver figura 3)

Figura 3

Factores que impiden la transformación de la educación hoy



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Incidencia del poder transformador de la educación

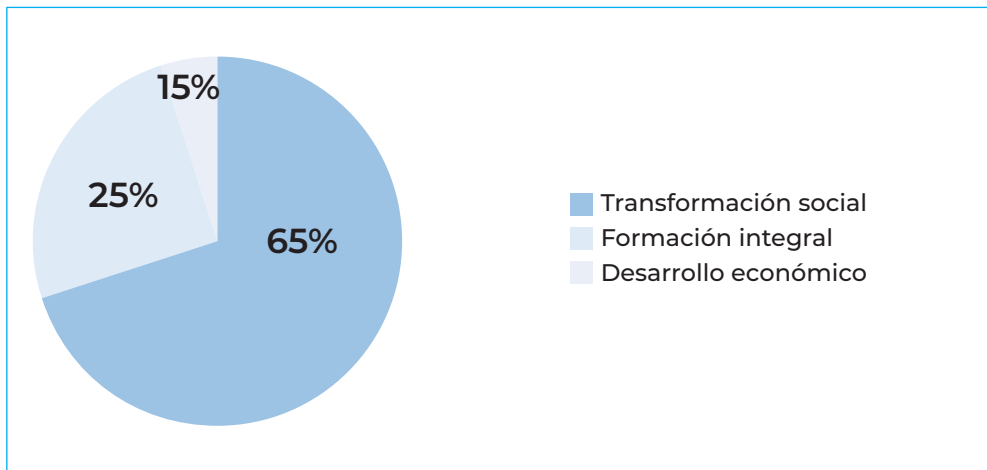
4. INCIDENCIA DEL PODER TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN		
Categoría	Porcentaje	Número de respuestas
Transformación social	65%	39
Formación integral	25%	12
Desarrollo económico	15%	9
Total	100	60

Fuente: Elaboración propia

Desde la pregunta 4 sobre la incidencia del poder transformador de la educación y de acuerdo con las respuestas dadas en la encuesta, 39 estudiantes responden que esta se da para transformar la sociedad; en tanto que el 25% de los encuestados, dice que incide en la transformación integral del sujeto, mientras que solo un 15% de ellos, es decir, 9 estudiantes, responden que esta se da para un desarrollo económico. (Ver figura 4)

Figura 4

Incidencia del poder transformador de la educación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Propuestas para que el poder transformador de la educación sea más eficaz

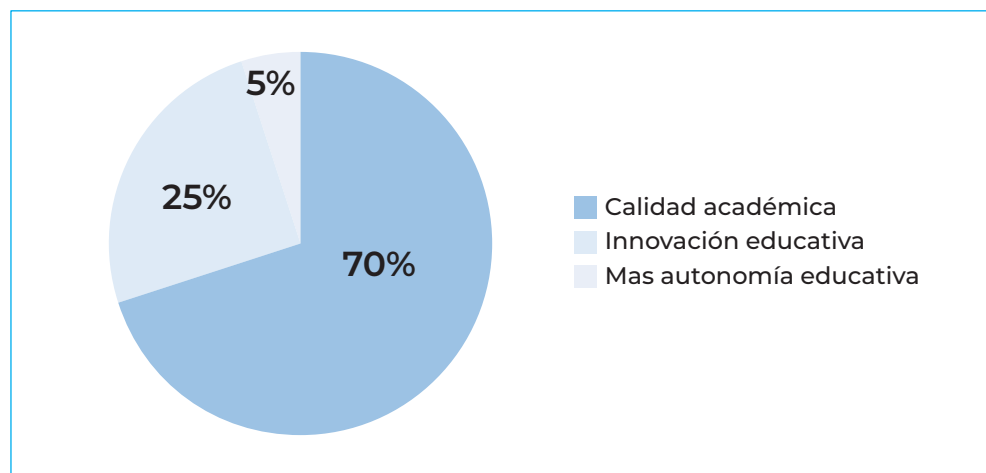
5. PROPUESTAS PARA QUE EL PODER TRANSFORMADOR SEA MÁS EFICAZ		
Categoría	Porcentaje	Número de respuestas
Calidad académica	70%	42
Innovación educativa	25%	15
Mas autonomía educativa	5%	3
Total	60	100

Fuente: Elaboración propia

Finalmente se tienen las respuestas a la pregunta 5 sobre propuestas para que el poder transformador educativo sea más eficaz, y de acuerdo con la encuesta realizada a los estudiantes en mención, se tiene que el 70% de los estudiantes, es decir, 42 de ellos, propone que debe ser una educación con calidad académica; mientras que 15 jóvenes dicen que debe ser con más innovación educativa, en tanto que el 5% de los encuestados, o sea 3 de ellos propone más autonomía educativa. (Ver figura 5)

Figura 5

Propuestas para que el poder transformador de la educación sea más eficaz



Fuente: Elaboración propia

Análisis interpretativo - discusión

Con el título *Los vicios y vacíos del poder transformador de la educación*, se constata que la educación sigue siendo la apuesta más grande que debe tener todo Estado, sociedad y grupos poblacionales, puesto que permite entender las falencias educativas, no para repetir las, sino más bien para fortalecerlas con el fin de ser parte de la transformación de los sujetos educables que exige la sociedad de hoy.

Este capítulo investigativo tiene la finalidad de concienciar a la tríada Estado – Familia – Escuela sobre la urgencia de emprender acciones que contribuyan a restar los vacíos y vicios educativos de hoy, para que se convierta, además de ser transformadora, en calidad educativa, puesto que es y debería ser su principal finalidad, al respecto dice Boderó:

La finalidad principal y última de un centro educativo es conseguir que sus alumnos alcancen niveles educativos de calidad. La calidad del centro, entendida en términos de resultados, estará íntimamente relacionada con la eficacia y sobre todo con la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y los procesos para la consecución de los objetivos educativos. (2014, p. 114)

Además, el capítulo investigativo recoge las percepciones de los estudiantes recién egresados de la media vocacional y que hoy se encuentran en el primer y segundo semestre de la licenciatura en Inglés – Español de la facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, y a quienes se les aplica la encuesta; con a las respuestas que dan sobre el poder transformador de la educación de hoy. En este orden de ideas, es oportuno categorizar las preguntas.

Las categorías: vacíos más latentes que se dan en la educación hoy; vicios más pertinentes en la educación hoy, factores que impiden la transformación de la educación hoy, incidencia del poder transformador de la educación y propuestas para que el poder transformador de la educación seas más eficaz.

Desde la categoría: *vacíos más latentes en la educación hoy*, y de acuerdo con las respuestas dadas, se deja entrever que los vicios más frecuentes son poca apropiación disciplinar acompañada de currículos inadecuados. Así lo evidencian las respuestas dadas a las preguntas 1 y 2, que para Ruíz 2010, se pueden construir apropiadamente desde la siguiente perspectiva

Todo apunta a la construcción de currículos con una fuerte participación de pedagogías específicas, donde las competencias profesionales claramente establecidas pueden ser útiles. Esto supone cursos específicos de pedagogía, y a la vez propósitos pedagógicos matemáticos específicos en todo el currículo. (2010, p. 125 124)

Con la categoría: *vicios más más pertinentes en la educación hoy*, y teniendo en cuenta las respuestas que dan los estudiantes posgraduados del bachillerato, se tiene que entre los factores que impiden la transformación educativa están los currículos ineducados, seguidos de la ausencia de métodos de enseñanza y, dadas las respuestas a las preguntas 1, 2 y 3, se evidencia un notable vacío educativo y que Colella lo conceptualiza desde la siguiente precisión:

El concepto de vacío podría ilustrarse como aquello que una situación no puede presentar, pero que su estado busca de diversos modos neutralizar para que no surjan efectos aleatorios y desestructurantes. La irrupción radical de “algo” que no puede deducirse de “lo que hay” y que escapa a la ley de cuenta del estado. (2016, p. 178)

En la categoría: *factores que impiden la transformación de la educación hoy*, y con base en las respuestas dadas por los estudiantes encuestados, se deduce que los factores que impiden la transformación educativa están relacionados con la resistencia al cambio y poca innovación en los métodos de enseñanza, así lo deja entrever las respuestas dadas a las preguntas 2 y 3 y que Paredes acota de la siguiente manera:

Para comprender el cambio y las resistencias al cambio, se hace necesario entonces entender las fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y la forma en que construyen sus normas. Estas normas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de los centros en la adopción de fines de los centros, la mejora continua o el apoyo mutuo, pero también otras normas como el respeto a la individualidad y la creatividad, normas por las cuales las instituciones educativas sostienen una forma de hacer. (2004, p. 113)

En la categoría: *incidencia del poder transformador de la educación* y de acuerdo con las respuestas de la encuesta, se afirma que existe una gran necesidad del poder educativo para transformar los sujetos educables, de hecho, las respuestas a la pregunta 4 constata con amplitud, cómo y desde qué parámetros incide este poder en la transformación de los sujetos, desde luego, Ospina Nieto enfatiza:

La sociedad, la familia, la cultura son espacios transmisores de conocimiento que van permitiendo a los seres humanos formarse y aprender. En la escuela, el sujeto se educa: ir evolucionando en sus pensamientos, sentimientos, es decir, en su inmersión al mundo social. Esto, a su vez, lo prepara, desde la autorregulación, para vivir un proceso de adaptación de un contexto determinado. (2013, p.166)

Finalmente se tiene la categoría: *propuestas para que el poder transformador de la educación sea más eficaz*, que conllevan a las conclusiones de este capítulo

investigativo; además, cabe resaltar, que los estudiantes encuestados proponen para transformar la educación, calidad académica, innovación y autonomía educativa, así lo dejen entrever las respuestas a las preguntas 1, 4 y 5. Vargas Rodríguez adhiere:

La innovación educativa es el resultado de integrar la recursividad de los maestros en forma alineada hacia los objetivos de la educación. La recursividad se relaciona con las actividades cotidianas, causales, el día a día que se vive en la escuela. A los maestros se les exige recursividad y a las escuelas innovación. Por lo tanto, surge la necesidad de reintegrar: educación-innovación, en perspectiva de que el maestro sea el transformador de la educación, quien logre llevar a cabo los procesos educativos en la región y en la comunidad, orientando a la juventud a que se reconozca como “innovadora” creadora y potenciadora de sus capacidades individuales y ser agentes activos de su propio desarrollo social y cultural. (2012, p. 22)

Conclusiones

Siempre se ha dicho que la educación tiene una finalidad: formar y transformar para alcanzar al máximo el fortalecimiento de los sujetos educativos, en aras de ser a su vez, transformadores de sus contextos y entornos; sin embargo, ha habido unos vicios y vacíos que pueden llegar a entorpecer el poder transformador de la educación de hoy. El presente capítulo investigativo, permite concluir que:

El poder transformador de la educación seguirá presente en las aulas del conocimiento, no como teorización, sino como posibilidad de transformación de los sujetos, toda vez que exista la convicción de unos - docentes - y otros - discentes - que siempre deseen hacer parte de la transformación que exige la educación actual.

Con la investigación se contribuye a una sensibilización para que no solo las directivas y docentes, sino además la familia, el estado y la sociedad, ahonden esfuerzos mancomunados en los que se den verdaderas directrices frente al cambio que necesita el sistema educativo, y propenda verdaderamente al querer emancipador de la educación.

Si bien es cierto que los aportes de la investigación han servido como eje transversal para el desarrollo investigativo, se constata, con toda certeza, que los sujetos educables tienen una visión amplia sobre el poder transformador, sin embargo, faltan aún esfuerzos por parte de los centros e instituciones educativas con sus directivos y docentes, para ayudarles a canalizar ese querer ser parte de la transformación de hoy.

A partir de este capítulo investigativo, se abre la posibilidad para que se realicen otras investigaciones de autores que deseen tener visiones holísticas y amplias sobre el poder transformador de la educación, que deban propender a nuevos visiones educativas transformadoras.

Bibliografía

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Bodero Delgado , H. (2014). El impacto de la calidad educativa. En file:///D:/descargas/Dialnet-ElImpactoDeLaCalidadEducativa-5042937.pdf. Apunt. cienc. soc. 04(01).
- Cajiao, F. (2001). *Revista Iberoamericana de educación. No. 26*. Obtenido de La sociedad educadora. : <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a01.htm>
- Colella, L. (2016). Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière. En E. f. Antioquia, <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n53/n53a8.pdf> (págs. pp. 165-182.). junio de 2016.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. . Madrid: Santillana Unesco.
- Falsarella, A. M. (2013). Efectos de la Política de Educación en la Escuela1, file:///D:/descargas/180-925-1-PB.pdf. Rio de Janeiro: Avaliação v. 5, n. 15, p. 254-271, set./dez.
- Imbernón, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. . Grao. : Barcelona.
- ley 115 de. (1994). *República de Colombia. Ministerio de educación nacional. Fines educativos*.
- Maldonado, H. , & Espinosa Salcido, M. R. (2018). *Retos y propuestas en la transformación educativa: formación, docentes y estudiantes*. Benito Juárez: Ampasi.
- MEN. (2010). *Ministerio de educación Nacional*.
- Ministerio de Educación Nacional. . (2006). En *Altablero*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. . París.
- OEA. (2006). *Sujetos y aprendizajes*. . Buenos Aires.
- Ospina Nieto , Y. (2013). *La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos*. Hallazgos. Año 10, N.º 20 / / Universidad Santo Tomás. Bogotá, D. C.

- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. Tendencias Pedagógicas. En file:///D:/descargas/Dialnet-CulturaEscolarYResistenciaAlCambio-1142231.pdf. Madrid.
- Ruiz, A. (2010). Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Costa Rica: Año 5. Número 6. pp 107-141.
- Unicef. (2002). Educación de buena calidad para todos. . Nueva York.
- Vargas Rodríguez, C. A. (2012). Innovación educativa: nuevo lenguaje del desarrollo humano. . Manizales. 163.

Enseñanza en lenguas extranjeras, educación intercultural y bilingüismo: una mirada desde la perspectiva de la sociología educativa en Colombia y el Caribe colombiano

Martha García Chamorro¹
Universidad del Atlántico (Colombia)

Mónica Rolong Gamboa²
Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Este escrito reconoce de una manera todavía incipiente la gran complejidad que existe con la enseñanza de las lenguas extranjeras, el bilingüismo y la interculturalidad. Abordamos a través de la sociología y sus aportes en el tema y lo que otros autores de nuestro campo han planteado, desde una mirada crítica, el papel que juega la enseñanza del inglés en nuestro país y, por ende, en el Caribe colombiano. Es de interés analizar este tema desde el nuevo discurso hegemónico con relación a los objetivos de la enseñanza del inglés en el país, la nueva dimensión que el concepto de bilingüismo ha tomado en Colombia y el Caribe colombiano, muy a pesar de las voces de académicos que visibilizan su nuevo significado y sentido; y finalmente, la visión de los docentes, desde la contemplación de las propuestas de la sociología y estas nuevas formas

1 Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad en Lenguas Modernas Español-Inglés por la Universidad del Atlántico (Colombia), magister en Educación y doctora en Educación, por la Universidad del Norte (Colombia). Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico (Colombia) e integrante del grupo de investigación Esapidex-B (Categoría B Minciencias). Correo electrónico: marthagarcia@mail.uniatlantico.edu.co

2 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Idiomas Extranjeros por la Universidad del Atlántico, magister en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y Segunda Lengua por la Universidad De Perpignan (Francia). Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico (Colombia) e integrante del grupo de investigación Esapidex-B (Categoría B Minciencias). Correo electrónico: monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co

de concebir los propósitos de la enseñanza de un idioma. Así pues, se hace necesario, en primer lugar, contextualizar de manera muy breve en el campo objeto de estudio, para comprender e interpretar estos aspectos concernientes a nuestro interés disciplinar: la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, posteriormente nos adentraremos en una discusión en torno a las visiones del bilingüismo en el país y la región Caribe, pasando por la educación intercultural para, finalmente, terminar en las conclusiones de esta reflexión.

El marco histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia es relativamente corto. Bonilla y Tejada (2016), describen que la historia con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, comienza a principios del siglo XIX cuando el inglés, el latín, el español, el francés y las lenguas indígenas, dependiendo de la región, fueron decretadas como obligatorias en la escuela (Rivas, 1993 citado en Bonilla & Tejada, 2016, p.186). Los autores indican que, de aquellas, finalmente, el latín fue abolido a finales de los años 70 y a finales de esta misma década, el francés se impuso como lengua obligatoria para los grados décimo y undécimo, después de una visita del Presidente de Francia de la época. Luego, a finales de los 80, el Consejo Británico emitió un reporte sobre la base de que el Ministerio de Educación no tenía ninguna política de enseñanza de lengua extranjera para el país y sus decisiones sobre este aspecto correspondían más al resultado de presiones políticas que a fundamentaciones educativas (De Mejía, 2012).

Según Bonilla y Tejada (2016), luego, en la Constitución Política del año 1991, se reconoce por primera vez las lenguas indígenas (no fueron reconocidas en la Constitución anterior) y el carácter multilingüe y cultural de la Nación. Poco después, al parecer por políticas de expansión de las importaciones económicas, se hace necesario que la lengua extranjera inglés, llamada así todavía en ese momento, empezara a recibir un tratamiento más importante y considerar desde entonces, mejorar las competencias de este idioma en los estudiantes y los docentes. Esto generó la creación del proyecto COFE (*Colombian Framework for English*), a principios de los noventa, cuyo objetivo era formar a los docentes de las universidades públicas y privadas del país; sin embargo, la Nación no estaba preparada para asumir su verdadera implementación por falta de recursos. Ya otrora en 1982, el Consejo Británico, junto con el MEN y otras entidades habían creado *the English Syllabus*, (Usma, 2009), con un final parecido al de los noventa, casi 10 años más tarde; lo que recuerda que aún siguen las mismas dificultades de orden económico entre lo deseable y lo que realmente se puede alcanzar, inclusive para los programas que se darán en el futuro: “Las dificultades son tales, que los países latinoamericanos parecen haber entrado en una encrucijada entre lo que pretenden alcanzar y lo que realmente tienen o son capaces de lograr con los recursos y las estrategias disponibles” (Cárdenas & Miranda, 2014, p. 55).

Posteriormente, en 1994, se crea “*La Ley General de Educación*”, la cual incluye la formación en lengua extranjera desde la primaria. Este apartado da origen a la creación de los “*Lineamientos Curriculares en Lengua Extranjera*” del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998, que brinda las orientaciones para las habilidades que deben aprender los estudiantes de primaria y secundaria al abordar una lengua extranjera. Por cierto, “estas políticas fueron criticadas debido a que se consideraba que el sistema educativo no se encontraba preparado para asumir el reto de enseñanza de lenguas extranjeras y, además, porque vulneraban la autonomía de las instituciones educativas” (Usma, 2009, p.127). Hasta aquí el inglés se ha tomado como lengua extranjera, sin embargo, a partir del lanzamiento del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) en 2004, y la adopción del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, surge, por un lado, una dimensión totalmente diferente de lo que hasta ahora era considerada la lengua extranjera inglés, a asociar el término bilingüismo, con español e inglés. Y, por otro lado, a la implementación del Programa desde la visión del “nuevo” bilingüismo, desconociendo el resto de las lenguas que se encuentran en el país, en otras palabras, ser bilingüe empezó a asociarse solo con el hecho de ser competente en las lenguas español-inglés; de tal manera que las lenguas indígenas y otras con “estatus” como el francés y el alemán pasaron a otra jerarquización de orden cultural. Se adquiere el carácter de bilingüe solo desde el dominio del inglés. Cabe resaltar que la implementación del mencionado programa creó en su momento y ha creado en sus nuevas versiones: Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025, y finalmente Colombia Bilingüe (2014-2018); una serie de acontecimientos que son los que se analizarán desde la perspectiva sociológica de la educación, haciendo referencia a algunos de los rasgos de los modelos teóricos propuestos por el sociólogo Émile Durkheim.

Desarrollo

Propósitos de la enseñanza del inglés

El primer análisis correspondiente a la enseñanza del inglés se hace dentro del marco de la sociología educativa, que toma como base para este escrito la siguiente definición de Nieto (2014):

...es una ciencia eje para el estudio de la educación, ya que es aquella que analiza la forma en que se orientan y conducen los objetivos que se deben perseguir en términos educativos. La educación es un fenómeno eminentemente social, tanto por su génesis como por su funcionalidad práctica. (para 1)

En este sentido, analizaremos los objetivos planteados para la educación de una lengua extranjera, con relación a la manera como aquellos se han

orientado en las dos últimas décadas en detrimento de la dimensión humanística. El recorrido histórico muestra que el objetivo principal presentado ante la comunidad educativa entre los años 2010 y 2014, con el *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras* (MEN), fue de “Desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras a los ciudadanos, de tal manera que se favorezcan los procesos de inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado” (MEN, 2014, p. 36). Aun cuando está planteado desde esta posición, de lenguas extranjeras, se puede apreciar en su informe que el proyecto fue ejecutado en su totalidad sobre la enseñanza del inglés. Por otro lado, este objetivo parece reconocer el planteamiento que hace Henry Giroux (como se cita en Bartolucci, 1987), sobre la escolaridad y su relación con la sociedad dominante: “Para él (Giroux) las teorías de la reproducción representan una contribución invaluable para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación con la sociedad dominante” (Bartolucci, 1987, p.7).

Pero, ¿por qué este objetivo iría en función de esta visión? Se puede distinguir claramente que el aprendizaje del inglés permitirá la inclusión del capital humano a la productividad, ya no solo la interna, sino a la internacional. Es decir, su fin último está en reproducir un país con una mayor tendencia productivista, ya más alejada de los objetivos planteados en las fases iniciales del Plan Nacional de Bilingüismo en el 2004, pero que en su momento presentaban una tendencia más hacia el nuevo tipo de sujeto con una intención de desarrollo en la productividad. “Tener ciudadanos y ciudadanas *capaces de comunicarse en inglés*, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de *comunicación universal*, en la economía global y en la *apertura cultural*, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6) (las palabras en bastardilla son nuestras); lo que evidentemente muestra el cambio del discurso ahora, de un objetivo a otro, “el énfasis fue principalmente en el mejoramiento de la proficiencia del idioma inglés dentro de una visión de competitividad y desarrollo globalizado” (De Mejía, 2011, p.8) . En este sentido, resulta que el aprendizaje de una lengua, ya no es el de reconocer la interculturalidad, o de entender las prácticas culturales para la tolerancia y comprensión de “los otros”, ahora el discurso ha cambiado para formar lo que Rojas-León (2014) consideraba desde la perspectiva de Durkheim:

Vale destacar principalmente que, para Durkheim, la socialización es de suma importancia, porque opera como el proceso de integración de los individuos a la sociedad y la adquisición por parte de estos de las competencias necesarias. El resultado final, es la dotación de un cierto modelo de individuo para una determinada sociedad en un espacio y tiempo definido. (pág.34)

Esta visión cambiante de los propósitos de la enseñanza del inglés ha orientado el nuevo modelo de individuo para el cual se requiere que hable un

segundo idioma, ya no se localiza en fundamentos más humanísticos, en pro de un sujeto más humano, con mayor moral y ética, que comprenda las culturas de otros en aras de la igualdad, integración y convivencia, “En vez de enfocarse en el potencial del aprendizaje de una lengua extranjera para ayudar al entendimiento más profundo del ‘otro’” (De Mejía, 2011, p.13), ahora se mueve sobre las bases de orden económico “otra estrategia para construir una mejor hoja de vida, obtener un mejor empleo, ser más competitivo en el conocimiento económico” (Guile, 2006, citado en Usma, 2009, p.13); lo que conlleva a comprender aquello que Bartolucci describe sobre los planteamientos que Bowles y Gintis (1981) identificaron en la Escuela Americana: “el desarrollo de movimientos en pro de la expansión y la reforma educativa se vio acompañado de la integración de trabajadores nuevos al sistema del trabajo asalariado” (Bartolucci, 1987, p.1).

Los nuevos objetivos visionan otro tipo de trabajador que se necesita para la nueva estructura económica de cara al mercado globalizado, es decir, lo que Usma (2009) considera es “la instrumentalización del aprendizaje de las lenguas” (p.124), basado en que el Plan Nacional de Bilingüismo plantea que el inglés, seleccionada como la lengua franca, es concebido “como un medio para conseguir competitividad y desarrollo global” (De Mejía, 2011, p.13). No obstante, este no es un propósito derivado de las iniciativas de los académicos del Ministerio de Educación, esto responde a los propósitos generados desde los estamentos gubernamentales, los cuales han basado sus discursos políticos en lo que “parece ser la única fuerza impulsadora detrás de las agendas políticas y campañas electorales en referencia a los objetivos educacionales en Colombia, el acceso al empleo (MEN, 2015)” (Bonilla & Tejada, 2016, p. 187). En referencia a esta nueva necesidad de sujeto para la sociedad, estos autores destacan la apreciación de Reyes (2015 citado en Bonilla & Tejada, págs. 187-189) en este discurso, en el cual los aspectos importantes en el lanzamiento del proyecto en su versión 2014 en cabeza del Presidente y su Ministra de Educación, llevan a compartir esa visión de reproducción del proletariado con unos propósitos definidos por la economía y no por el avance de empoderamiento social del individuo:

Lo que más se destacó no fue el hecho de que el documento oficial fue diseñado completamente por una agencia consultora (McKinsey & Co.) sin la aparente asistencia de los departamentos universitarios de educación o expertos en bilingüismo, con la mínima excepción de algunas entrevistas telefónicas de unos pocos profesores elegidos (como está impreso en el documento Colombia Very Well: Plan Nacional de Inglés, p.110). Tampoco es el hecho de que la presentación de CVW se llevó a cabo precisamente en una institución técnica para la formación de un personal laboral (Instituto Técnico Central La Salle), o que los colores del programa coincidían con los del Reino Unido, EE. UU. O Australia / Nueva Zelanda; lo que más llamó la atención fue el tratamiento sin vacilaciones del aprendizaje de idiomas como respuesta a las necesidades

de los jefes de las industrias para suministrar a las fábricas y empresas con mano de obra que hablara inglés. (pág. 187)

Esto ratifica el cambio de énfasis en los objetivos del currículo de la enseñanza del inglés en la educación escolar, estos procesos desde la perspectiva de Durkheim son clave, pues como puntualizamos arriba “la socialización es de suma importancia, porque opera como el proceso de integración de los individuos a la sociedad y la adquisición por parte de estos de las competencias necesarias” (Rojas-León, 2014, para. 10). Lo que lleva a responder de manera más reflexiva ¿por qué y para qué formamos a las personas? En este orden de ideas, para llevar a cabo este propósito, se han delimitado unos objetivos que garanticen una preparación del docente de lenguas así como de las orientaciones y fundamentos metodológicos que estandaricen el modelo de enseñanza de inglés que permitiría alcanzar estos objetivos: “Durkheim tomaría forma del concepto de cohesión social, dentro del cual se necesita cierta homogeneidad para que se pueda propiciar una reproducción social del sistema, lo cual involucraría usos, prácticas y costumbres que en el marco durkheimiano se considerarían como una “verdadera educación” (Nieto, 2014, para. 12). Una reproducción social que sientan sus bases sobre el inglés como la lengua de “estatus” frente a otras, pero con una orientación meramente instrumentalista, de una nueva característica de los sujetos.

Desde la perspectiva de Durkheim respondería a ¿por qué y para qué se forma la gente en esta sociedad? Se establece una funcionalidad específica de lo que se espera que la educación cumpla en su rol en la formación de los individuos de esta sociedad; para que se responda a este orden nuevo establecido en la dimensión de, por qué adquirir un nuevo idioma, será clave en la educación de los sujetos de cara a los retos del mundo globalizado. Un hecho social también ya formalizado a través de los estamentos del gobierno que permitan su legitimidad desde ese punto de vista: “en el Congreso de Colombia, 2013, se modificó la Ley General de Educación para reflejar el nuevo marco de la lengua inglesa como medio para conseguir empleo” (Bonilla & Tejada, 2016, p.192). Lo que conlleva a priorizar la enseñanza del inglés. Esto trae como consecuencia determinar los aspectos a los cuales se les debe trabajar para impulsar y alcanzar los objetivos del proyecto, obviamente, pues pretende homogeneizar las prácticas de enseñanza: “CB se presentó oficialmente a principios de 2015 como parte de un "proyecto de relevancia", - ya no mirado como un aspecto de calidad-, y como un compendio de estrategias más realistas y adaptadas con respecto a tres líneas principales de acción: formación docente, uso de materiales y diseño pedagógico” (Bonilla & Tejada, 2016, p.192). Lo más interesante, es que ya se ha detectado en el material didáctico desplegado para trabajar en las escuelas el tipo de discurso que se maneja. Cano (2015), hace un análisis que establece el impacto del discurso *dominante* que subyace en estos materiales.

Este discurso hegemónico va adquiriendo su poder en las escuelas a través de rectores, coordinadores y capacitadores, muy a pesar de que no ha sido claro para estos el por qué se debe implementar este Plan Nacional de Inglés; Cárdenas lo advierte a poco tiempo de implantarse este proyecto de bilingüismo: “tomando ventaja de la ausencia de información en las comunidades locales para imponer un discurso hegemónico (Cárdenas, 2010 citado en Bonilla & Tejada, 2016, p. 191). De la manera como se ha presentado e implementado el programa, no reviste ni una solución para el país como estrategia para elevar el nivel de educación de nuestros estudiantes, desde una perspectiva más sociocultural y de contribución a la formación de un sujeto más consciente de otras culturas que lleven a la comprensión; ni de la misma implementación del proyecto del programa como tal, pues tampoco cuenta con los recursos necesarios ni tiene en cuenta los contextos locales para su ejecución “el modelo que establece que el PNB no es una solución a las inequidades que conmueven a la sociedad colombiana, sino que es una forma de cumplir con las necesidades de las élites para proporcionar una fuerza de trabajo capacitada a largo plazo” (Bonilla y Tejada, 2016, p. 193), o también puede responder a lo que expresa García y García (2012), sobre una “mercantilización de la enseñanza de lenguas en el país” (p.66).

Según LeGal (2019), específicamente en Colombia, y agregamos en el Caribe colombiano, la enseñanza del idioma extranjero está revestida con una dependencia “nada saludable” (p.2), hacia las didácticas y pedagogías que provienen del extranjero, acentuando más aún el desconocimiento de los contextos y lenguas locales. En el Caribe colombiano estas realidades se acentúan mucho más; y un ejemplo visible es la llegada de *Call Centers* a ciudades como Barranquilla, desde hace más de una década (Diago, 2011), en los cuales se puede observar una desviación de los objetivos humanísticos que pueden comportar el aprendizaje de una lengua extranjera; no para desvalorizar la propia sino para valorarla desde un sentido humanista. Además, la proliferación de esta modalidad ocupacional ha consolidado la instrumentalización de su aprendizaje para proveer una fuerza laboral de carácter técnico y un claro ejemplo de tendencias tayloristas y expansivas (Micheli, 2007). Estas concepciones de aprendizaje de una lengua extranjera crean nuevas formas de pensar con relación a por qué aprenderla, esencialmente sobre valores puramente instrumentalistas y mercantilistas, dejando de lado la necesidad humanista inherente de comprender “otras” formas de cultura y pensamiento, así como de valorar la propia, a la vez que permita una integración de sus didácticas atendiendo a las particularidades de los contextos locales, rescatando sus valores, su esencialidad y no, por el contrario, invisibilizar las lenguas nativas, discriminarlas y asociarlas con rasgos en detrimento de sus hablantes.

Bilingüismo

Es importante observar que el discurso hegemónico que pretende la formación de un nuevo sujeto para esta sociedad, requiere de su cohesión en otros componentes del contexto escolar. Siguiendo el análisis de esta enseñanza de la lengua extranjera, en el marco de un programa que pretendió reducir y unificar la expresión *bilingüismo* al concepto de español-inglés, desconociendo la existencia de otras lenguas especialmente las indígenas e inclusive otras variaciones del inglés que se dan en nuestro país, como es el caso de San Andrés, consagrándose como un símbolo de prestigio sobre las variedades locales de inglés (González, 2010), y la realidad de aquellos que ya son bilingües (e indiscutiblemente alienados): Raízales y pueblos indígenas (Torres, 2009). Esto ha enfatizado los conceptos ya existentes de que las lenguas indígenas e inclusive el español son sinónimos de bajo “estatus”, contribuyendo a la estratificación de las masas hasta, inclusive, desde este punto de vista lingüístico: “Las lenguas amerindias o criollas llevan, en la mayoría de los casos, a una forma "invisible" de bilingüismo en la que el idioma nativo está infravalorado y se asocia con el subdesarrollo, la pobreza y el atraso” (de Mejía 2011, p.7), y también ha dejado de lado, las pretensiones de la política oficial de Etnoeducación, de la Ley General de Educación de 1994, que exaltaba que era importante desarrollar una currícula que tuviera en cuenta las lenguas de comunidades indígenas para el desarrollo de su currículo; “reconoció la importancia de diseñar planes de estudio que tengan en cuenta el tipo de oferta educativa que refleje las visiones de las propias comunidades indígenas, así como el respeto por su cultura y herencia lingüística” (de Mejía, 2011, p.8.)

Como en varias regiones del país, el Caribe colombiano se caracteriza por contar con una riqueza cultural y lingüística considerable; en esta región se pueden encontrar lenguas de origen indoamericano, romaní, y criollas como creole y palenquero (Ministerio de Cultura, s.f). Partiendo de este hecho, Trillos (2018) plantea un perfil plurilingüe del Caribe colombiano en donde se cuentan 14 lenguas habladas, dentro de las cuales 10 son indígenas, 2 criollas, un tipo de inglés caribeño y otro tipo de español caribeño. A su vez, las comunidades que hablan estas lenguas, en la mayoría de los casos, también dominan el castellano (como segunda lengua) por ser la lengua oficial de nuestro país, lo que implica la presencia, no sólo de procesos de bilingüismo, sino también de procesos multilingüísticos por la interacción de varias lenguas en un mismo territorio. La Constitución de 1991 da cuenta de esto, pero en la realidad, dichos procesos son, de cierta manera, excluidos o invisibles. Un primer ejemplo es el caso de bilingüismo en el departamento de La Guajira, en donde se evidencia que en la población Wayuu, hay hablantes bilingües en wayuunaiki y castellano (Etxebarria, 2012). Como mencionamos anteriormente, el segundo ejemplo es el caso de las islas de San Andrés y Providencia, en donde conviven 3 lenguas: el inglés criollo que es la lengua materna de los raízales y es utilizada en situaciones cotidianas e

informales; el castellano que es la lengua dominante en el territorio y se usa en contextos formales y el inglés estándar que es utilizado para leer textos religiosos (García & García, 2012). En su trabajo, García y García (2012) concluyen que en este territorio se da un tipo de “bilingüismo social” (p.65) dado que cada una de estas lenguas tiene un rol en la sociedad isleña. Finalmente, un tercer ejemplo es el caso de las comunidades que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta, en donde se observan procesos de bilingüismo entre lenguas nativas. Trillos (2017) explica un tipo de plurilingüismo en función del proceso de adquisición de las lenguas, “los hijos de padres wiwa y kogui aprenden simultáneamente damana y koguian o koguian y damana respectivamente; además, utilizan el terruna shazhama y el tezhuan en las prácticas religiosas” (p.77). Estos casos son solo tres de varios ejemplos que dan cuenta del bilingüismo y el multilingüismo de nuestro país, sin embargo, el término se asocia más con el bilingüismo entendido como el dominio de una lengua extranjera con propósitos de tipo competitivo en el mercado laboral.

En consecuencia, esto ha generado que estas opciones de pensamiento redunden en el colectivo, inclusive para las mismas personas hablantes de estas lenguas, quienes contribuyen a consolidar este tipo de “selecciones” que se hacen con respecto a lo “nuestro”, y vayan aumentando la conciencia colectiva de que inglés es la lengua del poder por encima de las demás. Bonilla y Tejada (2016) examinaron autores como Samuelson y Freedman (2010), quienes hacen un paralelo con lo que Bourdieu llama “habitus colonial” que, según los autores, demuestra ser particularmente relevante para el caso de Colombia, lo que significa que las personas “a menudo toman decisiones lingüísticas que refuerzan las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes y, al hacerlo, se confabulan en su propio desempoderamiento colectivo y / o desposeimiento” (Samuelson & Freedman, 2010, p. 203 citados en Bonilla & Tejada, 2016).

Esta presentación de “bilingüismo” trae como consecuencia ciertas estratificaciones que puntan por establecer un “estatus” sobre los sujetos bilingües español e inglés, impuesto por la cultura desde hace tiempo por los colegios bilingües de calendario B, y los bilingües de español y otra lengua indígena, tal como lo señala De Mejía (2011):

Este enfoque en el bilingüismo español / inglés ahora predomina y las otras dimensiones del multilingüismo y la diferencia cultural en Colombia a menudo se ignoran. Se pasa por alto la existencia de otros idiomas en diferentes regiones del país, particularmente los idiomas de las poblaciones indígenas colombianas. La enseñanza de otros idiomas modernos (por ejemplo, francés...) también se ha visto socavada por la difusión del inglés y por el creciente deseo de las personas de "invertir" en inglés. (p.12)

El francés y el alemán han quedado como alternativas de aprendizaje como lenguas de mayor “estatus” y que algunas licenciaturas del país, al igual que en el Caribe colombiano, ofrecen en sus programas académicos. “Esto se asocia típicamente con escuelas privadas bilingües fundadas para promover el bilingüismo en estos idiomas de alto prestigio” (De Mejía, 2011, p.13). Para aquellos que estudian francés o alemán, ¿cuáles serán las expectativas de estos futuros egresados, en un país que se ve abocado solo por el estudio del inglés? Probablemente sea trabajar en colegios, muy pocos, por cierto, que ofrecen la enseñanza de estas en sus contenidos curriculares. Esto acrecienta el discurso hegemónico de que el inglés es la única salida para adquirir mayores oportunidades económicas y de progreso, “la necesidad de que el sistema educativo de un país les permita a sus ciudadanos alcanzar niveles satisfactorios en el dominio del inglés por su “pretendido” rol en la economía y la globalización” (Fandiño et al., 2012, p. 368).

Ahora, las pretensiones de este plan de bilingüismo son sobre las bases de lenguas extranjeras, lo que implica que el aprendizaje de un hablante nativo de español de una de las lenguas indígenas o raizales no se considera ni reconoce como bilingüe, como lo señala Guerrero (2008):

Nótese que al decir "lenguas extranjeras" se excluye la posibilidad de "segundas lenguas", que en Colombia podrían ser cualquiera de las lenguas indígenas habladas. Este es el primer indicio que para el MEN las lenguas indígenas no representan ningún tipo de capital, en términos de Bourdieu; por lo tanto, no son dignas de inversión, incentivos, promoción, etc. (p.31)

Es necesario plantearse que esto sustenta el nuevo “orden” en la sociedad, del tipo de sujeto que se necesita en aras de funciones específicas que apoyan ese orden social del que habla Durkheim. Así mismo, desde lo gubernamental se regula la escolaridad, sin escuchar a los actores principales: rectores y docentes, entre otros, que serán los encargados de transmitir este discurso. Discurso que se ajusta desde la adopción de modelos foráneos (Ayala & Álvarez, 2005; De Mejía, 2011).

Hemos visto que la esencia de los significados, como en este caso, han sido intervenidos para darle sentido a los nuevos propósitos de la enseñanza del inglés en el nuevo discurso hegemónico que se maneja desde los estamentos superiores, lo que contribuye a seguir en la reproducción de la estratificación de las clases sociales con las nuevas características que exige el mundo globalizado. Estos escenarios nos ponen en la necesidad de incrementar procesos de interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje desde posiciones de intercambio igualitario; o como bien define la UNESCO, una interacción equitativa entre las culturas.

Educación intercultural

En el contexto colombiano ya se ha venido presentando una preocupación por implementar un enfoque intercultural en el sistema educativo del país, con el fin de abrir espacios necesarios para la educación desde la diversidad sociocultural característica de nuestra realidad (Castro, 2021). Estos esfuerzos se han dado como iniciativas para valorizar el multiculturalismo del país, así pues, la etnoeducación representa un modelo de educación multicultural que se ha venido construyendo desde 1995 y, en la actualidad, continúa siendo una de las herramientas con la que las comunidades étnicas del país se forman para desempeñarse en su contexto inmediato. La diversidad lingüística es uno de los puntos más relevantes de la etnoeducación y, como lo señala Carrillo (2016), lo importante es el reconocimiento de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional, lo cual permite justificar un bilingüismo no excluyente y equitativo entre las culturas, como se expuso arriba.

Aunque la etnoeducación representa en gran medida los esfuerzos por visibilizar el multiculturalismo en Colombia, es necesario ir un poco más allá de estas prácticas educativas y empezar a construir una educación intercultural para favorecer la acción de “aprender a conocer al otro como ser social y cultural que aporta elementos valiosos para la construcción de la identidad propia” (Rolong, 2017, p.335). Hasta este punto, el desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia, por lo propio y lo del otro, invita a regresar a los objetivos esenciales de una educación humanista y menos técnica. En este orden de ideas, la enseñanza de lenguas se encaminaría más hacia el dominio de una lengua para comprender, interactuar y mediar en comunidades diferentes a la propia. En este sentido, como dice Castro (2021), la educación intercultural debe mirar a la “sociedad en su conjunto, entendiéndose como un colectivo complejo y culturalmente diverso” (p.30) evitando concentrarse solo en un sector o comunidad y priorizando el intercambio intercultural.

Docentes

En referencia a los docentes el panorama se torna aún más complejo. “Hoy, en día, un problema que se le plantea a todo el profesorado, tanto de básica como de enseñanzas medias, es la pérdida de su prestigio y de su valoración social” (Bernabé & Mora, 2012, p.1). También, organizaciones como la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE (Orjuela et al., 2019) en Colombia, dan cuenta que el papel social del maestro “se ha fragmentado y reducido a un papel puramente técnico de la educación” (p.7). Estos actuales cambios de paradigma desvirtúan lo que Weber planteaba sobre la profesión: “todo joven que se crea llamado a la profesión académica debe tener conciencia clara de que la tarea que le aguarda tiene una doble vertiente. No le bastará con estar cualificado como sabio, sino que ha de estarlo también como

profesor, y estas dos cualidades no se implican recíprocamente ni mucho menos” (Weber, 2000, p. 189 citado en Rojas-León, 2014). Ya Weber suponía las bases de la formación docente desde conceptos que establecían la formación docente más allá del solo saber de la disciplina. En este sentido, se observa que, según los nuevos planteamientos del plan, la valoración de preparación del docente está basada más en ver a los docentes como técnicos que como profesionales. “No podemos seguir tratando a los docentes y a otros actores educativos como simples "técnicos" (Guerrero, 2010), cuya labor es poner en marcha las decisiones tomadas por la parte alta de la organización, desconociendo su conocimiento y su valor” (Correa, et al., 2014, p.113). Como se ha mencionado, se ha pretendido que la enseñanza de las lenguas sea más una instrumentalización de la misma para propósitos de formación del proletariado con un nivel de competencia más elevado, pero que conlleva a la formación del mismo dentro de ese estamento que le confiere su función dentro del orden social establecido. Siguiendo con el estatus del docente, este ha pasado a ser, por la nueva condición técnica que se ha conferido a la enseñanza del inglés en nuestro país, de un status más elevado a la condición de una nueva posición:

¿Trabajador de la Enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. Proletarización del profesorado (Lawn & Ozga, 1988). Un ejemplo de esto es la descualificación en las mismas Tecnologías de la Información y la Comunicación que los impulsa poco a poco en la inclusión de la clase obrera, se aclara que esta inclusión se debe más a “la posición del profesorado en el proceso laboral y de su relación con el objeto y el producto de su trabajo, más que de cuestiones meramente salariales. (Guerrero, 2017, p.48)

Tampoco a los maestros se les ha valorado su participación, teniendo en cuenta sus contextos, sus creencias, las riquezas del contexto que pueden contribuir a buscar adaptaciones reales que permitan el proceso de enseñanza aprendizaje de manera más eficiente. Fue más importante para el Estado adoptar metodologías foráneas, sin tener en cuenta el contexto colombiano, ni la experiencia o voces de los docentes en Colombia. Seguimos siendo un país en que lo foráneo tiene mayor validez e importancia que lo que se produce aquí. Según Steiner-Khamsi (2004, p. 203, citado por Usma 2009, p.131) "los gobiernos nacionales adoptan diferentes discursos y modelos aceptados por una comunidad internacional imaginaria u otra en concreto, que se evoca como una fuente de autoridad externa”, ignorando las difíciles condiciones que, de por sí, trae establecer unas orientaciones metodológicas foráneas sin tener en cuenta lo complejo que es enseñar en las escuelas por la falta de condiciones; como indican Bonilla y Tejada (2016), la enseñanza del inglés en Colombia no consideró las grandes diferencias sociales y económicas que tiene el país. Lo que trae como consecuencia que se trabaja sobre las bases de una metodología para estudiantes que no se alinean con las características de los nuestros (Guerrero, 2008). Es

interesante comprender que en la adopción de un programa foráneo las voces de los docentes se ven ignoradas, instrumentalizadas e invisibilizadas (Guerrero, 2010), con la imposición de metodologías externas y conducentes a usarlos como “un vehículo para mantener y legitimar la dominación y la desigualdad” (Guerrero & Quintero, 2009, p. 137).

Lo curioso de todo esto es que, mientras las nuevas tendencias en la investigación en relación al profesorado se mueven por establecer y reestablecer su empoderamiento dentro del orden jerárquico, y que reconocen que el profesorado se ve afectado por muchos factores de orden social y cultural, Colombia ha estructurado esta propuesta sobre las bases del profesor como un ser de orden meramente técnico, preparándolo para conseguir su estado de proficiencia en la disciplina que debe enseñar (que entre otras cosas no está mal), y la manera cómo debe enseñarlo en función de un nuevo orden social para establecer la enseñanza del inglés en el proletariado. Actualmente hay planteamientos desde el modelo sociocultural crítico, que busca empoderar la formación de los profesores de lenguas y desde ahí “se puede potencializar al entender a los profesores como planificadores de currículo y hacedores de política lingüística” (Fandiño et al., 2016, p.60).

Por otra parte, el trabajo de los docentes se ve afectado y juzgado sin tener en cuenta las condiciones de trabajo. Se puede observar que las instituciones escolares no han alineado su estructura de “cobertura” con los lineamientos de calidad, pues aún los salones, el número de estudiantes, la infraestructura física sigue a la espera de este planteamiento de la enseñanza, afectando la labor de los docentes, ya “Weber desconfiaba de los cursos con salones llenos de estudiantes, debido a que son engañosos en cuanto a la calidad de la enseñanza impartida” (Rojas-León, 2014). De otra parte, la enseñanza no solo lidia con las condiciones de infraestructura y recursos, sino que la misma condición socioeconómica de los estudiantes se vuelve un desgaste en la labor diaria como resalta Sáenz (2014):

De otra parte, están los múltiples relatos de los maestros sobre lo difícil que es enseñarles a los más pobres, por su indisciplina, por sus bajos niveles de capital cultural, y por la masificación de la escuela pública que ha resultado en que lo más común sean aulas con cuarenta o más estudiantes. (p.3)

Por lo tanto, las condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de las lenguas, se tornan aún más complejas dentro de un esquema educativo y social que propone metas sin escenarios equipados para ello.

Conclusiones

En resumen, se puede ver aún la influencia de los discursos sobre la clase productiva del país, y que el país logre un avance económico no es malo, por el contrario, se busca que haya mayor equidad y una mejor distribución de los recursos y la riqueza para un mejor bienestar, sin embargo, esto no quiere decir que se deban abolir los discursos que buscan y promulgan la valoración de los seres humanos y las otras culturas, el empoderamiento para vivir en un mundo que exige una mayor complejidad del uso de competencias y del conocimiento. Direccional los objetivos del contexto escolar, en el caso en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en pro de una propuesta más de generación de nuevos trabajadores para seguir en la producción del Estado, aliena el sentido humanístico que conlleva la adquisición del conocimiento, no esencialmente como fuerza laboral, sino como mejores seres humanos en el orden social y cultural.

Bibliografía

- Ayala, J., & Álvarez, J. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *39th National ASOCOPI Conference*, 7-26.
- Bartolucci, J. (1987). Educación, Reproducción Social y Sociología. *Sociológica*, 1-17.
- Bernabé, M., & Mora, M. (2012). *Sociología del Profesorado* (p. 5). Universitas Miguel Hernández.
- Bonilla, C., & Tejada, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 185-201.
- Cano, E. (2015). *Análisis crítico del taller de socialización de la cartilla Bunny Bonita, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el Programa Nacional de Bilingüismo*. <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9683/1/CB0541281.pdf>
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: *Educación y Educadores*, 51-67.
- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, 24, 5-102.
- Castro, C. (2021). *Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.

- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: Un Estudio Exploratorio en el Departamento de Antioquia, Colombia. *Ikala*, 101-116.
- De Mejía, A.-M. (2011). The National Bilingual Programme in Imposition or opportunity? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7-17.
- De Mejía, A.-M. (2012). English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America—a critical perspective. En V. B. Rapatahana, *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures* (págs. 244-254). Bristol UK: Multilingual Matters.: V. Rapatahana & P. Bunce.
- Diago, F. (2011). Los Call Centers y su proyección en Colombia : Una aproximación. *Dictamen Libre*, 8, 13–26.
- Etxebarria, M. (2012). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo Wayuu en el Caribe colombiano. *ASJU*, XLV(2), 271–293.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Varela, L. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo.. *Educación y Educadores*, 363-381.
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Varela, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63.
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47–70. <https://doi.org/10.4067/s0718-93032012000200002>
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia Tensions and possibilities in the. En A. Kirkpatrick, *English and English teaching in Colombia Tensions and possibilities in the expanding circle* (págs. 332-351). Routledge Handbooks.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 43-70.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 27-45.
- Guerrero, C., & Quintero, A. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English

Language Education. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 11(64), 135–150. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11447>

Guerrero, C. (2010). The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 33–49.

Le Gal, D. (2018). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices En Lenguas Extranjeras*, 12. <https://doi.org/10.15446/male.n12.73267>

M.E.N. (2006). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

M.E.N. (2014). Programa Nacional de inglés 2015. *Programa Nacional de Inglés*. Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

Ministerio de Cultura (s.f). Diversidad Lingüística Región Caribe “Una mirada hacia su situación sociolingüística. Obtenido de: <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/poblaciones/Lenguas%20Nativas/Lenguas%20del%20Caribe.pdf>

Micheli Thirión, J. (2007). Los call centers y los nuevos trabajos del siglo XXI. *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 3(5), 49–58.

Nieto, R. (7 de septiembre de 2014). *Sociólogos: Los Planteamientos Teóricos de Durkheim, Weber y Parsons dentro de la Sociología de la Educación*. Obtenido de Los Planteamientos Teóricos de Durkheim, Weber y Parsons dentro de la Sociología de la Educación: <https://sociologos.com/2014/09/07/los-planteamientos-teoricos-de-durkheim-weber-y-parsons-dentro-de-la-sociologia-de-la-educacion/>

Orjuela, A., Gamboa, A., & Rodríguez, E. (2019). *Consultoría sobre el estado actual de los programas de licenciaturas en Colombia ASCOFADE* (Issue 12).

Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 33-58.

Rolong, M. T. (2017). La interculturalidad en el proceso de integración escolar de los estudiantes recién llegados a Francia. *Lenguaje*, 45(2), 331–349. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5275>

- Sáenz, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 201-226.
- Samuelson, B., & Freedman, S. (2010). Language Policy, multilingual Education, and Power in Rwanda. *Language Policy*, 191-215.
- Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 15.
- Trillos Amaya, M. (2018). Español-L2 En El Contexto Multicultural Y Plurilingüe De La Región Caribe. *Lingüística y Literatura*, 39(73), 72–95. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a04>
- Usma- Wilches, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes. *PROFILE*, 123-141.

El español como segunda lengua en la escuela Katumazake

Arlis Patricia Álvarez¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Luis Alberto Ospino Escorcía²

Universidad del Atlántico (Colombia)

El siguiente capítulo está centrado en la caracterización del modelo de enseñanza del español como segunda lengua (en adelante EL2), en el marco del modelo etnoeducativo, desarrollado con niños pertenecientes a la comunidad de los Emberá Katío³. Tales menores (35 en total) hacen parte de procesos de bilingüismo en Katumazake, una de las sedes de la Escuela Rural Mixta Porremía, en la que se ofrecen servicios educativos hasta quinto de primaria, bajo la modalidad de multigrado⁴.

Dada la cercanía con centros urbanos donde el acceso al idioma oficial se hace necesario para realizar operaciones comerciales de distinta índole o para acceder a centros de educación superior, cuando no con fines de solicitud de ayuda social, entre tantos otros motivos⁵, el aprendizaje del EL2 para dichas comunidades no es un simple lujo. Esta nueva asimilación idiomática, a diferencia de la lengua nativa, interiorizada en el contacto diario con los semejantes, requiere de la implementación de procesos de enseñanza- aprendizaje, direccionados desde la escuela. Sin embargo, en el trabajo de campo realizado con la población infantil de la sede Katumazake, se pudo identificar un conjunto de anomalías que justifican su abordaje en una investigación de mayor calado.

La primera parte de este capítulo la conforma la descripción del problema. Allí se detallan cuáles fueron las dificultades encontradas a lo largo de la fase de observación en lo referente al dominio del EL2. Adicionalmente, se presentan los objetivos y la justificación. Seguidamente, se expone el marco teórico, dividido en

1 Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Atlántico. Participante del Semillero de Estudios Bilingües Interculturales, SEEBI. Docente en educación secundaria en la Institución Educativa Bethel, Sincelejo (Colombia). Correo electrónico: arlysalvarez15@gmail.com

2 Licenciado en Español y Literatura, Universidad del Atlántico. Correo electrónico: laospino@mail.uniatlantico.edu.co

3 Esta comunidad indígena está asentada en el alto del río Sinú (Córdoba).

4 Niños y niñas de distintos grados reunidos en la misma clase.

5 Cabe mencionar también el desplazamiento forzado al que se ven obligados los grupos indígenas hacia las zonas urbanas por causa de la violencia o de los desastres naturales.

dos segmentos: el estado del arte y el marco teórico referencial. En el primero, se exponen los principales antecedentes de la presente investigación, y en el segundo, las referencias teóricas utilizadas en el acercamiento al problema, provenientes, principalmente, de la etnolingüística.

A renglón seguido se encontrará el marco metodológico. Recurriendo a técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, la presente monografía se inscribe en las de corte etnográfico. Los autores especifican en este apartado de qué medios se valieron para la recolección del corpus, con cuántos sujetos trabajaron y en qué línea de tiempo. Posteriormente se comparten los resultados del análisis y, a manera de cierre, se establecen unas conclusiones.

Desde los compromisos adquiridos por el Estado colombiano con las poblaciones indígenas en la Constitución del 91, se constituye en un imperativo para los profesores de español (sobre todo de aquellos provenientes de la misma comunidad), el hallazgo de herramientas que faciliten el acceso de aquellas al nuevo código lingüístico. De allí la importancia de la presente investigación.

Descripción del problema

Por su misma conformación triétnica originada en tiempos de la Colonia, con prevailecimiento en ciertas regiones de algunos elementos culturales sobre otros⁴, Colombia es un país multicultural y plurilingüe⁵ dada la diversidad de lenguas distintas del español, que aún subsisten a lo largo y ancho del país: “Afirmar que Colombia es un país plurilingüe⁵ y multicultural parece un hecho evidente desde que la Constitución de 1991 oficializó las lenguas de sus habitantes indígenas” (Alarcón, s.f., p. 25).

El bilingüismo de muchas poblaciones indígenas es un fenómeno común desde lo práctico, con objetivos claros como la migración hacia las urbes o la necesidad de asimilar la lengua oficial como segunda lengua. Por tal razón, es importante examinar cómo se están llevando a cabo los procesos educativos que orientan este aprendizaje. Entre las instituciones de este tenor, se encuentra la escuela Katumazake, ubicada en la comunidad de Dozá, en el resguardo indígena Emberá Katío del alto del río Sinú y río Verde, en Tierralta, Córdoba.

Las observaciones in situ, realizadas por los investigadores del presente trabajo, permitieron establecer que, aunque los docentes identifican el atraso de algunos estudiantes con relación a otros, en lo que respectaba al dominio de la segunda lengua no desarrollan planes orientados a nivelarlos, partiendo previamente de un diagnóstico para cada caso en particular. Por otro lado, se pudo evidenciar que, además de carecer de herramientas pedagógicas para llevar a cabo procesos sistemáticos en la enseñanza del EL2, por no contar con estudios superiores, los preceptores no practicaban su uso por fuera del espacio escolar, ni

en la oralidad, ni mucho menos en la escritura, limitándose así a tener un dominio básico del mismo, útil para cuestiones prácticas con la población mestiza, pero no para la construcción de conocimiento. Parte de ese desinterés, puede obedecer a la relación existente entre lengua y realidad (García, 2015), toda vez que la concepción del mundo de los Emberá Katío difiere de la de aquellos que se han construido su identidad lingüística bajo parámetros occidentales:

La enseñanza de la lectura y escritura de una segunda lengua presentan problemáticas que abarcan el orden político, cultural, lingüístico y pedagógico. La oralidad en las lenguas indígenas tiene un profundo carácter vivencial y contextual. Los indígenas le dan mayor relevancia a lo que se hace o se vive, es decir, si las acciones se están iniciando, si se están alejando de su origen, están en mitad de su desenvolvimiento, están finalizando o finalizaron. Esto se conoce en la lingüística con el nombre de “aspecto”. Esta concepción de los emberá-chamí entra en conflicto cuando se trata de enseñar los tiempos verbales de la lengua española. (Romero y Bedoya, 1997, p.12)

En lo que a formación escolar respecta, este ínfimo dominio del EL2 de parte de los estudiantes, trae consecuencias preocupantes al momento de tener aspiraciones profesionales en instituciones educativas donde las clases se imparten en castellano, tales como altos índices de deserción escolar (Meneses, 2011), discriminación, y una construcción problemática de la identidad. Todo esto lleva a formular la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es el estado del español oral y escrito en la escuela Katumazake?

Objetivos

A efectos de clarificar cuáles serán los propósitos que guiarán la presente investigación, se procederá a presentar los objetivos de la misma:

Objetivo general

Caracterizar el estado del español como segunda lengua de los niños Emberá Katío de la Escuela Katumazake.

Objetivos específicos

- Determinar el tipo de bilingüismo presente en los niños Emberá Katío de la Escuela Rural Mixta Porremía.

- ☑ Establecer el grado de preparación de los docentes para la enseñanza del EL2. Resultados.

Justificación

La realidad de la segregación de los pueblos indígenas se corresponde evidentemente con la educación y el trabajo con sus respectivas lenguas. Esta herencia histórica es evidente desde las políticas que demostraban una favorabilidad hacia el español (Landaburu, 2005), cuestión que se extiende a territorio latinoamericano con los diferentes pueblos indígenas que conforman esta parte del continente, lo que Chamorro menciona como “discriminación lingüística” (2018, p.17).

Así, la etnoeducación en Colombia representa un reto para los entes reguladores de los derechos fundamentales de las comunidades indígenas. En consecuencia, las instituciones deben responder favorablemente a los requerimientos de los estudiantes en relación con su cultura e identidad, especialmente al respeto por su lengua nativa y a la enseñanza del EL2. Lo establecido en la normativa se diferencia de la realidad en las escuelas de las comunidades indígenas, en especial la Escuela Rural Mixta Porremía y su sede Katumazake en la comunidad Dozá.

En su investigación, Chamorro (2018) sustenta cómo esta falta de reflexión y de correspondencia entre lo proyectado por el Ministerio de Educación Nacional y los contextos reales desemboca en una insuficiente didáctica del español como segunda lengua.

Cabe señalar que esta problemática no solo afecta los procesos de enseñanza/aprendizaje de español a aprendientes misak, sino en general al alumnado indígena colombiano, pues hay una gran carencia de materiales que aborden la adquisición del español desde una perspectiva intercultural, desde las numerosas y concretas realidades culturales y lingüísticas (Chamorro, 2018, p.17).

En el caso de la escuela estudiada, una aproximación al bilingüismo de los estudiantes, desde los métodos ejecutados, supone un marco de referencia para orientar de mejor manera propuestas pedagógicas que eleven el desempeño estudiantil. De esta forma, se trata de hacer vivenciar significativamente los criterios de la etnoeducación.

Desde lo bibliográfico, este proyecto etnográfico pretende aportar en los estudios para la didáctica del EL2, ya que es evidente que las investigaciones relacionadas se dirigen más a profundizar en la cultura e identidad, o en el registro de lenguas indígenas, que en el aspecto pedagógico (Bocanegra, 2012).

Esos trabajos funcionan como marcos de referencia, mostrando las dificultades resultantes de un conjunto de falencias existentes en su transcurso escolar, pero es importante fijar la perspectiva en la pedagogía del EL2 desde la básica primaria, puesto que allí se estructuran diversas competencias que garantizarán el éxito de los estudiantes al proseguir en sus estudios sobre dicha lengua.

Reconocer las realidades inmediatas y particulares de cada comunidad significa generar procesos de asimilación práctica para la mejora de esas realidades. Es importante destacar que “los Emberá son el pueblo indígena colombiano de mayor dispersión territorial” (Asociación de Cabildos Indígenas Emberá, Wounaan, Katío, Chami y Tule del Departamento del Chocó, 2010). También se establece que los Emberá han sido una de las comunidades más afectadas por el desplazamiento (la agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR], 2011, p.10). Situarlos en contexto colombiano, como propósito implícito de este trabajo, resulta fundamental para la comprensión misma de cada uno de los sujetos y su estado frente al aprendizaje.

Los resultados permitirán establecer las bases para estudiar las situaciones de interacción del entorno escolar, a partir de los datos organizados que sean hallados, con el fin de trabajar en propuestas que favorezcan la aprehensión del EL2. En ese orden de ideas, se pretende responder a la necesidad de mejorar la metodología de enseñanza de la segunda lengua, apuntando al objetivo del sistema bilingüe de la escuela.

Marco teórico

El presente ítem está dividido en dos partes: estado del arte y marco teórico referencial. En la primera, los investigadores se dan a la tarea de mencionar aquellos trabajos cuyos aportes fueron relevantes para desarrollar sus propias pesquisas. La segunda, por su parte, relaciona una lista de conceptos y autores que se constituyeron en el sustento teórico de las acciones investigativas.

Estado del arte

Con respecto a la enseñanza del español como segunda lengua, desde la perspectiva internacional se referencia el trabajo **‘Enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna, 2015’** realizado con estudiantes del primer semestre de algunas carreras, con el fin de analizarla situación de enseñanza aprendizaje de español como L2, modalidad regular. Para llevarlo a cabo, los autores describieron las metodologías de enseñanza y estilos de aprendizaje por parte de estudiantes pertenecientes a las etnias miskitos y sumu-mayangnas. Su aporte fue fundamental al presente trabajo en términos de suministro de técnicas e instrumentos idóneos a la recolección de insumos en la comunidad Dozá.

En ese mismo orden de ideas, se encontró el trabajo *Bilingüismo individual en escuelas de educación indígena* realizado por Mayagoitia (2014) en Chihuahua, México. En este trabajo, la autora analizó el bilingüismo practicado por 32 niños rarámuris de primer año de primaria en dos escuelas indígenas de las comunidades de San Elías y San Ignacio Arareco, en el municipio de Bocoyna, Chihuahua, México. Los procedimientos esgrimidos para el diseño de la investigación, entre los cuales pueden mencionarse entrevistas orientadas a determinar el grado de importancia que los docentes daban a la segunda lengua, fueron usados por Álvarez y Ospino (2021) como referentes en el trabajo de campo realizado con los Emberá Katío, con varias modificaciones concomitantes con las necesidades del contexto.

A nivel nacional, la investigación titulada *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía de la I.E.D Antonio José Uribe* en la que Cortés Carolina y Bocanegra Claudia (2012), describen las integraciones de un grupo de estudiantes indígenas Emberá en el curso de procesos básicos esta institución. Para ello se parte de teorías alrededor del bilingüismo, submersión, escuela nueva, inclusiva e intercultural, diversidad lingüística y cultural e identidad. Es fundamental el análisis que se realiza en este trabajo sobre la manera en la que el lenguaje reproduce estructuras de pensamiento que dan cuenta de una visión del mundo, que, en el caso de los indígenas que se encuentran en el proceso de aprender una segunda lengua, debe ser respetada, premisa que Álvarez y Ospino (2021) reproducen en la presente labor investigativa.

En el ámbito nacional, Velasco Fabián, en su trabajo *Educación intercultural bilingüe: estudio crítico de caso del programa Volver a la escuela en un colegio público de Bogotá (2016)* ofrece una descripción del programa. Su propósito es analizar el diseño de este programa y cómo se aplica a las escuelas, para verificar de qué manera se responde a las necesidades de los grupos minoritarios de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y con un idioma distinto al español.

Por otro lado, se revisó también la investigación de Romero, Ramos, González y Bedoya titulada *La enseñanza del español como segunda lengua: un estudio de caso de niños Nasa y Emberá- Chamí* (2008), el cual describe y analiza la forma de transferencia de las lenguas.

A nivel local, se referenció la propuesta de Paternina titulada *‘Criterios didácticos para el desarrollo del español como L2 en la Institución Educativa Zalemaku Sertuga’* (2017), la cual se aplicó con estudiantes pertenecientes a los grupos Koguis, Wiwas y campesinos. Este trabajo ofrece una orientación sobre el estudio de las condiciones de uso del español como segunda lengua en esta institución, identificando las dificultades que enfrentan

los estudiantes en los procesos didácticos de su adquisición, y llevando a cabo un análisis de las percepciones que ellos tienen sobre su uso para poder definir un perfil sociolingüístico de la población estudiantil en el contexto de la comunidad wiwa del Magdalena. Esto le permitió establecer los criterios didácticos que fortalecen la enseñanza del EL2. Paternina concluye que para avanzar en el proceso de enseñanza del EL2 en la escuela, se deben nivelar a los estudiantes, y hacer una diferencia entre grupos, según el dominio de la L2 con que inicien su proceso de formación; de igual manera, recomienda disponer de una programación de enseñanza bilingüe, lengua materna y segunda lengua, en el caso puntual del español y, como último punto, diseñar cursos adaptados a las características y necesidades de los alumnos, tales como escolarización inicial, básica primaria, educación media y educación superior. La anterior investigación funciona como base de apoyo en la investigación presente, al dar cuenta de los procesos llevados a cabo para la caracterización de aspectos relevantes en las interacciones dentro del aula, los métodos de enseñanza y el papel del español como segunda lengua en las comunidades. Su aporte permite relacionar dichos procesos con la necesidad encontrada en la escuela Katumazake, pues los ejemplos que allí se muestran, tienen similitudes a la situación de la comunidad indígena Emberá Katío.

Marco teórico referencial

Para la elaboración del presente trabajo fue necesaria la fundamentación en un conjunto de referentes teóricos que suministraran orientaciones sobre la manera más idónea de abordar la problemática. En primer lugar, se propondrá una rápida mirada a los intentos de abordar el lenguaje con una mirada crítica, desde los esbozos griegos hasta la aparición de la lingüística; en segundo lugar, se revisarán los alcances metodológicos de la etnolingüística en Colombia y las herramientas que la academia ofrece para su desarrollo; en tercer lugar, se tocará el punto de la etnoeducación y, por último, el tema del bilingüismo en comunidades aborígenes.

La preocupación por el lenguaje

Desde la antigüedad, el lenguaje ha sido un tema que ha suscitado las más diversas reflexiones. Los filósofos fueron los primeros en examinarlo a partir de las preguntas sobre su origen, la relación que guardaba con el ser y, en consecuencia, el modo en que se relacionaba con la verdad y, por último, el rol que cumplía, tanto para la polis como para la ciencia (Flores, 2009). Sin embargo, es en el siglo XX cuando surge la lingüística, enfocada en estudiarlo desde la praxis científica:

Es bien conocido que la Lingüística como disciplina científica comenzó en el siglo XX, debido, en especial, a las directrices trazadas por Ferdinand de Saussure. En efecto, el ginebrino dotó a la Lingüística de un objeto de estudio: el lenguaje, y de unos métodos que fueron aplicados por las

diversas escuelas lingüísticas de acuerdo con el marco conceptual que las configura. (Bernal, 2008, p. 43)

Ese período de la historia, en efecto, no solamente trajo consigo la discriminación de términos alusivos a un mismo campo semántico como lo es el de la comunicación humana mediante la palabra, tales como lenguaje, lengua y habla, sino también la aparición de múltiples enfoques disciplinarios como el análisis del discurso, la pragmática, la semiótica, la sociolingüística, la antropología lingüística y la etnografía, entre otros (Coseriu, 1986). Dicho de otro modo, el lenguaje es un vehículo comunicativo de naturaleza tan compleja que demanda ser escudriñado desde distintas ópticas, de acuerdo con la parte del mismo en que se centra la mirada. En el caso particular de la interacción en comunidades aborígenes ha descollado el uso de la etnolingüística, enfoque disciplinario que se aviene a los objetivos de la presente investigación, tal como se detallará en el siguiente ítem.

La etnolingüística

La etnolingüística ha sido definida como una rama de la lingüística encargada de estudiar la relación entre lenguaje y cultura en contextos minoritarios, “diferenciadas en el conjunto de la sociedad general o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones” (Navarro, p. 1). Teillier, Llaquinao y Simanca (2016), agregan que la etnolingüística se preocupa por resaltar “todas las relaciones que se dan entre el lenguaje y la comunidad de hablantes que lo usa, y de manera secundaria (por implicancia) con la cultura de la comunidad” (p.2). Sin embargo, hacen la claridad de que el hablante y su comunidad son los que deben aparecer en primer plano. En cuanto a los aspectos en que se enfoca, a diferencia de disciplinas similares como la antropología lingüística, Martín (2018) apoyándose a su vez en la definición de Coseriu y de Casado Velarde, asevera que:

1. Respecto del léxico, la etnolingüística puede estudiar fenómenos como la conformación del vocabulario en función del entorno, la influencia de los sectores prominentes de la cultura en el análisis léxico de la realidad o el influjo de la ideología en las connotaciones adquiridas por las palabras.
2. En el ámbito gramatical, esta disciplina puede analizar los cambios gramaticales asociados a cambios culturales, la conformación de los clasificadores en función de la cultura o el influjo de tendencias culturales en la morfología derivativa.
3. Respecto de la comunicación, la etnolingüística puede complementar lo que el análisis del discurso analiza sobre el uso efectivo del lenguaje en la comunicación (p. 584).

Para lograr lo anterior, el etnógrafo, al igual que el antropólogo, convive con los sujetos de la comunidad que les interesa estudiar, y utiliza, por tanto, técnicas como la observación participante y no participante con el fin de recopilar expresiones susceptibles de ser analizadas posteriormente en su relación directa con el entramado cultural de los sujetos. El presente trabajo se inscribe dentro del enfoque propuesto por la etnolingüística en consonancia con la etnografía del habla que se tocará más abajo.

La etnografía del habla

La etnografía del habla (también llamada de la comunicación), es un acercamiento de tipo interdisciplinario al estudio del lenguaje en su contexto sociocultural “que nace en la década del sesenta, a partir de los trabajos pioneros de Dell Hymes y John Gumperz y en el marco del desarrollo de la lingüística antropológica” (Navarro, p.2). Su principal función, según Duranti, es “el estudio del uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana de una comunidad lingüística concreta” (p.253). En ese sentido, un término fundamental dentro de este tipo de estudios es el de actuación lingüística. El etnógrafo del habla, en efecto, comprende que es en las distintas esferas de la vida social de los sujetos donde estos experimentan la necesidad de elegir unos usos del lenguaje, en vez de otros, para conseguir determinados fines: “se considera que la actuación lingüística es el lugar donde se emplaza la relación entre el lenguaje y el orden sociocultural” (Duranti, p. 2).

Es habitual dentro de ese campo de estudios, sobremanera útiles para el acercamiento a comunidades indígenas, que haya transversalidad con la sociología, la antropología y la lingüística, nuevamente orientados a develar formas de pensamiento subyacentes en el habla de los mismos.

Los estudios antropológicos, filosóficos y sociolingüísticos muestran una fuerte preocupación por la explicitación de la relación que se genera entre el lenguaje y la cultura para develar ideologías y cosmovisiones que conducen a desentrañar cómo el uso de una lengua posibilita la expresión de múltiples modelos culturales tejidos desde innumerables saberes, opiniones y actitudes de las gentes (Pardo, 1998, p. 151). El presente trabajo de investigación toma elementos, tantos de la etnolingüística como la etnografía del habla en la medida en que supone un acercamiento a la comunidad Emberá Katío asentada en lo alto del río Sinú.

Etnoeducación

La etnoeducación se entiende como la enseñanza impartida a comunidades con una lengua y tradiciones propias, al margen de las predominantes en un país. La Ley general de educación dice lo siguiente:

Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (1994, p.34)

Por consiguiente, implica la transmisión de información en dos lenguas: la nativa y la llamada “de prestigio”, sin que la segunda vaya en detrimento de la primera. Dicho de otro modo, la primera le permite conocer mejor su propia lengua y acceder, cuando esto sea posible, a la tradición escrita vernácula, y la segunda les facilita el acceso a esferas de comunicación dominadas por la lengua oficial:

La etnoeducación es un tema que remarca una especial importancia para las comunidades y grupos indígenas porque les permite retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza y buscar, a través de sus costumbres y tradiciones, la mejor forma para que los más pequeños aprehendan el “ser indígena”, respetando su lengua y su cosmovisión. (Arbeláez y Vélez, 2008, p. 6)

No obstante, para que lo anterior sea posible se requiere, por un lado, de una infraestructura educativa ajustada a las necesidades de la comunidad y, por el otro, de un equipo docente equipado con el suficiente andamiaje pedagógico para formar a los discentes en los referentes de la lengua foránea sin desmedro de la propia cultura. En el fondo, lo que se propugna es una conciencia política, fundamentada en el respeto por la diversidad cultural y en la resiliencia hacia la imposición de discursos hegemónicos: “Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas” (Guzmán, 2007, p. 15).

En Colombia, país con aproximadamente 80 grupos étnicos y 64 lenguas aborígenes (Alarcón, 2014), hablar correctamente el español se constituye en una necesidad para los miembros de aquellas comunidades residentes en las llamadas zonas de contacto. Se trata, nosolamente de disponer de un medio de comunicación útil para la comercialización de productos, sino también de la credencial para poder acceder a los beneficios de la educación formal, como, de hecho, han podido hacerlo muchos de ellos. El presente trabajo se inscribe en la línea de proyectos etnoeducativos, en la medida en que se propone realizar una caracterización del español hablado en la escuela Katumazuke del pueblo Emberá Katío, con miras a proponer soluciones pedagógicas, en un trabajo posterior, a las posibles deficiencias detectadas.

Marco metodológico

Toda investigación requiere de un conjunto de procedimientos orientados al abordaje del campo de la realidad que le sirve de sustento y que pueden variar sustancialmente de una pregunta a otra. Lo anterior, con la finalidad de ejecutar acciones organizadas y coherentes con los objetivos trazados por los investigadores. Todo ello se incluye en el marco metodológico que se detallará en el presente capítulo.

Tipo de investigación

La presente investigación, de corte cualitativo, se adhiere al enfoque metodológico, el cual, según Hernández et al. (2014), “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). Se basa, principalmente, en un razonamiento inductivo, lo cual implica el desarrollo de conceptos a partir de los datos recogidos (Quecedo y Castaño, 2002; Hernández et al., 2014). Comprende una fase descriptiva, que puede darse en testimonios de personas, escritos o la conducta observable y otra interpretativa, en la cual se someten a la reflexión los datos arrojados por la primera, desde un marco de referencias previamente definido.

Para el caso de la presente iniciativa se eligió un tema (el español como segunda lengua) en una comunidad determinada (la escuela Katumazake de los Emberá Katío), que presupuso el diseño de una estrategia de acercamiento a la misma, previendo para ello el modo de desplazamiento a la zona, el contacto con terceros que facilitarían la interacción con los nativos y los procedimientos necesarios para el acopio de datos significativos a los objetivos propuestos. Por la misma naturaleza de su objeto, se sirvió de entrevistas, observación participante, registros en el diario de campo y pruebas diagnósticas, entre tantas otras estrategias, tal como se explicará más adelante.

Paradigma

Todas las investigaciones se inscriben dentro de determinados paradigmas, de acuerdo con los principios seguidos en el desarrollo de las mismas (Hernández et al., 2014). En el caso de la presente investigación, los procedimientos se han circunscrito al paradigma interpretativo. Mediante las acciones ejecutadas en la comunidad, en efecto, los autores acopiaron la mayor cantidad de datos posibles sobre el nivel de aprendizaje que los estudiantes de la escuela Katumazake tenían sobre el español como segunda lengua. Esto con la finalidad de identificar una posible problemática, susceptible de solucionarse con intervención pedagógica.

Metodología

La presente investigación está sustentada en el método etnográfico. Según Hernández et al. (2014) “los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas” (p. 482). Martínez (2005), por su parte, afirma que “el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (p.23). Para lograrlo, se requiere que el investigador invierta gran parte de su tiempo interactuando con los sujetos, valiéndose para ello de distintas técnicas de acercamiento que le permitan ganarse la confianza de los otros.

En la presente investigación, los autores realizaron dos visitas a la comunidad de los Emberá Katío, asentada en los altos del río Sinú⁴. Debido a las notorias diferencias culturales existentes, tuvieron dificultades iniciales para ser aceptados por los miembros del caserío, pero gracias a la participación en actos ritualísticos significativos para los Emberá Katío, a la interacción constante y a la mediación de figuras de respeto como los profesores locales, la hostilidad inicial fue cediendo. El propósito era observar al grupo social desde el interior, haciendo hincapié en el modo en que se da la enseñanza del español como segunda lengua en la única escuela existente en el perímetro.

Fases de la investigación

Para Monje (2011), la investigación cualitativa está compuesta por cuatro etapas: la preparatoria, el trabajo de campo, el análisis y el informe. Con todo, vale aclarar que tales etapas se entrecruzan; no se dan, necesariamente, de manera consecutiva, finalizando una para comenzar la otra. A continuación, se mencionarán las que se siguieron en el presente trabajo.

Fase preparatoria

La reflexión y el diseño son dos subfases incluidas por el autor anteriormente citado en este punto. En lo que respecta a la presente investigación, los autores se dieron a la tarea de escoger un tema enmarcado en el área de la etnolingüística como lo es el estado del español en la escuela Katumazake de los Emberá Katío. Fue necesario aquí un cuestionamiento interior sobre la pertinencia de la elección, así como un plan para poder ingresar al territorio indígena, sopesando pros y contras.

Trabajo de campo

El trabajo de campo es una etapa del proceso de investigación que demanda la presencia del investigador en los lugares donde recopilará la información. Sin embargo, más que una técnica “es una situación metodológica y también en sí un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador (...)” (Stocking, 1993, citado por Monistrol, 2007, p.2). Para llevarlo a cabo, el conocimiento sobre la comunidad que pretende estudiar, en el caso de los estudios etnográficos, será insuficiente si el (los) investigador (es) no se sirven también de los medios necesarios para resolver eventuales dificultades de desplazamiento y aceptación social por quienes se mostrarán tentados a verlo (s) como a un (os) extraño (s). Atencio, Couvea y Lozada, dicen al respecto que

Es fundamental, resolver el acceso al campo, para abordar a la comunidad sin ser un extraño a ella, tanto en el ámbito físico como a los datos con los cuales se responden los objetivos, la posibilidad de acceder a la información no se resuelve simultáneamente con la entrada física: no todos estarán abiertos a ser observados ni a dialogar. (2011, p. 11)

Todo lo anterior con la finalidad de recoger, en un ambiente natural, la mayor cantidad de datos posibles sobre el eje de su investigación mediante observaciones, interacciones con la comunidad y demás. Para el caso presente, como se señaló en la página anterior, de los miembros del equipo investigador se desplazaron al departamento de Córdoba con el fin de tener un contacto directo con miembros de la comunidad Emberá Katío. Para ello fue necesaria, previamente, un acercamiento con las autoridades locales. Durante los días en que los investigadores estuvieron con la comunidad (15 días en la primera visita, 12 en la segunda), utilizaron diversas técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa para determinar el dominio que los discentes de la escuela Katumazake mostraban sobre el EL2.

Fase analítica

Según Monje (2011), en esta fase se incluye el análisis de los datos y la interpretación de resultados. Se trata de subprocesos en los que se precisa, partir de una organización y categorización de los datos obtenidos, antes de pasar a interpretarlos desde un marco de referencias definido con anterioridad. En el presente trabajo se ahondará más en este punto el ítem de los resultados.

Informe

Esta es la parte final del proceso de investigación y consiste en exponer por escrito, de manera organizada, el problema encontrado, los objetivos, los referentes teóricos, la metodología y los resultados, entre otros, y las posibles soluciones si las hubiere.

Técnicas e instrumentos

Observación referencias

Los miembros del equipo investigador convivieron con la comunidad Dozá, perteneciente a los Emberá Katío, desde el 26 de julio de 2018 hasta el 30 de ese mismo mes. Durante ese tiempo se realizó observación no participante y observación participante. De la primera, dicen Campos y Lule que

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines (2012, p.53).

De conformidad con lo anterior, el miembro del equipo investigador se limitó, en un primer momento, a tomar nota del dominio del español mostrado por los miembros de la comunidad Dozá y, de manera más concreta, por los estudiantes de la escuela Katumazake, absteniéndose de interactuar con los sujetos. Se trataba de esa manera de captar la información en estado natural. No obstante, no pasó mucho tiempo antes de que la investigadora pasara a la observación participante que, según Jociles se entiende

como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes (Labov 1976, 146; Marshall y Rossman 1989, 79), a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados (Gold 1958; Junker 1960; Spadley 1980), que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios. (2018, p. 126)

Para lograrlo, los investigadores se fueron involucrando poco a poco con los miembros de la comunidad. Esto implicó la participación en algunas costumbres

de la etnia, pero también el compartir en otros escenarios propios de la vida social de los nativos.

Diario de campo

El diario de campo es una de las técnicas más útiles en la metodología de todo investigador. Según Espinoza, su importancia radica en que “ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico” (2017, p.4). Para efectos del presente trabajo, el miembro del equipo investigador tomó nota de los hechos más relevantes durante la recogida de datos. Esto incluyó una descripción de la comunidad Dozá, empezando por sus costumbres, y, naturalmente, todo lo que tuvo que ver con las estrategias empleadas por los docentes en la escuela Katumazake para la enseñanza del español como L2.

Prueba diagnóstica

Con el fin de diagnosticar el grado de dominio que los estudiantes tenían sobre el español, el equipo investigador elaboró las siguientes pruebas, extraídas de las Saber de 2018. En el caso de cuarto y quinto, la población que se seleccionó para el presente trabajo, escogió un cuento y se les formuló 10 preguntas al grupo de estudiantes en los niveles literal e inferencial.

Instrumentos

Celular. Este artefacto cumplió dos funciones: sirvió para tomar fotos y también para grabar las entrevistas.

Ordenador. Una vez se recopilaron todas las evidencias, se procedió a organizarlas en el computador, previo a la redacción del informe.

Contexto

La escuela Katumazake de la comunidad indígena Emberá Katío está emplazada en los altos del río Sinú y el río verde de Córdoba y forma estudiantes, bajo la modalidad de multigrado, desde transición hasta quinto de primaria. No recibe apoyo de ninguna índole por parte del Estado colombiano y funciona gracias al patrocinio de una Fundación. Cuenta con un sistema educativo bilingüe, teniendo a la lengua vernácula como L1 y al español como L2.

Resultados

Pruebas de comprensión lectora

Como se consignó en el ítem anterior, para realizar esta prueba se le entregó a cada estudiante un texto de corta extensión, escrito en español, acompañado de un listado de preguntas capaces de determinar el grado de comprensión que aquellos tuvieran sobre la segunda lengua. A continuación, se presentarán los resultados de la misma.

Tabla 1. Prueba de comprensión lectora a estudiantes de cuarto grado

Pregunta	Componente	Categoría de análisis	Porcentaje
1	Sintáctico	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee	0%
2	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	0%
3	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	0%
4	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	100%
5	Sintáctico	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido	0%
6	Pragmático	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en el texto	50%
7	Pragmático	Prevé el propósito que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual	0%
8	Pragmático	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto.	0%
9	Pragmático	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto.	25%
10	Sintáctico	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual.	50%

Fuente: *Álvarez y Ospino (2021)*

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto grado en la prueba 1. Dicha prueba evaluaba tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

En el primer componente, el 67 % de los estudiantes eligió la opción errada; en cuanto al sintáctico, el 83% hizo otro tanto. Por último, en el componente pragmático, de cuatro preguntas formuladas, el 82% respondió de manera equivocada. Estos resultados reflejan la dificultad de los estudiantes para manejar el EL2. Se puede resaltar que en la pregunta número cuatro en la que el estudiante debía recuperar información explícita del texto, el desempeño obtenido fue alto debido a que la respuesta se encontraba de manera textual en la lectura. A partir de este resultado se puede ubicar a los educandos en el nivel literal.

Tabla 2. Prueba de comprensión lectora a estudiantes de quinto grado

Pregunta	Componente	Categoría de análisis	Porcentaje
1	Sintáctico	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	0%
2	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	0%
3	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	0%
4	Semántico	Recupera información explícita en el contenido del texto.	100%
5	Sintáctico	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	0%
6	Pragmático	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en el texto.	100%
7	Pragmático	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual.	0%
8	Pragmático	Recupera información explícita en el texto.	0%
9	Pragmático	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	50%
10	Sintáctico	Recupera información implícita en el texto.	0%

Fuente: Álvarez y Ospino (2021)

Los resultados que arroja la prueba 2, aplicada a los estudiantes de quinto grado se muestran en la tabla 2. Los componentes a evaluar fueron los mismos de la tabla anterior. En el componente sintáctico hubo un 0% de efectividad en las respuestas, en el semántico, un 67% de los estudiantes

erró en la respuesta, y en el pragmático ocurrió otro tanto, con el 62 % de los discentes. Con dicha información son evidentes las falencias en los estudiantes a la hora de comprender el EL2; además, se puede inferir que los estudiantes están en un nivel literal, pues a la pregunta número 4, donde se evaluaba el componente semántico respecto a la recuperación de datos explícitos, la respuesta fue acertada en un 100% de los estudiantes.

Nivel de preparación de los docentes para enseñar el español

Para determinar el grado de preparación de los docentes para estimular el aprendizaje del español en los estudiantes, se recurrió a la encuesta, a la entrevista y a las observaciones registradas en el diario de campo.

Cuestionario. La primera de las técnicas descritas giró alrededor de los siguientes temas: procedencia de los docentes, actividades extracurriculares llevadas a cabo para lograr el propósito arriba descrito y tipos de textos leídos en clases. A grandes rasgos se presentarán en las líneas siguientes el análisis de los resultados aplicados a tales interrogantes.

Tabla 3. Cuestionario aplicado a los profesores

Categorías	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Procedencia	Emberá	Emberá	Emberá
Nivel de preparación escolar	Bachiller	Bachiller	Bachiller
Situaciones en las que habla la lengua materna	Familiar	Familiar	Familiar
Situaciones en las que habla el español	Negocios	Negocios	Negocios
Nivel de importancia dado al español	Secundaria	Secundaria	Secundaria

Fuente: Álvarez y Ospino (2021)

Como puede observarse en la tabla anterior, los tres docentes, de procedencia Emberá, carecen de estudios superiores. En otras palabras, no han tenido la posibilidad de acceder a las herramientas pedagógicas que brinda la universidad en el campo de la enseñanza. En ese contexto, se guían, más que todo, por el sentido común y ofrecen un modelo de aprendizaje caracterizado por la imitación que, si bien podría dar resultado en lo referente al habla, es completamente insuficiente en el ámbito de la escritura. A este respecto cabe citar a González (2014) que dice que “el código oral y el escrito son completamente diferentes” (p. 35).

Por otro lado, se hace evidente que los profesores se ejercitan poco en el uso del español, ya que la lengua que practican en todas las esferas sociales de la comunidad es la nativa. El uso de esta, pues, queda restringido, generalmente, a operaciones comerciales con la población no nativa. Lo que se infiere de lo anterior es que si los docentes mismos no consideran importante la práctica del castellano, difícilmente podrán transmitirles a sus estudiantes un interés por ese idioma.

Conclusiones

Con relación al primer ítem, alusivo al nivel de conocimiento que los estudiantes tenían sobre el español, a partir de la lectura de diversos textos, se demostró que, en términos generales, su manejo de la segunda lengua es bastante deficiente, cuando no nulo. Esto se hizo evidente desde el comienzo mismo de las pruebas, al patentizarse el desconcierto de los estudiantes ante el material entregado por no poder descifrarlo, hecho que hizo indispensable la traducción del profesor.

Según los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), el nivel literal de lectura es aquel en el que los lectores deben decodificar el mensaje para poder comprenderlo. Dicho de otra manera, no se puede llegar a los niveles inferencial y crítico intertextual, si antes no se logra entender lo que el texto está expresando en su capa más superficial. En ese contexto, el que los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado hayan mostrado serias complicaciones para entender lo que los textos querían decirles, los imposibilitaba para acceder a niveles mucho más exigentes. Esto explicaría los resultados mostrados en cada gráfica, en los que la calificación deficiente sobrepasa el 50% en todos los cursos. Al contrastar estos resultados con los cuestionarios y entrevistas aplicadas a los docentes se pudo determinar, así mismo, que la carencia de recursos pedagógicos y el hecho de que consideren al español como una lengua accesoria, útil solamente para operaciones comerciales, explica el porqué de su escasa difusión en el aula de clases. Por todo lo señalado hasta este punto, el equipo investigador considera conveniente formular una propuesta pedagógica orientada a resolver dicho problema.

Referencias bibliográficas

Arbeláez, J., y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Universidad Eafit. Escuela de Derecho.

Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), (2011), “Comunidades Indígenas” [en línea], http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/2011/Comunidades_indigenas_en_Colombia_-_ACNUR_2011.pdf?view=1, recuperado: 25 de febrero de 2012.

Alarcón, J (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *Gist, education nad learning Research*. vol. 1 pp24-38

Asociación de Cabildos Indígenas Emberá, Wounaan, Katío, Chami y Tule del Departamento del Chocó (OREWA), (2010), [en línea:], disponible en: http://orewa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=23:puebloindigena-embera-dobida-katio-y-chami&catid=17:pueblos, recuperado: 7 de septiembre de 2011.

Bernal, J. (2008) *Panorama de lingüistas del siglo XX*.

Bocanegra, C y Cortés, C. (2012). *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía de la I.E.D. Antonio José Uribe*. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje.

Campos, G. y Lule, N. (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xibmai* VII (13), 45-60

Campo, T y Gómez, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos en la recogida de datos*. Editorial Eos.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1991). Constitución Política de Colombia. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 114 de 8 de febrero de 1994: Ley General de Educación.

Cortés, C. y Bocanegra, C. (2012). *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía de la I. E. D. Antonio José Uribe*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5940/tesis819.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chamorro Mejía, M. E. L. (2018). El español como L2 en ambientes educativos bilingües de la escuela primaria colombiana (niños de quinto grado, lengua nativa L1/español L2). Estudio de actitudes y propuesta didáctica. Universidad de Alcalá. Tesis doctoral.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Pp. 253-274.
- Espinosa, R. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*
- Flores, J. (2009). El lenguaje en el pensamiento griego. *Praxis filosófica, No 29*
- García Selgas, Fernando J (2015) *Aspectos fundamentales de las relaciones entre lenguaje y conocimiento. Lenguaje y realidad: una investigación a partir de Wittgenstein*. Universidad Complutense de Madrid.
- Guzmán, E. (2007). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, Septiembre - Diciembre de 2008.
- González, F. (2004). Qué es un paradigma. Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y posgrado*, vol. 20 no 1.
- Jociles, M. (enero-julio 2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de Antropología* (Vol. 24, No 1), pp 121-150.
- Martínez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*.
- Martín, J. (2018). La Etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de estudio. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo 2018, 584-591.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Normatividad básica para la etnoeducación*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure*, No 28
- Navarro, H. (2014). El estudio del discurso desde la Etnolingüística: un abordaje del cancionero mapuche. *XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas en Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia* (29/30), 3-2. Recuperado de http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
- Pardo N. (1998) Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje.
- Romero, F. y Bedoya, O. (1997). La enseñanza del español como segunda lengua en los emberá-chamí y nasa, una propuesta lingüística y pedagógica. En *Boletín de Antropología*, Vol. 11 No. 28, 1997. Universidad de Antioquia.
- Teillier, F., Llaquinao, G. y Simanca, G. (2016). De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística: bases teórico-metodológicas para un trabajo con mapunzugun. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Vol. 54, No 2, pp. 17-161.

Competencia léxica en inglés como lengua extranjera desde una didáctica del deseo, individuación, pasividad, experiencia y estética

Keiby Caro-Oviedo¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Una de las fuentes más grandes de cambio y transformación, que se pueden suscitar al interior de una sociedad, devienen de la educación. Es ella la que permite que se generen relaciones interpersonales, culturales, económicas y sociales. Sin embargo, estas pueden darse de forma inequitativa, subyugando a los actores involucrados en el proceso y sin la calidad necesaria para potenciar las competencias de los estudiantes. Esto es el legado que la educación tradicional ha impuesto por muchas centurias y que pende como una espada de Damocles sobre las sociedades. Se hace pues, necesario, romper con esta visión de la educación y apuntar hacia otra dirección que permita desarrollar una educación abierta para el siglo XXI, y opuesta a una visión cerrada y conductista. La educación debe mirarse desde las experiencias significativas de los estudiantes para, desde allí, concebir las transformaciones que les permitan adaptarse a las exigencias de los tiempos que estamos viviendo: de era digital, de información y de avances tecnológicos. A este respecto, Talavera y Junior (2020) afirman que “cabe destacar que la incorporación de los recursos tecnológicos en los procesos educativos, desarrollarán habilidades específicas en los estudiantes que les permitirán una formación integral y les brindarán herramientas para su preparación” (p. 179). En el campo de las lenguas extranjeras y en particular del inglés, las metas propuestas en el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2014), relacionadas con el mejoramiento de los niveles de competencia de los estudiantes, tanto a nivel de educación secundaria y terciaria, no se han alcanzado como se había presupuestado. Esto, a pesar de las estrategias empleadas por el gobierno que van, desde actualizaciones didácticas a docentes, elaboración de materiales didácticos y fortalecimiento de la infraestructura para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

1 Magister en Ciencias de la Educación, con estudios doctorales en Educación de la Universidad del Norte (Colombia). Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico (Colombia). Correo electrónico: keibycaro@mail.uniatlantico.edu.co

Collante y Caro (2012) plantean que algunas explicaciones se pueden encontrar en el ámbito de los mismos docentes: “Claros ejemplos de esto son, por un lado, la falta de compromiso y manejo del carácter pedagógico y, por otro, el bajo nivel en el dominio del inglés que en general caracteriza a los docentes colombianos responsables de su enseñanza” (p. 95).

Por consiguiente, se hace necesario aplicar nuevas estrategias didácticas para apoyar la enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera, además de la priorización de la competencia léxica con el fin de desarrollar competencia comunicativa general. Una manera de alcanzarlo es permear esta didáctica con el deseo, la individuación, la pasividad, la experiencia y la estética. En este capítulo, se abordan estas visiones y se describe cómo podrían articularse con la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Educación tradicional vs progresista

En el campo educativo, existen dos cosmovisiones muy marcadas que se materializan en las aulas de clase y definen el rumbo de sociedades, modos de pensar y actuar: la educación tradicional y la progresista. La primera propende por homogeneizar y estandarizar al estudiantado sin tener en cuenta sus individualidades. Lo apremiante aquí son los resultados y no los procesos. De acuerdo con Dewey (1967), esta educación moldea el carácter de los estudiantes y los automatiza creando seres dóciles, receptivos y obedientes. Este tipo de educación es esencialmente “bancaria” (Freire, 1969). Como lo afirma Kaplún (1998), es una educación exógena, en donde los estudiantes son considerados como objetos, quienes esperan pacientes y deseosos a que se les vierta todos los conocimientos que el docente ha adquirido desde la academia y su experiencia. Como es una educación autoritaria y de carácter vertical, en la cual se privilegian las relaciones unilaterales, no existe el intercambio de saberes. El profesor es el único dueño del conocimiento y su palabra ley, por lo tanto, no propicia espacios ni para la discusión ni para cuestionamientos. Como lo afirma Santos (2006), “La verticalidad como manera de pensar y percibir la realidad es, desde luego, una ideología, en tanto que pensamiento legitimador de una sociedad caracterizada por la escisión y separación entre sus miembros” (p. 44). El desarrollo de habilidades de pensamiento no es precisamente el objetivo de este tipo de educación.

Para ilustrar la afirmación anterior en el campo de la enseñanza del inglés, se puede señalar lo que acontece con el énfasis que se hace con la gramática. Esto se ha generalizado tanto que un gran número de docentes tiende a creer que este aspecto de la lengua es esencial, sino el único, para el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, el efecto que se produce en los estudiantes es el contrario. Un currículo y una enseñanza centrada de manera exclusiva en la gramática limita el desarrollo de la comunicación en los estudiantes. En palabras de Wilkins (1972), “...sin gramática muy poco se puede expresar; sin léxico nada puede expresarse” (pp.11-12). A este respecto, Nation (1994) reitera el valor del

léxico como apoyo de las habilidades comunicativas: “un léxico rico hace que las habilidades de escucha, conversación, lectura, y escritura sean más fáciles de desarrollar.” (p. viii.).

Debido, entre otros factores, a la desatención de la competencia léxica, los niveles de competencia comunicativa general alcanzados en la lengua inglesa no son los esperados. Por ejemplo, cuando los estudiantes son evaluados en las Pruebas Saber 11 y Saber Pro en inglés, la mayoría de ellos obtienen puntajes que no se corresponden con la exposición a la lengua que han tenido en el bachillerato y a nivel universitario. Los puntajes promedio de esta prueba entre 2017-II y 2019-II, muestran que el nivel de los estudiantes del calendario A es de 51 (A1) y del calendario B es de 70,6 (B1) (Informe de resultados Saber 11, 2019). Estos mismos resultados adversos se presentan con los estudiantes que son evaluados en las Pruebas Saber Pro-Inglés. El promedio a nivel nacional del módulo genérico de inglés en universidades públicas es 40% (A-), 35% (A1) y 8% (B2). En las universidades privadas es de 34% (A-), 5% (A1) y 33% (B2) (Informe de resultados Saber Pro, 2019). Todos estos porcentajes contrastan con las metas propuestas por el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025, que pretende que los estudiantes puedan alcanzar niveles superiores de la siguiente manera: Saber 11° 50% B1+, Saber Pro: 30% B1, 25% B2+ y Licenciaturas de Idiomas: C1. Es importante señalar que el ICFES evalúa el desempeño en el módulo de inglés en 5 niveles: -A1, A1, A2, B1 y B2. Aquí se incluye el nivel de desempeño denominado -A1, que no existe en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER). Este corresponde a aquellos desempeños mínimos que involucran el manejo de léxico y estructuras gramaticales básicas.

Contraria a esta visión tradicionalista y bancaria de la educación que se ha aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se propone la educación delineada por Dewey (1967) y expuesta en su libro *Experiencia y Educación*. Esta es de carácter endógena, enfocada en el estudiante (Blumber, 2008), en los procesos (Kaplún, 1998) y en la experiencia (Dewey, 1967). Es una educación para la liberación y para el reconocimiento del otro como sujeto activo del proceso enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, un aprendizaje basado en problemas (Prieto, 2006), en proyectos (Blank, 1997; Harwell, 1997) y en tareas (Richards, 2010) es mucho más productivo y lleno de experiencias significativas para los estudiantes. Es labor del docente percibir las experiencias de los estudiantes para lograr direccionarlas hacia estos tipos de aprendizajes. De esta manera, el estudiante tiene la oportunidad de formar su criterio, de seguir por el camino que considere apropiado para llegar al conocimiento desde su experiencia. Como lo dice Kaplún (1998), “es ver la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento” (p. 50).

Así mismo, una de las características esenciales de este tipo de educación abierta, participativa, cooperativa y dialógica, entre otras, es la mediación

pedagógica y la interacción de los actores en el proceso enseñanza y aprendizaje. La mediación en el proceso enseñanza y aprendizaje es de suma importancia para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades con el fin de lograr su plena autonomía (Vygotsky, 1997). La interacción entre individuos permite la construcción conjunta del conocimiento y, por ende, impacta el aprendizaje de forma efectiva (Vygotsky, 1987).

Como puede notarse, hay una gran diferencia entre la educación tradicional y la progresista propuesta por Dewey. Es a esta última a la que los docentes deberían apuntar y promocionar tanto dentro de los salones de clase como fuera de ellos. En esta visión, los estudiantes se consideran sujetos de conocimiento capaces de proponer, de disentir, de equivocarse, de investigar y de pensar; se reconocen y aprecian las experiencias y se apunta a desarrollar aprendizajes significativos (Ausubel, 1963), que llevan a transformaciones profundas de la sociedad para la equidad y para la justicia social. Al implementar una didáctica derivada de una visión de educación de carácter progresista, la consigna de aprender, no para la inmediatez, sino para la vida, cobra un valor incalculable e innegociable. El aprendizaje es un proceso continuo que se construye día y día con el otro. En esta sociedad de la inmediatez y de la modernidad líquida (Bauman, 2003), donde se aprende para el momento, de forma individualista y no para la vida, es urgente abordar otras maneras de enseñar para afianzar los aprendizajes.

Dentro del marco de una visión educativa progresista, para el desarrollo de la competencia léxica se recomienda, por ejemplo, que los estudiantes descubran, guiados por el docente, que aprender una unidad léxica no se delimita solamente a saber su significado, escritura y pronunciación. Esto va más allá de esta simple ecuación e implica la ampliación del conocimiento léxico, que es un componente fundamental de la competencia léxica. La competencia léxica es multifacética e involucra una serie de dimensiones, las cuales no se aprenden simultáneamente. Estas requieren tiempo y varios encuentros para crear redes semánticas que permitan su consolidación. Se ha comprobado que entre más aspectos se conozcan de una unidad léxica, más probable es que se utilice de manera correcta en contextos apropiados (Barclay & Schmitt, 2019). Con el fin de alcanzar un verdadero dominio de este conocimiento léxico, que permita lograr niveles altos de desarrollo léxico, se hace necesario conocer las diferentes dimensiones de una unidad léxica. Estas dimensiones fueron diseñadas por Nation (2013) en una taxonomía muy completa, que es la más usada hasta la fecha en contextos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras: forma, significado y uso. A continuación, se presenta la Tabla N°1 con cada una de las dimensiones del conocimiento léxico a cubrir.

Tabla 1

Dimensiones del conocimiento léxico.

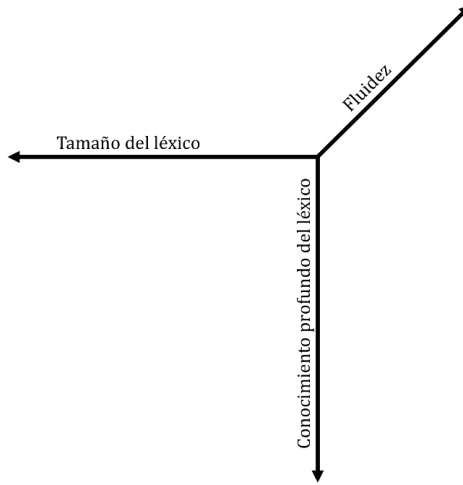
Forma	hablada
	escrita
	partes de la unidad léxica
Significado	forma y significado
	conceptos y referentes
	colocaciones
Uso	funciones gramaticales
	colocaciones
	restricciones en uso (registro, frecuencia, etc.)

Nota. *Adaptado de Learning vocabulary in another language, 2013, P. Nation*

Como lo asevera Shen (2008), conocer una unidad léxica involucra distintos niveles de conocimiento e implica conocimiento profundo y ampliación del léxico. Daller et al. (2007) representan el conocimiento del léxico por medio de una figura, donde se delinearán tres ejes: tamaño, conocimiento y fluidez (ver figura 1).

Figura 1

Plano léxico: dimensiones de conocer una unidad léxica y la habilidad de uso.



Nota *Adaptado de modelling and assessing vocabulary knowledge (p.8), por H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller, 2007, Cambridge University Press.*

Daller et al. (2007) explican que un estudiante puede poseer un léxico amplio sin que su conocimiento del mismo llegue a ser profundo. Igualmente, su fluidez al recordar una palabra, palabras o expresiones y usarlas en contextos apropiados puede ser limitada. Lo anterior ilustra los diversos estadios en que un estudiante se encontraría en el desarrollo de su competencia léxica. Debido a esto, el docente ha percibido que los estudiantes no aprenden al mismo ritmo (Hurtado et al., 2017), y podría presentar estrategias de aprendizaje de léxico para que, desde su autonomía y experiencia particular, los estudiantes tomen las que les hayan sido de mayor utilidad y así poder aprender con mayor eficiencia y efectividad.

De hecho, estimaciones realizadas por diferentes investigadores del léxico en inglés, han determinado que un estudiante debe adquirir un 98% de familias de palabras para poder comunicarse de forma efectiva e independiente. Se estima que el idioma inglés cuenta con más de un millón de palabras y de esas 170.000 están en uso. Considerando estas cifras, resulta imposible para un estudiante de inglés como lengua extranjera, aprender todo el léxico que necesita, y al profesor enseñarlo. Los materiales que se utilizan en clase tampoco podrían lograrlo. Por lo que las estrategias de aprendizaje de léxico (Nation, 2001; Schmitt, 1997b; Gu, 2013) son una alternativa para ayudar a los estudiantes a alcanzar este propósito y no limitarse a las estrategias de comprensión por medio del contexto y del uso del diccionario.

En una educación progresista y didáctica derivada, los distintos estamentos y actores que la conforman favorecen que cada individuo se desarrolle a su ritmo, se promueva la cooperación con el otro como divisa para aprender de las experiencias propias y colectivas. Para ello se requiere un motor que impulse, en definitiva, la formación del individuo, puesto que se ha mitificado por muchos años, que la tríada escuela-enseñanza-profesor son los únicos garantes para lograrla. Sin embargo, la escuela por sí sola no es prenda de garantía para que el proceso de formarse llegue a su plenitud. Esta es causa-efecto del deseo del individuo y se va desarrollando cuando experimenta y cuando se encarna en el eros (Vargas, 2015). Frente a lo planteado surge el siguiente interrogante ¿qué se requiere para que esto se realice? Pues no se trata de una receta o fórmula mágica sino un camino, una alternativa para la aperccepción o concientización. Y de esta manera, ¿cuál es la relación entre la pasividad, individuación y deseo alrededor del proceso formativo?

El deseo, motor de la formación

La formación del individuo se da en pasividad y esta se hace efectiva a través del deseo. No obstante, es necesario considerar que el deseo se desarrolla de forma diferente en cada individuo. Este no se propaga ni se contagia. No es algo homogéneo que se encuentra en el código genético. Surge como una necesidad y se manifiesta en multitud de maneras en la individualidad. Y así como surge, también puede desaparecer, sofocarse y apagarse. Por eso, mantenerlo avivado para que siga fluyendo es una labor de todos. Esto mismo ocurre con la individuación, el querer ser distinto y ser diferente. Ese deseo de diferenciarse del otro, pero con el otro y en comunidad, sienta las bases para una verdadera formación. En palabras de Vargas (2015):

La formación sólo acontece cuando quienes concurren a la escena —sea de la lectura, de la escritura, del aula, de la biblioteca, de la conferencia, del seminario, del foro— actúan y activan el pathos, su pathos, y se disponen a comprenderlo, a hacerlo comprensible, a compartirlo en su comprensión: lo erotizan. (p. 21)

Basado en lo anterior, se puede determinar que la formación del sujeto en la sociedad colombiana ha sido influenciada negativamente por el propio sistema educativo que pretende adoctrinar y homogeneizar ahogando ese deseo. Se culpa tanto a los estudiantes como al sistema educativo de este fracaso y no se piensa que la falla radica en lo que se enseña (currículo) y cómo se hace (didáctica). Por ende, se sugiere que el sistema educativo colombiano desarrolle las buenas prácticas de pasividad e individuación con el fin de hacer de la formación un proceso de repensarse y de redescubrirse como sujeto teniendo como motor el deseo. De esta manera, se dejaría de lado la perversión y la enajenación que lleve a una educación progresista basada en procesos y donde los estudiantes se

transindividuen ² para crear una sociedad más equitativa donde todos puedan desarrollar sus potencialidades.

Por esta razón, las escuelas y docentes no pueden seguir siendo aniquiladores del deseo. Para el caso de la enseñanza del inglés, esta realidad ha conllevado a que los estudiantes muestren apatía hacia el aprendizaje de este idioma y lo vean como algo tedioso debido a la metodología de enseñanza y al sistema de evaluación, entre otros factores.

Se puede afirmar que el deseo es equiparable, hasta cierta medida, con la motivación tanto de índole intrínseca como extrínseca. La primera está asociada al deseo por aprender algo sin que se fuerce a hacerlo y la segunda a factores externos que pueden despertar ese deseo (Ryan & Deci, 2000). En consecuencia, docentes y estudiantes pueden seguir avivando la llama que genera el deseo de saber y de conocerse para individuarse y transducir ³. Los primeros de su vocación de formar desde el deseo y los otros de formarse individualmente y en pasividad creando hábitos.

En relación con el aprendizaje del léxico, se propone que los estudiantes continúen con el deseo de aprenderlo de una manera progresiva y sistemática con el propósito de ampliarlo, profundizarlo y contextualizarlo para mejorar la competencia comunicativa. Para ello, se hace necesario que la metodología cambie y que además se incorporen elementos tales como las 3.000 palabras más frecuentes y las estrategias de aprendizaje de léxico en el componente curricular para facilitar su aprendizaje. A este respecto, Chacón-Beltrán, Abello-Contesse y Torreblanca-López (2010) acotan que “otro aspecto a considerar al enseñar léxico en L2 es que aprender una unidad léxica es un proceso gradual en donde la memoria, la revisión y la repetición juegan un papel fundamental” (p. 167). De igual manera, se debe concientizar al estudiante de la importancia que el léxico tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera y en el desarrollo de la competencia léxica. De acuerdo con Scott y Nagy (2009), esta concientización lleva a incorporar disposiciones necesarias para que los estudiantes aprendan, aprecien y utilicen eficazmente las unidades léxicas.

La individuación

En el artículo Excelencia, excedencia e individuación: el problema de la formación como despliegue de la tecnicidad (Vargas & Gil, 2015), basado en el trabajo realizado por el filósofo francés Gilbert Simondon sobre individuación, el autor plantea repensar la educación como un proceso emancipatorio, así como

2 Esta consiste en ponerse problemas y poderlos resolver de manera que aquéllos no son vistos sólo por uno, sino por muchos, por todos; pero, igualmente, las soluciones valen para uno y valen para todos. A esto último se lo suele llamar también transindividuación (Vargas & Gil, 2015).

3 Transformar

libertario de las formas sustancialistas, que hasta la fecha pretenden y que ha pretendido adoctrinar, estandarizar y homogeneizar a los individuos de una sociedad. En esta propuesta, se sugiere que para lograrlo, es fundamental que el individuo devenga hacia la transindividuación por medio de la alteridad; es decir, la capacidad de ser distinto transformando cada una de las partes que integra su ser (lo psíquico, lo biológico y lo físico) y la tecnicidad, que busca darle soluciones a los problemas pensándolos y actuando en colectivo. De esta manera, el sujeto logra alcanzar un estrato de transducción, en donde se hace un intercambio de información entre el individuo y su entorno.

Esto permite que las individualidades interactúen con el colectivo para producir cambios y resolver problemáticas. Es precisamente en la dimensión psíquica donde nacen las ideas y el pensamiento desplegándose hacia la acción colectiva que es la que perdura en el tiempo. Y es en la transindividuación donde surge el ser psicosocial que ha experimentado un proceso de formación con el fin de llegar a resolver situaciones (tecnicidad) enmarcado en una mentalidad técnica. Esto puede llevar a que las reproducciones simbólicas del entorno o mundo que nos rodea obtengan otras dimensiones o significados que van desde la anticipación, la experiencia y la sistematización para poder crear nuevas categorías y relaciones.

Con el fin de alcanzar estas transformaciones, la educación juega un papel primordial. En ella se pueden conjugar individualidades y esfuerzos para reinventarse de una manera distinta, que sea liberadora de los dogmas de la educación tradicional, vertical, adoctrinante y no dialógica. En este tipo de formación, el rol del maestro es de motivador, de facilitador, de intermediario para que los estudiantes desarrollen sus procesos reflexivos, cuestionen lo afirmado, propongan, expresen sus ideas, a ver los problemas *out of the box*⁴ y en general a desplegar capacidades. Para ello, se necesita reinventar y reestructurar el sistema educativo presente de nuestro país, que tiende a medir por resultados y no por procesos. Una vez hecho este cambio de paradigma, el paso siguiente sería modificar las currículas⁵ de las instituciones educativas y ofrecer actualizaciones didácticas a los docentes, para concretarlas en las aulas de clase y tener la base filosófica y epistemológica de aprender para la vida.

Esta manera de concebir la educación va a chocar ineludiblemente con lo establecido institucionalmente. Por eso, comprender y dar a conocer los planteamientos de Simondon relacionados con los procesos de individuación

4. De manera creativa, haciendo algo inesperado, no ordenado, divergente.

5. Entiéndase como "...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional." (MEN)

que marcan la diferencia entre los sujetos y sus potencialidades, para ser más participativos sin temor a comunicar lo que sienten y piensan abiertamente experimentando con el otro y con el entorno. Esto ayuda a desarrollar los preceptos vygotskianos que proponen que el desarrollo de una persona depende de la interacción social y el apoyo social entre individuos, como las bases del verdadero aprendizaje constructivista que involucran la colaboración (Collante, 2006), con el fin de adquirir nuevas competencias, destrezas, habilidades que desarrollen procesos cognitivos y afectivos. Se requiere, por ende, formar individuos capaces de ser creativos, imaginativos que busquen soluciones a los problemas (*homo capax*) y que lo hagan en colectivo (*homo narrans*). La formación debe potenciar las capacidades en comunidad para que permee en todos los ámbitos de la sociedad y del ser humano.

Según Vargas y Gil (2015), se hace necesario estar en permanente movimiento y cambio para que las transformaciones alcanzadas en el individuo no se fosilicen y se vuelva al punto de partida. Para ello, es esencial considerar la excendencia ⁶ como un elemento redireccionador y diferenciador que rompe con patrones y esquemas establecidos o que se establecen y que presionan desde lo económico, político, social y cultural para que todo siga igual. Esto, unido a la excelencia, desde una perspectiva de la individuación, es la que no se adoctrina, sino que deja ver al individuo en todas sus dimensiones y podría fortalecer potencialidades de acuerdo con los intereses, necesidades y requerimientos de los sujetos dentro de la sociedad.

Todo esto puede ayudar al estudiante de inglés como lengua extranjera a no enajenarse y potencializar sus capacidades, que es un factor importante para aprender léxico y fortalecer su competencia comunicativa. Esto se puede llevar a cabo por medio del desarrollo de la competencia de aprender a aprender y “consiste en utilizar de manera adecuada estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas para ser más eficientes aprendiendo” (Aristizábal et al., 2016, p.7). Lo anterior es de mucha ayuda, ya que el aprendizaje de léxico en lengua extranjera es lento y desigual con respecto a la lengua nativa. Según estimaciones, un hablante nativo de inglés puede aprender 1000 unidades léxicas por año y un estudiante de inglés como lengua extranjera alcanza, con mucho esfuerzo y dedicación, un cuarto de ellas por el mismo período de tiempo (Siyanova-Chanturia & Webb, 2016).

De la pasividad a la actividad

Basado en lo expuesto en el artículo Pasividad: constitución e individuación de Germán Vargas (2016), la pasividad es la vivencia que posee el *yo* empírico o psicológico. A partir de ella se cimientan creencias, expectativas, valores, las cuales van moldeando la subjetividad. Esta pasividad alimenta, a su

6. La búsqueda de distintas formas de ser y de alternativas a lo establecido.

vez, la razón del ser, lo que conlleva a que el *yo* piense, imagine, invente y tenga sus propias representaciones de la realidad. Por supuesto, no aisladamente, sino que se signifique así mismo y con el otro. Luego esa pasividad se transforma en actividad por medio de acciones concretas (posiciones), sin que esto implique dejarse influenciar de las otras posturas y acciones, que apelan a la autonomía de la razón. Y, por ende, lleva a ser consciente al individuo que hace parte de un todo y que no está aislado del mundo que le rodea. En otras palabras, el sujeto aprende y experimenta individualmente o junto a sus semejantes. Teniendo siempre en cuenta que esta pasividad está conectada con la actividad y son interdependientes, es decir, son al mismo tiempo comportamiento y conciencia. Y no por ello se deja de lado la individuación, la esencia del *yo* como tal.

Lo anterior conduce a poder comprender la realidad y actuar sobre ella. Para los docentes, esta relación de pasividad y actividad les permite pensar, reflexionar sobre su quehacer pedagógico y al mismo tiempo actuar con el fin de transformar esa realidad para que los estudiantes acumulen vivencias y realidades, siempre teniendo como horizonte la esfera del aprendizaje y así propiciar cambios en el comportamiento del individuo. Por lo que el poder comprenderse y comprender al otro dentro de una sociedad diversa, desarrollar seres reflexivos y no adoctrinados que sean capaces de apereibir es la clave para el desarrollo psicosocial y académico del individuo. Todo esto enmarcado dentro de un escenario donde los docentes sean modelos o representaciones para que los estudiantes puedan abordar sus propias experiencias con el fin de redireccionar actitudes.

En este sentido, las reglas que gobiernan el componente léxico se aprenden en pasividad y para ponerlas en práctica se hacen desde la actividad. El aprendizaje de unidades léxicas y expresiones requiere de un trabajo sistematizado y consiente que se hace desde la actividad. Al realizarlo llegará el momento en que el estudiante se vuelva competente (autónomo) y tenga un número de familias de unidades léxicas suficiente para poder interpretar, comprender sin pensar mucho en lo lingüístico, en lo pragmático y en lo sociolingüístico. Para ilustración de cómo la pasividad y la actividad favorecen el aprendizaje del léxico, con el fin de fortalecer la competencia léxica y por ende la competencia comunicativa, se comparten las siguientes cifras: al incorporar las 3.000 familias de unidades léxicas más frecuentes al léxico, se puede comprender el 95% de un texto escrito promedio (Macalister & Webb, 2019) y si ese incremento llega a 5.000, el grado de comprensión aumenta a más del 95% (Webb & Nation, 2017). Por su parte, Nation (2006) afirma que para estar en capacidad de entender el 98% de un escrito o de una conversación se requieren entre 8.000 a 9.000 y de 6.000 a 7.000 familias de unidades léxicas respectivamente. Con el fin de ilustrar con mayor claridad la relevancia que tiene el tamaño del léxico, se muestra en la Tabla N° 2 el porcentaje de cobertura, así como el número de familia de unidades léxicas necesarias para desarrollar algunas actividades en lengua extranjera (Nurmukhamedov & Plonsky, 2018).

Tabla 2

Porcentaje de cobertura y número de familia de unidades léxicas necesarias para actividades en lengua extranjera

Actividad	Tamaño del léxico	
	95% de cobertura	98% de cobertura
Leer periódicos y novelas	4.000 – 5.000	8,000
Participar en una conversación	3.000	6,000
Ver películas	3.000	6.000
Ver programas de TV	3.000	7.000
Inglés académico hablado	3.000	8.000

Nota. Adaptada de *Reflective and Effective Teaching of Vocabulary*, 2018, p. 115, U. Nurmukhamedov & L. Plonsky.

Basado en lo expuesto anteriormente, se hace necesario que en la planeación de clase que haga el docente, escoja el léxico más apropiado para un grupo en particular. De esta manera, se puede asegurar que haya un balance en las oportunidades de aprendizaje, que es de suma importancia en el desarrollo del léxico (Nation, 2011). A esto también se le debe considerar la aprendibilidad de las unidades léxicas, es decir, que sean más fáciles o difíciles para los estudiantes (González-Fernández & Schmitt, 2017) para alivianar la carga léxica. Al adquirir todo este léxico en pasividad se va afianzando en actividad.

La experiencia y lo estético

El libro *El Arte como Experiencia* de Dewey (1980) presenta su teoría relacionada con el arte y la estética. A través de ella, hace una analogía de las artes, tales como pintura, música, teatro y arquitectura, con la experiencia que el ser humano puede tener en su vida cotidiana. Este proceso de crear arte se vuelve experiencia y permite que se desarrollen potencialidades en los sujetos para alcanzar una vida digna e inteligente. La experiencia o el hacer, es lo que conduce al ser humano a aprender y a generar una red de asociaciones que le lleve a tomar decisiones para transformar su entorno. Entonces surge la inquietud que si la teoría estética y la experiencia son aplicables para la enseñanza y aprendizaje del léxico en inglés. A continuación se intenta clarificar este punto.

Para el filósofo y sociólogo norteamericano Dewey, la experiencia positiva es gestora de conocimiento y de afianzamiento del mismo. Esta experiencia se compone de una serie de aspectos que van desde la interacción, la cualidad, la

consumación pasando por el hacer y el padecer. Al favorecer la experiencia, el papel del docente se reconfigura y tiende a ser de guía, de facilitador y de orientador para que el estudiante interactúe con su entorno y descubra por sí mismo las relaciones subyacentes en los procesos. En el caso de las lenguas extranjeras, el descubrir es un elemento esencial a considerar cuando se enseña y cuando se aprende. Esto ayuda a afianzar el conocimiento y potencializar la competencia comunicativa (saber y saber hacer en un contexto específico). De esta manera, el estudiante puede, gradualmente, alcanzar diferentes grados de autonomía en su aprendizaje.

Por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje del léxico en una lengua extranjera requiere precisamente del aprendizaje autónomo y de la mediación por parte del docente. Esto lo afirma Khalid y Shawwa (s.f) cuando dicen que el “... desarrollar la autonomía del aprendiz en el aprendizaje del vocabulario es una necesidad por el gran impacto que causa en el proceso de aprendizaje” (p. 1.). El aprendizaje estratégico es clave para el desarrollo de esta autonomía y para la toma de decisiones. Este elemento estratégico es de gran utilidad para el aprendizaje de léxico, ya que el estudiante es capaz de decidir aprender las unidades léxicas más necesarias para su desarrollo léxico (Gu, 2020). En este punto se sugiere que el docente enseñe estrategias de aprendizaje de léxico para que el estudiante utilice las que le funcionen y con las que obtenga los resultados más efectivos. De hecho, existen varias taxonomías disponibles para el aprendizaje de léxico (Gu, 2013; Hatch & Brown, 1995; Tseng et al., 2006; Nation, 2013). Una de las taxonomías de aprendizaje de léxico más utilizadas es la elaborada por Schmitt (1997a) citado en Suhaedi and Nanning (2018). En la Tabla N° 3 se muestra las estrategias para aprendizaje de léxico.

Tabla 3
Estrategias de aprendizaje de léxico.

Estrategias	
Descubrimiento	Determinación
	Social
Consolidación	Social
	Memoria
	Cognitivo
	Metacognitivo

Nota. *Adaptada de Investigating of vocabulary learning strategies used by undergraduate students (p. 89), por S. Subaedi & H. Nanning, 2018.*

Las estrategias de descubrimiento se refieren a aquellas que los estudiantes utilizan para el aprendizaje de unidades léxicas mientras que las de consolidación dan cuenta del afianzamiento de ellas al ser encontradas en diferentes contextos. Estas, a su vez, se subdividen en determinación (adquisición de palabras en forma individual), sociales (el aprender léxico a través de la interacción con las demás personas), memorísticas (donde se asocian nuevas palabras o expresiones con las existentes mediante el ejercicio de procesos mentales), cognitivas (relacionadas con el análisis y reorganización del léxico para su mejor comprensión) y metacognitivas (para monitorear y controlar su propia adquisición) (Schmitt, 1997a).

El aprender léxico es un proceso sistemático, progresivo, incremental, autónomo y que se hace desde el léxico mismo. Schmitt (2020) manifiesta que la mecánica del aprendizaje de léxico sigue siendo un misterio, pero de lo que sí se puede estar seguros es de que las unidades léxicas no se adquieren de forma instantánea, al menos para los adultos que aprenden una segunda lengua. Más bien, se aprenden gradualmente a lo largo de un periodo de tiempo gracias a numerosas exposiciones. Aprender una unidad léxica es un proceso incremental, donde varios aspectos del conocer estas unidades se dominan en diferentes intervalos (Barclay & Scmitt, 2019).

La teoría de la estética aporta a esta realidad en que se debe hacer desde la obra misma, su contexto y adaptarse a los tiempos históricos para ganar comprensión. Para lograr lo señalado se acompaña con un enfoque didáctico centrado en el estudiante y donde el profesor funje de mediador. Esto alude, específicamente, al enfoque de la enseñanza comunicativa (*Communicative language teaching*). Como lo expresan Luzón y Soria (s.f.) de la siguiente manera:

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de *enseñanza centrada en el alumno*, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes (p. 42).

Igualmente, Richards (2006) señala 10 principios en este enfoque comunicativo que se resumen así: favorecimiento del aprendizaje por descubrimiento, identificación de las necesidades y motivaciones diversas y el reconocimiento del salón de clase como una comunidad donde se aprende de forma colaborativa.

Como se puede notar, lo fundamental en este enfoque comunicativo es permitir que el estudiante experimente y que aprenda por experiencias. El papel del docente es el de mediar, de facilitar y de acompañar el proceso del estudiante. Esto está intrínsecamente relacionado con la teoría de la estética de Dewey.

El estudiante, mientras crea, propone, reconfigura, ensaya y va acumulando experiencias que pueden ser o llegar a ser significativas. Estas servirán de base para construir y deconstruir el conocimiento; es decir, el saber para luego actuar en un contexto dado: el saber hacer.

La teoría de la estética como experiencia está íntimamente ligada al aprendizaje del lenguaje. El estudiante experimenta con las unidades léxicas buscando profundizar en ellas para ampliar su léxico y poder usarlas en contextos diferentes fortaleciendo su competencia léxica y eventualmente su competencia comunicativa. Al aplicar estrategias de aprendizaje de léxico se cimientan las bases, paso a paso, para convertirse en un sujeto autónomo y consciente de su aprendizaje y de la importancia del léxico en la comunicación.

Conclusión

Se ha señalado que una visión de educación alejada de lo tradicional y enfocada en lo progresista donde los procesos y no los resultados sean la prioridad, puede potencializar las competencias de los estudiantes dentro de sus individualidades. El objetivo es incentivar el deseo en ellos por medio de metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo basado en las experiencias únicas y fortalecidas por tareas y proyectos que tributen al crecimiento personal y profesional. De esta manera, se pueden ir identificando nichos de habilidades y destrezas que, canalizadas de forma efectiva, afianzan el aprendizaje. El componente curricular y los materiales didácticos, en estos nuevos contextos, se ajustan y adaptan a las necesidades de los estudiantes y no lo contrario. El docente como mediador de los procesos con intervenciones que guían y facilitan.

Adicionalmente, las relaciones interpersonales que se establecen con los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben modificarse considerablemente. Estas deben ser dialógicas y horizontales, y el estudiante no debe ser considerado un sujeto vacío, que anhela ser llenado con los conocimientos de un ser superior. En el caso de las lenguas extranjeras y, en especial, de la competencia léxica en el idioma inglés, la apuesta a este tipo de educación traería dividendos para todo el sistema en general. Los aportes que, desde la pasividad, la individuación, el deseo, la experiencia y la estética se hagan para el afianzamiento léxico, redundarán en sujetos emancipados, conscientes de sus fortalezas y debilidades para trascender desde sí mismos y desde la sociedad.

Lo anterior permitiría que las aulas de clase se liberen del yugo impuesto por la enseñanza de la gramática per se. Es hora de apostarle al léxico, por supuesto, sin dejar de lado los otros aspectos de la lengua. Al desarrollar la competencia léxica en los estudiantes, estos logran emanciparse y pueden expresarse libremente para disentir, criticar, comparar y/o concordar. Por medio de ello, logran activar sus habilidades de pensamiento gracias a que son conscientes de su entorno por que se encuentran en modo apercebir.

Como el aprendizaje del léxico es gradual y sistematizado, los estudiantes, con el gran número de experiencias que esto conlleva, van alcanzando niveles de autonomía, ampliación y profundidad en este componente de la lengua.

Referencias

- Aristizábal, M., González, R., Bermúdez, J., & García, L. (2016). Aprender a Aprender en un modelo de competencias laborales. *Zona Próxima*, 25, 1-21.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Barclay, S., & Schmitt, N. (2019). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In X. Geo (Ed.), *Second handbook of English Language teaching* (pp. 799-819). Springer.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). University of South Florida.
- Blumberg, P. (2008) *Developing Learner-centered teaching: a practical guide for faculty*. Jossey-Bass.
- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. & Torreblanca-López, M. (Eds.). (2010). *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Multilingual Matters.
- Collante, C. (2006). El trabajo cooperativo en la clase de lectura en inglés. *Psicogente*, 9(15), 32-43.
- Collante, C. & Caro, K. (2012). Las licenciaturas de idiomas en Colombia: inglés, caso especial. *Educación y Humanismo*, 14(23), 83-100.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga). Editorial Losada, S. A.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. (Traducción y prólogo: Jordi Claramonte). Paidós.

- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2017). Vocabulary acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 280-298). Routledge.
- Gu, P. (2013). Vocabulary learning strategies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Gu, P. (2020). Strategies for learning vocabulary. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp.271-287). Routledge.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (p. 23–28). University of South Florida.
- Hatch, E, & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press.
- Hurtado, B., Tamez, R. & Lozano, A. (2017). Características que presentan los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes en ambientes de aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 191-206.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Khalid, W. & Shawwa, K. (s.f.). Enhancing learner autonomy in vocabulary learning: How and Why? Open University.
- Luzón, J. & Soria, P. (s.f.) El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. Instituto Cervantes.
- Macalister, J., & Webb, Stuart. (2019). Can L1 children's literature be used in the English language classroom? *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 62-80.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Informe nacional de resultados Saber 11-2019. ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Informe nacional de resultados (módulos genéricos), Saber Pro-2019. ICFES.

Nation, P. (Ed.) (1994). *New ways in teaching vocabulary*. TESOL.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.

Nation, P. (2011). Research into practice: vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 1-11.

Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nurmukhamedov, U., & Plonsky, L. (2018). Reflective and effective teaching of vocabulary. In M. Zeraatpishe, A. Faravani, H. Reza Kargozari, & M. Azarnoosh (Eds.), *Issues in Applying SLA Theories toward Reflective and Effective Teaching Vol. 7* (pp. 115-126). Brill-Sense.

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*, 64(124), 173-196.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 4th Edition. Cambridge University Press.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Santos, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad*, 107, 39-64.

Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 12, 135-137.

Schmitt, N. (1997a). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (1997b). Personal communication at 31st IATEFL Conference, 2-5 April.
- Schmitt, N. (2020). *Vocabulary in language teaching 2nd edition*. Cambridge University Press.
- Scott, J., & Nagy, W. (2009). Developing word consciousness. In J. M. Graves (Ed.), *Essential reading on vocabulary instruction* (pp. 106-117). International reading Association.
- Siyanova-Chanturia, A., & Webb, S. (2016). Teaching vocabulary in the EFL context. In W.A. Rennadya & H.P. Widodo (Eds.), *English language teaching today* (pp. 227-239). Springer.
- Suhaedi, S., & Nanning, H. (2018). Investigating of vocabulary learning strategies used by undergraduate students. *Inspiring: English Education Journal*, 1(1), 79-94.
- Talavera, H., & Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assesing strategies learning: The case of seif-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Vargas, G. (2015). *El deseo y la formación*. Editorial Aula de Humanidades.
- Vargas, G. & Gil, L. (2015). Excelencia, excedencia e individuación: el problema de la formación como despliegue de la tecnicidad. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 65-90.
- Vargas, G. (2016). Pasividad: constitución e individuación. Universidad Pedagógica Nacional. (documento de trabajo)
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas tomo V. Aprendizaje* Visor.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.

*La semántica: eslabones para un acercamiento a la comprensión**

Luis Fernando Nieto Ruiz¹
Universidad del Atlántico (Colombia)
UNED (España)

Albores de la semántica

“Si no se comprende todo, no se puede explicar nada”

Lévi-Strauss, (2007, p.40).

Con este apartado, no se busca hacer un estudio diacrónico riguroso de la semántica, más sí destacar ciertos momentos que han quedado marcados en la historia gracias a acontecimientos relevantes, por ejemplo, religión, arte y escritura. Las culturas primarias aprenden por medio del entrenamiento de sus mayores, por ejemplo, en faenas de caza; esto como medio de subsistencia. Otra manera de aprendizaje es el discipulado. Dicho de otra manera, el dominio que las personas adquieren en las doctrinas, las ciencias y la *téchne* o el arte, mediante el seguimiento o asesoramiento de un maestro. Es decir, estamos frente a tres elementos fundamentales: el que aprende, quien enseña y lo que se aprende. Pero, en otrora ¿qué se aprendía? Básicamente, filosofía, mitología y el origen divino, ya sea del lenguaje, ya de las cosas. Esto se hacía mediante la escucha, la repetición, el dominio de proverbios y de las diversas maneras de combinarlos y reunirlos, por asimilación con otros elementos. El fin principal de este aprendizaje era la creación de una memoria corporativa, mas esto no se hacía mediante estudios en sentido estricto.

* Este capítulo es un avance de la tesis doctoral titulada: “Estudio de las variables léxico-semánticas en las locuciones adjetivas en el Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual”, presentada en la UNED, Escuela Internacional de Doctorado EIDUNED, programa de Filología, Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones.

1 Profesor titular, de carrera, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico. Magíster en Lingüística y candidato a Doctor en: Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios: Teoría y Aplicaciones, de la EIDUNED-España.

Correo electrónico: lnieto30@alumno.uned.es / luisnieto@mail.uniatlantico.edu.co

Los pueblos primitivos, sobre todo los de la India, eran culturas orales, se caracterizaban por dedicarse a actividades básicas y simples de la vida cotidiana, como resolver problemas de organización, creencias, costumbres, resumidas en representaciones místicas y emocionales o afectivas; necesidades o deseos de comprender el mundo que los circunda: su naturaleza y sociedad en donde viven, rituales; reglas morales y sociales. La religión fue una de las principales razones por las cuales los antiguos hindúes se dieron a la tarea de estudiar su lengua. Para ellos era supremamente importante que los textos sagrados compilados en el Veda no sufriesen ninguna alteración en el momento en que debían ser cantados o recitados, durante los diversos sacrificios ofrecidos a su trinidad de Dioses primitivos -Agní, Indra y Suria-, quienes transmitían a los sabios los himnos; en ese sentido, los sabios no eran autores, sino oyentes; de ahí que dicha literatura sagrada debía conservarse pura, original, diáfana.

A pesar de que en el siglo III a. C., apareció la escritura en la India, era totalmente prohibido la escritura de los himnos sagrados. Las múltiples maldiciones que empezaron a circular en ese entonces aludían a quienes se dedicaban a escribir los Vedas, en tanto que estos fueron transmitidos por las deidades únicamente para ser transmitidos oralmente. A pesar de dichas amenazas, al final del siglo nombrado anteriormente, comenzaron a aparecer estos himnos en forma escrita, a medida que empezaba a apreciarse cierta decadencia en la transmisión oral debido a la desaparición de los sabios, quienes eran los más idóneos para su transmisión, así como el temor a que se alteraran debido a ciertos cambios fonéticos, gramaticales y semánticos.

Un hecho relevante para la conservación de estos legados se dio gracias a su escritura, pues mediante varias lecturas, el discípulo lo escuchaba y memorizaba exactamente tal cual era cada himno. Esta conservación textual demostró un gran adelanto de la cultura hindú en temas de filología y gramática con el principal fin de conservar las invocaciones rigvédicas, pues no se aceptaba error alguno de orden fonético, gramatical ni semántico. Para ello, se crearon diversas escuelas védicas como la Shakala, Baskala y Manduka, siendo las dos primeras las más relevantes, en tanto se dedicaban a la recitación de los himnos. Vale decir que para poder ser parte de las escuelas los alumnos debían ser brahmanes; además, necesitaban la admisión del gurú o maestro espiritual. Dos son los temas de aprendizaje, a saber: la enseñanza religiosa de textos, denominados aranyakas, traducidos como libros de la selva, puesto que su enseñanza-aprendizaje se daba en ese lugar, puesto que era menester estar aislados de todo ruido; de otro lado estaba la orientación de temas metafísicos llamados upanishad, escritos a manera de diálogos.

Una muestra de madurez de la tradición oral hindú es la gramática de Panini, a quien se le reconoce como el padre de la gramática. Su origen temporal es incierto; sin embargo, se puede ubicar en el siglo IV a.C. Esta es, acorde con Cantera, (2002), un ejemplo fehaciente de la memorización y transmisión vía oral. En sánscrito, a esta gramática se le llama shabdanushasana, que quiere decir

“la enseñanza oral de Panini”. El rasgo característico de esta gramática es que debe ser recurrente o anuvrtti; es decir, cada regla, que la constituye debe ser mencionada una sola vez, por tanto, demanda ser sobreentendida sobre todas las reglas que le siguen, incluso hasta un número de mil. Esta es una razón fundamental por la cual esta gramática no puede ser consultada en algún apartado intermedio -tal como lo hacemos hoy en día-, sino que debe ser memorizada y recitada en su totalidad antes de comenzar a ser estudiada debido a su extrema precisión terminológica y al empleo de un metalenguaje concreto; vale decir que Panini fue uno de los pioneros de este tipo de lenguajes.

La gramática de Panini consta de ocho (asta) capítulos (adhyāya), por lo que se le conoce también con el nombre de astādhyāyī. La obra está dividida en cuatro mil reglas (sūtra), pequeños aforismos. Con esta gramática, la cultura hindú, en cabeza de Panini refleja un conocimiento científico de la lengua. De hecho, se le conoce como vedānga “ciencia auxiliar del veda”, la cual está dividida en seis vedāngas, a saber: siksā, chandas, vyākaraṇa, nirukta, kalpa y jyotiṣa, que corresponden, respectivamente a: fonética, métrica, gramática, etimología, ritual y astronomía (Cantera, 2002). Como se puede apreciar, el único elemento ajeno a la lingüística es la astronomía.

El componente morfológico es, sin lugar a dudas, el principal elemento de la gramática de Panini. Al igual que el español, existen palabras variables e invariables; estas últimas tienen como elemento central el morfema 0 (∅), el cual es retomado por Chomsky en su Gramática Generativa. Prima una morfosintaxis flexiva, mediante procesos de afijación con sufijos primarios, formadores de participios perfectos, y secundarios, palabras que comienzan por consonantes; también, se encuentran prefijos y preverbios; otros elementos caracterizadores son las desinencias, recursos gramaticales que provocan cambios o alteraciones de las palabras, el tema y, por tanto, el significado. Vale recordar que el sánscrito y el védico se caracterizan por asociar la fonética oracional mediante las liasons (enlaces), esto quiere decir que todos los finales de palabra se unen a los comienzos de la siguiente, generando, así, una unidad en donde el elemento fónico de cada una de las palabras resulta modificado; de tal manera que es imposible distinguir sin cierta reflexión lingüística y análisis del texto, las diversas formas simples que subyacen a la unidad. En ese orden de ideas, la tarea de la gramática de Panini se dedicaba a dos tareas centrales, por un lado, a reproducir el texto y la segunda a buscar las formas originales de las palabras; es decir, a analizar la existencia de las liasons, así como buscar la manera de elidirlas para buscar la palabra en su estado primigenio.

Es importante mencionar que, para Panini, es de vital importancia el estudio de la semántica. Una vez ordenada morfológica y fonológicamente la lengua, es menester su respectivo análisis textual y para ello se ha de buscar una relación entre objetos, pensamiento, memorización y habla oral. Bien afirma Cardona, (1976) p. 49) que:

Algunas reglas necesitan de significados como condición previa: el afijo A se introduce después del elemento I cuando el significado M debe denotarse (...) los significados que sirven como condiciones para la afijación son de dos clases: las reglas que introducen afijos según ciertas condiciones. [Al respecto] Panini usa términos como bhūta ‘pasado’, bhavisyat ‘futuro’, vartamāna ‘presente’, vidhi ‘imperativo’ (...) tales reglas envuelven, pues, nociones puramente semánticas. Otras nociones no son puramente semánticas y los términos usados por ellas requieren definición. Estos son los términos que denotan kārakas [afijos]. (Cardona, 1976, p. 49)

Para esta tarea, la gramática de Panini acudió al método descriptivista, en tanto buscaba estructurar la palabra y sus diferentes orígenes. Actividad que es retomada por la Gramática Generativa propuesta por Noam Chomsky y basada en el método de los constituyentes inmediatos, cuya finalidad, según Bernal Leongómez, (1984) era “buscar relaciones posibles entre las diferentes categorías gramaticales que interactuaban en la oración, llamada construcción”. Infortunadamente, la gramática de Panini pasó inadvertida durante muchos lustros, en donde primó el método prescriptivo -y aún continúa vigente-, el cual definía la gramática como la *téchne* de hablar correctamente, hecho que estancó por completo los avances lingüísticos, hasta que, en el siglo XVIII, aparece la gramática comparada y empieza a desempolvar estos importantísimos tratados sobre el estudio de la lengua hindú mediante estudios contrastivos entre el griego, el latín y el sánscrito.

Veamos ahora otro albor semántico. El ser humano se ha cuestionado ¿Por qué la aparición de la escritura? Las respuestas pueden ser variadas: necesidad, conservación de las tradiciones, credibilidad, crecimiento de la población, las coyunturas y brechas, debido a la limitación de la memoria para el almacenamiento de gran cantidad de información significativa que tenía el ser humano. Se comprendió entonces que muchos significados eran supremamente importantes, por tanto, se acudió al lenguaje escrito como herramienta, primero, para comprender la realidad de las cosas, segundo para almacenar dicha realidad. Hoy en día, nuestra memoria es frágil y débil, olvidadiza, en muchas ocasiones, no recordamos lo proferido y si lo hacemos son recuerdos vagos debido a la cantidad de información que nos invade; de ahí la necesidad de escribir. Con este ejercicio, ya podemos sentirnos algo despreocupados y libres de esta carga; incluso, tenemos la oportunidad de re-crear las ideas plasmadas en el papel.

Todos estos escritos tienen un fin particular: informar, enseñar, persuadir, convencer, re-crear, divertir, fantasear, castigar, reprender, vender, comprar, alquilar, cuantificar, entre muchas más. Estos textos llevan una carga significativa implícita; cada uno dice y comunica algo. El escrito se convierte en portador de sendos mensajes cargados de significado. No escribimos, por escribir, no hablamos por hablar; siempre tenemos un propósito comunicativo que surge mediante un proceso sistemático y metódico sobre lo que se quiere lograr, entender y

comprender de lo escrito y de lo hablado. De lo anterior, se puede afirmar que la escritura se puso al servicio del ser humano y, por tanto, de la sociedad, a quien les proporcionó un nivel de supervivencia más estable, agradable, cómodo, seguro y llevadero, más humano, tanto para el individuo como para el colectivo social.

Visto el panorama de esta manera, los escritos se convirtieron más en acción que especulación, en tanto que su utilidad se reflejó en el mejoramiento de la cultura y la progresiva transformación de la realidad social, en cuanto contribuyó con la resolución de diversas necesidades para tener soportes de lo dicho o acordado, no solo del individuo, sino de la sociedad. Tiene razón Ong, (2001, p. 81) al afirmar que “Una comprensión profunda de la realidad prístina o primaria nos capacita para entender mejor el nuevo mundo de la escritura”; y más adelante dice que “sin la escritura el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral” (p. 81).

Tal afirmación lo que quiere decir es que, tanto oralidad, como escritura, en muchas ocasiones se complementan. El habla oral es de carácter natural, libre espontánea. En toda cultura, el ser humano aprende a hablar, desde luego, con la cooperación involuntaria de la sociedad. El habla oral es un proceso consciente de las personas; sin embargo, al interior de dicha conciencia se generan diversos procesos inconscientes, por ejemplo, la atribución de significados de las palabras que se emplean en el momento de proferirlas, así como la construcción de oraciones a-gramaticales, el uso de ciertas reglas morfosintácticas, todas estas asociadas a la comprensión del mensaje. De otra parte, la escritura o grafía, tiende a diferenciarse del habla oral en la medida que no surge del inconsciente. Si bien la escritura es un proceso de transformación de la lengua hablada, esta se encuentra en relación con determinadas reglas conscientemente definibles, como su estructura, cohesión, coherencia y adecuación textual.

Los estudios del lenguaje resplandecen en el mundo de la filosofía griega, región que formó un imperio cultural y político cada vez más unificado, desde finales del siglo III a. C., hasta su separación en la siguiente centuria. Es menester anotar, tal como lo hizo Bloomfield, (1933), que la cultura griega se destacó por el cuestionamiento permanente de las cosas, sobre dos hechos: el universo y el hombre y la forma de relación entre los dos. Antecedente que condujo a los filósofos a preguntarse por qué los objetos que estaban a su alrededor, ya llevaban determinada una etiqueta, es decir, un nombre, el cual les permitía diferenciarse de los demás. Esta discusión duró bastante tiempo, incluso siglos. Algunos daban por hecho que existía una conexión natural entre el significado de una palabra y su forma; es decir, que todas las palabras eran naturalmente apropiadas para los objetos que denotaban; de otra parte, se sostenía que la palabra designaba al objeto únicamente por convención o arbitrariedad de los hablantes; dicho de otra manera, en determinado momento de la historia, los hablantes llegaron a consensos para asignar los nombres a los objetos.

Lo anterior originó la aparición de dos escuelas rivales: naturalista y convencionalista, las cuales se dieron a la tarea de reflexionar sobre el origen y naturaleza de las palabras. La primera, consideraba la existencia de una relación intrínseca y lógica entre el sonido y el sentido; para la segunda, la conexión entre los dos planos era arbitraria e inmotivada. En la primera escuela está el filósofo Platón, quien se dio a la tarea de referenciar el problema en su obra famosa: *Crátilo* o *del lenguaje*, escrita aproximadamente en el año 385 a. C. En esta obra, Platón pone a discutir a tres personajes: Crátilo, Hermógenes y Sócrates; mientras el primero define que cada cosa tiene un nombre exacto, dado por la naturaleza; el segundo plantea que las palabras adquieren significado de acuerdo con el otorgado convencionalmente por los hablantes. Como gran mediador de este conflicto aparece Sócrates. Finalmente, se llega a la conclusión de que el problema no radica ni en lo natural ni en lo convencional, sino en el lenguaje como instrumento o no de conocimiento. Así las cosas, las palabras, para Platón, únicamente son reflejos imperfectos de las cosas del mundo; de esa manera, el lenguaje no serviría para comprender la realidad; de ahí que el hombre requiera llegar a la esencia misma de las cosas, pues es la única manera de conocerlas. La particularidad de los postulados platónicos, respecto con el *Crátilo* o *del lenguaje*, son objeto de estudios científicos, de acuerdo con las relaciones de sintaxis y semántica, postulados que son defendidos por la lingüística cognitiva.

En esta misma época del helenismo, Aristóteles hace aportes significativos al estudio del lenguaje mediante sus obras célebres: el *Arte Poética* y los *Tratados de Lógica* (*Órganon*). De acuerdo con la primera, según el estagirita, el cambio semántico se da gracias a las acciones de las metáforas, postulados que aún perduran en nuestros días. Vale decir que esta debe ser vista desde un método explicativo, hecho que permite apreciar la evolución del significado que posee y no como un tropo que explica superfluamente, las etimologías. Al respecto, Aristóteles (1999, p. 39) afirma que la “metáfora es traslación de nombre ajeno, ya del género a la especie, ya de la especie al género, o bien por analogía”. La traslación de nombre se da por la necesidad de estar en permanente re-creación del lenguaje. Gracias a la motivación de las palabras, el ser humano puede comprender cuál es la verdadera esencia de lo mentado; por ejemplo, al escuchar la frase: *Lo llamó a pleno pulmón*, el hablante puede explicar la locución adjetiva a pleno pulmón: *lo llamó a gritos*, con toda su fuerza y potencia de su voz. Acá se puede hablar de un proceso de asimilación constante de significados.

Respecto a la segunda obra de Aristóteles -es menester recordar que esta es una obra editada sobre los diferentes postulados aristotélicos y dividida en dos grandes tomos el I y el II-; en el primero, se hace un detallado análisis sobre las categorías o predicamentos, las cuales son divididas en diez apartados, a saber: “entidad, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo situación, estado, acción, pasión”, Aristóteles (1982, p. 23); de estas, únicamente se evidencia un detallado estudio a las cuatro primeras. Vale la aclaración que el estagirita, no se

refería directamente a los elementos gramaticales, sino, en términos generales a un “instrumento del conocer” (p. 8), el cual quiere hacer ver la naturaleza de los materiales (nombres, verbos, enunciados), que integran toda estructura dialéctica, así como las reglas de “combinación (silogismo o razonamiento) para conseguir, a partir de aquellos, la construcción de un conocimiento *kataskheúein* o la destrucción *anaskheúein* de un error”. (Aristóteles, 1982, p. 8).

La cita anterior permite tomar dos palabras clave: conocimiento y error. La primera, vista como la absoluta convicción del ser humano reflejada en la verdad que conlleva a la certeza, gracias a la demostración como hecho comprobable y demostrable, hasta lo aparentemente demostrable, asociado con el error. Es decir, que las posibilidades, la duda y la sinrazón no son soportes para demostrar lo verdadero. Sin embargo, cabe un grado de sensatez para que, mediante estos recursos, se pueda llegar a lo comprobable, a lo existencial, dicho de otra manera, pasar de lo inmaterial al mundo de los cuerpos, de la existencia, a la sinergia de la materia al espíritu, mediante el conocimiento o episteme. Las inexistencias o probabilidades forman parte de la naturaleza que conlleva a los principios para que aparezca la sustancia; este es el fundamento o mecanismo del nacimiento de las cosas. Las ideas, como elemento incorpóreo, algo susceptible de ser conocido, surgen como nebulosas en nuestro cerebro y requieren de un proceso de transformación para llegar a convertirse en la cosa que dice, significa, adquiere sentido y todo, gracias a un proceso de la probabilidad.

Las categorías planteadas por Aristóteles corresponden a las diferentes maneras o recursos, a los cuales puede acceder el ser humano para comunicarse, siempre y cuando tenga conocimiento claro del referente, del término a emplear y su relación directa entre el predicado y el sujeto, a partir del análisis del enunciado en que dichos términos puedan ser empleados. En ese orden de ideas, cobra sentido la combinación sintáctico-semántica de que el enunciado adquiere valor en la medida que significa algo y, por tanto, adquiere un determinado valor de verdad o falsedad, gracias al proceso de predicabilidad en relación con otros términos, por ejemplo, oposición, relación, contraste; canario se opone a mosca, pero se relacionan por ser animales voladores y contrastan en que uno es ave y la otra un insecto. Todo esto puede tener un derrotero epistemológico mediante los cuestionamientos de seis categorías adverbiales, sobre la totalidad de los predicados del ser y que busca identificar el estatuto lógico de cada uno de ellos.

Benveniste (1997, p. 66) hace referencia de estas categorías, asociadas a los diez términos -referidos arriba-, así: sustancia o esencia es la categoría que da respuesta a la pregunta ¿Qué? Relacionada con el sujeto que conlleva gramaticalmente, al sujeto del que se predica algo. Ser y cuánto; el primero referido a cualidades y el segundo a cantidades, estas últimas pueden ser referidas, como los números: un, dos animales; como continuas relacionadas con las rectas, el tiempo y el espacio. Es menester afirmar que la cantidad no se refiere a hechos numéricos, más bien a todo aquello que es susceptible de medida: grande, largo, corto,

temprano, tarde, soleado nublado. En ese orden de ideas, la cantidad engloba la cualidad; es decir, hablando de categorías gramaticales estamos en presencia de los sustantivos, asociados a las cualidades y los adjetivos, -que de hecho demarcan ya cierta clasificación-, como atributos del sustantivo; de ahí que deban conformar un grupo de palabras en perfecta asociación y armonía sintáctico-semántica, gracias a la asociación de elementos concretos como relación, tiempo y espacio.

En cuanto a dónde y cuándo, implican necesariamente las clases de denominaciones, tanto espaciales, como temporales. Se puede deducir que estas forman parte de las mismas, es decir, se convierten en complementos de la cantidad continua. Veamos un ejemplo: el Halcón Dorado vuela por las riberas del Amazonas en las primeras semanas de enero; en el enunciado se aprecia la existencia del sustantivo Halcón, el adjetivo dorado, un adverbio de lugar por las riberas del Amazonas y un adverbio de tiempo las primeras semanas de enero. Implícitamente se encuentra el sustantivo río. Falta agregar al análisis la categoría verbal. Esta se refleja en las voces activa y pasiva, las cuales están a merced de los verbos empleados y de la respectiva lengua en donde se emplee; es decir, que habrá algunas voces donde predomine más la activa, como en el español y otras la pasiva como el inglés.

Bien afirma Benveniste (1997), al tratar de hacer una relación respecto de las categorías aristotélicas, acorde con el cuestionamiento de la naturaleza de estas. La respuesta pone sobre la mesa las categorías del pensamiento y las de la lengua; las segundas se convierten en vehículo que permite la transposición al pensamiento para dar significado y crear sentido al enunciado proferido. “La lengua proporciona la configuración fundamental de las propiedades reconocidas por el espíritu a las cosas” (p. 70); es decir, estamos frente a una proyección conceptual de un estado lingüístico determinado, que puede ser interrogativo, exclamativo, afirmativo, exhortativo, persuasivo o, simplemente, informativo, como un aviso publicitario. En ese orden de ideas, las categorías presentadas por Aristóteles se pueden asociar de la siguiente manera: morfemas pronominales (qué, cuál, cuánto), preposicionales (respecto a), adverbiales (dónde, cuándo) y verbales (voz activa, pasiva y media -la situación-, aspecto: perfectivo -el estado-).

Es de resaltar que estas proyecciones categoriales recobran sentido, adquieren vida gracias al ser; es él quien les da significado, sentido, mediante el uso de sus diferentes estados o acepciones. De la noción del ser dependen todas las variedades del mismo ser; es decir, es el mismo ser quien piensa, hace, actúa, es quien lo envuelve todo, en tanto se convierte en condición sine qua non existen los predicados. Todas las visiones posibles de tiempo, espacio, lugar, causa, fin, dependen de la noción del ser.

En un primer momento se habló de las categorías aristotélicas y sus constituyentes internos, mediante principios explicativos a partir de fenómenos observables gracias al conocimiento del ser humano. Ahora, grosso modo, lo que

se muestra es la deducción de dichos enunciados, mediante juicios lógicos que condensan los distintos tipos de argumentos en esquemas mínimos mediante procesos de asimilación; es decir, que estamos frente a actividades interpretativas de lo mentado. Aristóteles plantea dos formas de ver la interpretación. Una de las tareas aristotélicas fue la propedéutica; es decir, la preparación del ser humano para desempeñar o profundizar en una disciplina, en este caso la retórica o ciencia de la persuasión; hecho que lo conlleva a plantear una serie de instrumentos para el análisis y exposición que le permitan al ser humano dar continuidad al discurso. Es precisamente aquí donde cobran sentido los diversos tratados de lógica bifurcados, acorde con Aristóteles (1999, p. 9) en dos sentidos: “formas de argumentación dialécticas (basadas en enunciados plausibles, pero no necesariamente verdaderos) y formas de argumentación apodícticas o demostrativas (basadas en enunciados de veracidad garantizada)”;

vale mencionar que las segundas formas son de carácter científico; sin embargo, esto no es límite para que se asocien las dos en diferentes análisis conversacionales.

Definida la retórica como “la facultad de discernir en cada circunstancia lo admisiblemente creíble [e increíble]” Aristóteles (1999, p. 86), es menester afirmar que dicho discernimiento se logra mediante la interpretación vista desde dos aristas; la primera, los análisis semántico-sintácticos del enunciado, base fundamental de los principios lógicos y, la segunda, porque analiza desde un punto de vista lógico -relaciones verdad/falsedad entre enunciados-, los elementos atómicos del razonamiento, reflejados en las aserciones. Dicho de otra manera, estamos frente a dos planos del enunciado: uno formal y otro funcional, mientras que el primero hace un análisis intradiscursivo, mediante la identificación de diferentes recursos gramaticales como elementos sonoros, morfémicos, sintácticos y semánticos, el segundo determina los recursos extradiscursivos que se pueden generar mediante un proceso de argumentación, cuya tarea central es la organización de diversos sistemas deductivos mediante procesos de asimilación que conllevan a un fin principal, como por ejemplo, los silogismos.

Para el logro de la teoría del razonamiento en general, vale decir que el fuerte del estagirita es el silogismo, del cual hay todo un tratado compilado en el libro I. Analíticos primeros y analíticos segundos de Aristóteles (1999), en donde busca la identificación de aquellos elementos que intervienen en su creación, como conocimientos previos, enunciados, las proposiciones, sus diferentes clases, incluso, elementos constitutivos de lo que se predica del sujeto, respecto del ser o no ser. En cuanto a la demostración, se cuenta con: la universalidad, las premisas demostrativas, el valor y los principios de la demostración, los axiomas, la interrogación científica, las proposiciones negativas inmediatas, así como el razonamiento. Todos estos recursos adquieren un tratamiento específico, en donde la interpretación es vista como el acto de re-crear el lenguaje, mediante el mismo lenguaje, es decir, la aplicación de la función metalingüística formulada por Jakobson, (1984, p. 357). Esto se refleja cuando Aristóteles (1997, p. 35) afirma

que “hay que conocer qué es un nombre y qué es un verbo y, a continuación, qué es una negación, qué una afirmación, qué una declaración y qué un enunciado”.

Pero, ¿cuál es la intención de Aristóteles de definir estas categorías? Una de las posibles respuestas es buscar las relaciones de semejanza y diferencia, de afirmación y negación, de falsedad y verdad. En ese orden de ideas habría que ver si una palabra es un nombre o una inflexión, si un verbo es lo que co-significa -si es signo de lo que se dice acerca de otro-, en la medida que dichas variaciones traen consigo diferencias significativas al enunciado, en la medida que el análisis afirma o niega su veracidad, de la cual depende su significación. Dicho de otra manera, será significativo el enunciado o la proposición si afirma algo de algo, de lo contrario no. Este juego del lenguaje, evocando a Wittgenstein, tiene como fin principal unir ciertos eslabones, de manera que permitan un acercamiento a la significación, gracias a la asociación de diversas categorías que intervienen en la proposición mentada, incluso escrita.

La disquisición entre naturalistas y convencionalistas generó gran interés por la clasificación de las diversas relaciones entre las palabras. De ahí la presencia de las corrientes filosóficas idealistas y materialistas, hecho que dio origen a dos grandes escuelas: la estoica y la alejandrina. De las dos, cobra más importancia la primera, en la medida que es una corriente filosófica naturalista que perduró aproximadamente seis centurias (siglos III a.C., hasta el III d. C.). Se puede hablar de tres momentos fundamentales en esta escuela: estoicismo antiguo, medio y nuevo o romano, este último va del siglo I al III d. C. El epicentro de las actividades del estoicismo se afincó en Atenas, capital de Grecia. Su fundador fue Zenón de Citio en el siglo III a.C. Esta escuela, también es conocida como la *stoa*, ya que proviene del lugar en donde su fundador orientaba sus lecciones filosóficas. Este era un pórtico pintado del ágora de Atenas. De ahí en adelante empezó la construcción de estos lugares para los respectivos encuentros con sus discípulos y predecesores. La *stoa* puede ser un remedo de los peripatéticos aristotélicos, quienes se dedicaban a su academia en caminatas alrededor de los pasillos. Para el castellano, la palabra *stoa* sufre un proceso de asimilación por metaplasmo de adición al agregarse el fonema /e/ para dar origen a *estoa*.

Tres fueron los tratados fundamentales de la filosofía estoica: lógica, ética y física. Estos elementos no son vistos aisladamente; por el contrario, demuestran una interrelación, en donde cada uno se refleja como un todo armónico que busca un bien común en el ser humano: vivir de acuerdo con la naturaleza mediante la razón y una conducta adecuada. La lógica se ramifica en dos partes esenciales: retórica y dialéctica. Esta última, según Diógenes Laercio, en Marisco, (2000, p. 128) es “el dialogar correctamente (...) en los discursos en preguntas y respuestas”; es decir, que se abre un abanico de posibilidades y de recursos, a los cuales puede acceder el ser humano para entrar en contacto verbal con el otro. Ahora bien, para la *estoa* la dialéctica es “la ciencia del decir bien (*epistémén tou êu légein*), y sostienen que el decir bien es decir lo verdadero (*tà alethè*) y lo conveniente

(τὰ προσέκοντα)”. Aquí es donde cobra sentido el lenguaje, en la medida que sus constituyentes se reflejan en la gramática como verbos, predicados, proposiciones; dicho de otra manera, la dialéctica estoica tiene dos elementos constitutivos forma y función, cuerpo y alma, materia y espíritu; incluso, hay espacio para ciertas variables lingüísticas como barbarismos, solecismos, anfibologías. Esto lo refleja en Diógenes Laercio al afirmar que:

La dialéctica se divide en el lugar acerca de las cosas significadas y <el lugar> acerca del lenguaje. Y <el lugar> acerca de las cosas significadas <se divide> en la parte acerca de las representaciones, y la de los enunciados que a partir de ella subsisten: proposiciones completas y predicados rectos y oblicuos, géneros y especies y del mismo modo razonamientos, modos, silogismos y sofismas debidos al lenguaje o a la realidad; (...) propio de la dialéctica es el lugar antes mencionado sobre el lenguaje mismo, en el cual se trata sobre el lenguaje escrito y <cuáles> son las partes del discurso, acerca del solecismo y el barbarismo, de los poemas, de las anfibologías [sic] y acerca del lenguaje armonioso y, según algunos, acerca de las definiciones, las divisiones y el estilo. (Marisco, 2000, pp. 128-129)

La dialéctica estoica está cimentada bajo tres ejes fundamentales, a saber: foné, léxis y lógos. El primero, alude, tanto al sonido, como a la voz, a lo proferido, como a un sistema más amplio; sirve incluso, para mentar la escritura; es la parte material del lenguaje. El segundo, se refiere a la palabra como elemento integrador de recursos fonéticos (stoicheía) que pueden ser o no significativos, desde el punto de vista del estilo. El tercero es la representación del lenguaje, en su mayor grado de complejidad; asociado con el lenguaje actual, aludiría al discurso que da razón de las cosas. Dicho de otra manera, estamos frente a una gramática estoica, la cual asocia la fonética y la morfosintaxis en torno del discurso.

De lo dicho en el párrafo anterior se puede afirmar que la dialéctica estoica gira sobre dos ejes fundamentales: el decir mediante la razón y lo dicho con la dicción. El primero tiene que ver con la lógica y el segundo con el estilo. La estoa se enmarca en el decir bien y el decir algo falso, verdadero o ni uno ni otro. Este direccionamiento genera dos clases de dialéctica: la de los significantes y la de los significados. La primera, alude a la parte material del lenguaje representado en la foné y la léxis, voz y palabra inmersas en la téchne. La palabra es lo que es, tiene una existencia fiable y duradera. Al respecto, bien afirma Gadamer, (1998, p. 17) “la palabra remite a una infinitud interna de posibles respuestas, todas las cuales -y, por tanto, ninguna- son adecuadas”; es decir, que la palabra conlleva a diversas alternativas que permiten asociar múltiples elementos gramaticales para contribuir con el sentido del estallido de la voz mediante la téchne (arte), como el buen decir.

Ya Aristóteles (1999, p. XXXVII) mencionaba que “el artista puede ejercer un efecto muy saludable sobre los sentimientos y emociones de su público.

No solamente mueve a admiración o piedad, placer, o desagrado; purifica esas emociones por un proceso análogo al de ‘enterrarlas’”. Purificar las emociones significa dominarlas para que no lastimen a los demás, esta es la esencia de la *téchne*. Dicho con otras palabras, el arte se convierte en función social relevante e indispensable para el ser humano, en donde debe primar la convivencia, el respeto por el otro y, para este logro qué más interesante que el buen decir reflejado en artes como: música, gimnasia, escultura, aritmética, logística, geometría, astronomía, retórica, entre tantas. Vale recordar que la gramática de los significantes se relaciona con ese buen decir.

Se infiere que la dialéctica estoica de los significantes representa la estructura del ser, cimentada en el lenguaje, el cual demanda una profunda coherencia entre el plano de los contenidos del pensamiento; es decir, el aspecto conceptual y el nivel fonológico, reflejado en la parte material, física, lo cual se constituye en una gramática en la medida que es un elemento corpóreo capaz de representar, actuar o padecer mediante la palabra, hecho que tiene efecto entre unos cuerpos con otros, como en la danza, la tragedia, el drama; artes en donde se entremezclan infinitud de cualidades propias del buen hablar. Es probable que acá tenga sus primeros albores la concepción de gramática de nuestros tiempos, en donde se definía como el arte de hablar y escribir correctamente, desconociendo el sentido de lo dicho o escrito, pues esto no tenía valía. Sin embargo, representa todo un andamiaje normativo que conlleva a la constitución de una gramática afincada, por lo menos, en tiempos, categorías gramaticales, anomalías, vicios del lenguaje, entre otros que aún perduran.

La dialéctica de los significados se torna en otro de los eslabones que conforman los albores de la semántica. El elemento principal de esta dialéctica es el *logos*, en la medida que se relaciona con las condiciones gnoseológicas del hablar bien (*eû légein*). Para ello, se requiere la representación (*phantasia*) del conocimiento mediante los significados (*lektón* o expresables). El contenido de una representación puede ser una proposición (enunciable) que significa algo y que es por esto un constituyente del lenguaje, el cual se convierte en un medio de manifestación del ser y de su verdadera esencia para adquirir sentido gracias a la *epistémè* (ciencia), puesto que se relaciona con los planteamientos de verdad (*alethè*) asociada con la virtud, como elemento moral.

En ese orden de ideas, habría cierto paralelismo entre la *epistémè* y la *téchne*. Dicho de otra forma, las artes tienen un fin específico que se refleja en un conjunto de saberes útiles que la vida demanda; mientras que la *epistémè* es concebida como un medio para lograr alguna finalidad. La ciencia, al ser equivalente a la virtud, es enteramente suficiente (*autárke*) para la felicidad. Bien afirma Estobeo, en ((Bustos, 2013, p.6), al decir que la ciencia es “un sistema constituido de conocimientos técnicos (*epistemôn technikôn*) que por sí mismo es firme (*échousin*), tal como lo son las virtudes”; dicho con otras palabras, la ciencia estoica es autosuficiente, busca hechos concretos, entonces no acepta

persuasión alguna, puesto que va en búsqueda de la virtud, pues esta es su mayor recompensa y quien la legitima es el sabio y este, no opina, no se arrepiente, no cambia de idea.

En ese orden de ideas, es menester decir, acorde con Marisco (2000), que los estoicos, para alcanzar la verdad, acuden a cinco virtudes: hellenismós, claridad, concisión, conveniencia y la construcción y dos vicios: barbarismos y solecismos, las cuales se direccionan desde la lógica mediante razonamientos (verdaderos, falsos, negativos), modos, silogismos, así como problemas de orden gramatical relacionados con enunciados completos, axiomas enunciables perfectos, predicados rectos y oblicuos, géneros y especies, entre otros. Es decir que el logos estoico se erige mediante la teoría del lenguaje, el conocimiento y las formas elementales de elocución.

La técnica empleada por la estoa, para la búsqueda de la verdad, fue el silogismo. Bien se sabe que uno de sus precursores fue Aristóteles, quien utilizó la analítica priora o teoría del razonamiento, cuya silogística se ampara sobre la base de las proposiciones asertivas de tipo A es B. Bien sabemos que los estoicos fueron naturalistas, en oposición a Aristóteles quien era convencionalista; en ese orden de ideas, sus ideas tendían a ser rebatidas. Si bien las dos corrientes trabajaron los silogismos, los estoicos lo hicieron desde un punto de vista hipotético para buscar la verdad. Vale mencionar que la estoa, acorde con Muñoz, (s. f), distinguió la verdad (alézeia) y lo verdadero (alezés) bajo tres sentidos: ser, composición y fuerza. En su ser porque lo verdadero es incorpóreo, constituido por una proposición (axioma) y un significado (lektón); composición porque lo verdadero es simple, pero la verdad es compuesta -de muchos conocimientos verdaderos-; es fuerza porque la verdad pertenece al conocimiento, pero lo verdadero no siempre. Vale recordar que quien posee la verdad es el sabio en la medida que tiene el conocimiento de las cosas verdaderas.

La búsqueda de lo verdadero o falso se puede lograr mediante tres formas: las proposiciones, las representaciones sensibles y los argumentos. Las primeras pueden ser posibles o imposibles, necesarias no necesarias; se diferencian de las aristotélicas, en tanto en cuanto, esas atribuyen predicados a los sujetos, mientras que estas enuncian acontecimientos, en donde el sujeto es siempre singular y tiene como predicado un verbo. Respecto de la segunda, una representación es verdadera si y sólo si es verdadera la proposición que la describe; un argumento es verdadero si y sólo si es válido y tiene premisas verdaderas; si no es válido o presenta una premisa falsa, entonces la conclusión es falsa. Y respecto con la tercera, se pueden dar argumentos concluyentes y silogísticos; los dos son de gran utilidad puesto que sirven para comprobar lo que es demostrable, en la medida que contribuyen a la rectitud y ordenación de las doctrinas mediante implicaciones entre relaciones temporales y diversos hechos, por ejemplo, si hay charcos de agua en la ciudad es porque probablemente llovió.

La segunda escuela mencionada supra, corresponde a la alejandrina. Sus orígenes corresponden aproximadamente a los años 300 a. C. Egipto fue el epicentro de varias colonias griegas, producto de la conquista de Alejandro Magno y la crisis moral y política de Atenas; sin embargo, sobresalen dos en la historia, la de Alejandría y la de Pérgamo. La primera, no siguió los pasos de la estoa; por el contrario, su filosofía se erigió sobre los postulados aristotélicos, entre tanto, Pérgamo acogió y continuó las ideas de los estoicos. Alejandría cobra sentido en la medida que posee la biblioteca más famosa, con más de medio millón de volúmenes, lo cual se convirtió en sitio obligado de muchos sabios, quienes provenían de varias partes. Surgen dos obras relevantes que marcarán el transcurso de la humanidad: Elementos de Euclides y la famosa *téchne grammatiké* de Dionisio de Tracia, quien se dedica a la reorganización de los elementos gramaticales planteados por Platón, Aristóteles -de quien retoma la clasificación de los elementos menores del lenguaje, como ciertas categorías gramaticales-; algunos postulados de la filosofía estoica, también forman parte de su gramática; recordemos que la estoa trabajó tres elementos del lenguaje: las palabras, sus características morfológicas y los vicios y virtudes del lenguaje. Este último aspecto, no fue tenido en cuenta por Dionisio de Tracia.

Los estudios pregramaticales se fundamentan en estudios meticulosos sobre la estructura formal de las palabras para tratar de probar o negar su relación directa con su respectivo significado. La primera hipótesis planteada fue que el lenguaje era de origen natural, por tanto, todos sus constituyentes, como la palabra y su significante y significado. Todos los signos están creados, lo único por hacer es descubrirlos y utilizarlos. Sin embargo, los convencionalistas se dieron a la tarea de deslegitimar dicha tesis; hecho que permitió el establecimiento de las clases formales de las palabras; así como a observar sus diferentes variaciones de estructura, gracias a las combinaciones que se daban al interior de ellas, debido, por ejemplo, al empleo de morfemas, los cuales pueden dar lugar a diferentes clases de palabras, como verbos, adjetivos y adverbios, a guisa de ejemplo: inicio, iniciar, inicialmente, iniciado, iniciador.

Los estoicos son, sin lugar a dudas, quienes lideraron los avances en el estudio del lenguaje; fijaron, por primera vez, el lugar de las especulaciones gramaticales dentro del campo de la filosofía. Respecto con la significación, establecieron la distinción básica entre lo que significa y lo que es significado (forma y significación). La estoa, ya hablaba de la división de las partes de la oración en cuatro categorías primarias: nombre, verbo, conjunción y artículo, para las que se partía de la base de categorías filosóficas como las de sustancia, acción o relación. Entre los estudios estoicos posteriores, se encuentra la división de la oración en cinco partes, gracias a la escisión de la categoría de nombre en propio y común, distinciones que, en pleno siglo XXI, está en pleno auge. Todos estos referentes conllevan a la aparición de la gramática, que, de acuerdo con Dionisio de Tracia:

Tiene por fin fundamental preservar el griego literario para que no se contamine ni corrompa, pues los eruditos alejandrinos, apasionados de la Filología, habían observado la diferencia entre el griego hablado y la lengua de los griegos homéricos, y pensaban que las diferencias se basaban en las diferentes corrupciones que había sufrido la lengua hablada y no sujeta a normas gramaticales. (Alcina y Blecua, 1979, p. 47)

La gramática de Dionisio está compuesta por 20 secciones organizadas en seis partes fundamentales: 1) pronunciación correcta, 2) explicación de las principales figuras poéticas, 3) preservación y explicación de glosas y ejemplos mitológicos, 4) el descubrimiento de etimologías, 5) el descubrimiento de analogías, y 6) una consideración crítica de las composiciones de los poetas, que es la parte más noble de esta ciencia. (Bernal Leongómez, 1984).

No se debe olvidar que la finalidad de los alejandrinos era estudiar la gramática, no en su esencia lingüística; por el contrario, se dedicaron a analizar los textos clásicos mediante la lectura y la escritura correctas. En ese orden de ideas, los alejandrinos tuvieron que desarrollar un aparato gramatical que les permitiera ordenar, comparar, y clasificar las formas lingüísticas propias de dichos textos; por ejemplo, distinguir las partes que constituyen la palabra y oración, así como diferenciar las particularidades fonéticas, morfológicas y semánticas de dichas partes.

La gramática dionisiana tiene como elemento central la analogía, propia de la escuela aristotélica y retomada por los alejandrinos. Esto se refleja en los criterios con los que se lleva a cabo la tipificación morfológica; por ejemplo, las clases de palabras que pertenecían a la misma categoría gramatical tenían las mismas terminaciones morfológicas y la misma estructura prosódica; es decir, que dichas palabras adquirirían significados analógicos comparables, lo que genera procesos de sinonimia y homonimia. En suma, el grado de desarrollo de esta gramática da cuenta de un momento histórico relevante -gracias a la riqueza conceptual y metalingüística-, en la medida que adquiere cierta independencia y autonomía frente a otras artes, incluso a la misma filosofía.

Legado de la cultura estoica es la manera particular de considerar el aspecto significativo, en la medida que plantearon, acorde con Bernal Leongómez (1984, p. 36) “el símbolo o signo denominado *semainon* representado por el sonido material [por ejemplo, las onomatopeyas]; el significado propiamente dicho se llamó *semainomenon* (aquel de lo cual se dice) y, por último, el objeto externo nombrado por el signo fue llamado la cosa o situación”. Sin lugar a dudas esta trilogía de constituyentes de la palabra abre sendos caminos al estudio del signo, ya sea desde una óptica lingüística o lógica -referida a la semiótica-. A manera de ejemplo Bühler, desde la lingüística, (1979, p. 48) plantea una terna de constituyentes del signo, basada en la comunicación en donde aparecen como elementos primarios objetos y relaciones, emisor y receptor, recursos que dan

origen a su modelo de órganon con sus tres dimensiones de sentido, presentadas en su trabajo relacionado con la frase y que fue planteado en (1918), caracterizado por la “triple función del lenguaje humano: manifestación, repercusión y representación”; estos recursos adquieren nuevo valor semántico mediante el empleo de los términos: “expresión, apelación y representación” (p. 49).

Vale decir que una función puede dominar sobre las demás, según que el elemento dominante se relacione con el hablante, el oyente o el objeto. Como se puede apreciar estamos en presencia de tres dimensiones participativas: yo hablante, quien expresa algo; tú oyente, un alguien a quien se le expresa algo; él asunto, el cual representa lo dicho por alguien. Al respecto, Castro; Correa y Santiago, (1999) mencionan que la función expresiva permite al hablante manifestar sus emociones y sentimientos de diversas maneras; gracias a ella, el ser humano muestra su mundo interno, su subjetividad. Respecto de la apelativa, se centra en el oyente debido a la influencia del hablante, quien tiene una intención comunicativa concreta con base en lo dicho; es su interlocutor quien debe actuar de determinada manera. La función representativa permite que la comunicación fluya; es decir, es aquel elemento mediador entre el hablante y el oyente, por ejemplo, las palabras, las cuales designan algo, desde su forma denotativa hasta la adquisición de sentido lógico y pertinente.

Los albores de la filosofía griega permiten redireccionar el estudio, no de la gramática, sino del constituyente central en el cual se ampara la palabra: el signo. El principal método de análisis empleado, tanto por la cultura hindú, como la griega, fue el deductivo, reflejado en tomar el todo, representado por el ser y adentrarse en cada uno de sus constituyentes esenciales: *phýsis*, *lógos* y *téchne*, ya sea desde sus principios naturalistas o convencionalistas, analogistas versus anomalistas. Lo cierto de estas pugnas filosóficas es la aparición involuntaria de la gramática; vale decir, que estas culturas, en momento alguno, se acercaron a los estudios lingüísticos como elemento primario del ser. En ese orden de ideas, el lenguaje se convierte en un objeto para alcanzar ciertos fines de sabiduría y virtud; ciertamente, sin desconocer los dos grandes momentos en aquél entonces reflejados en la gramática de Panini y la de Dionisio de Tracio; de este último, se puede inferir que sus estudios únicamente se enfocaron en la morfología de las palabras, dejando a un lado la sintaxis como constituyente fundamental de una gramática.

Bajo el panorama descrito anteriormente, se abren dos grandes parcelas respecto con los estudios del lenguaje. En primer lugar, estudiar dicho lenguaje desde el punto de vista lógico; dicho con otras palabras, continuar con el estudio del ser, como signo, pues representa algo para alguien, hecho que genera la aparición de la semiótica con su principal representante, el estadounidense Charles Sander Peirce. En segundo lugar, analizar el signo desde una perspectiva social,

hecho que genera el nacimiento de la semiología, cimentada en el ginebrino Ferdinand de Saussure. Estas dos disciplinas comparten su objeto de estudio: el signo, como elemento representativo y, por tanto, significativo; sin embargo, la primera, lo hace al interior de este y la segunda fuera de él.

Más allá de decir que la semiótica estudia los signos no verbales y la semiología los verbales, es menester ver la esencia del signo para contribuir de la mejor manera a su estudio. Esto, ya lo hacía San Agustín, en Ducrot y Todorof, (1979, p. 121), al afirmar que “un signo algo que, además de la especie abarcada por los sentidos, hace que otra cosa acuda por sí sola al pensamiento”. Es decir, que no solo se requiere de los elementos del signo para significar, además, es necesario una relación, tanto intrínseca como extrínseca de dichos constituyentes asociada con el entorno para poder significar. Así las cosas, estas dos disciplinas, en vez de buscar divergencias, demandan cierta reorganización epistemológica para beneficiar el estudio del signo desde diferentes campos, como la semántica. En ese orden de ideas, vamos a revisar los postulados de estos dos estudiosos del signo, con el objeto de identificar los componentes semánticos. Para ello, damos espacio al signo, desde el punto de vista social.

Albor lingüístico

Si bien el siglo XX, representa la concreción y autonomía lingüística, no se puede desconocer a sus predecesores como a Wilhelm Von Humboldt (1763-1835), quien identificó el papel del lenguaje con respecto a nuestra experiencia con el mundo. El lenguaje “otorga al hombre el poder de dar nueva forma al mundo y de convertirlo en (...) “propiedad del espíritu”” Malmberg, (1980, p. 37). Nombres como: William D. Whitney, J. Baudouin de Courtenay, J. Winteler, Wilhelm Meyer-lübke, Adolf Noren, Carl Svedelius, Anton Marty, E. Kruisinga, entre otros, son los gestores de los estudios descriptivos del lenguaje, método adoptado en la lingüística estructural. Se le reconoce a Noren los estudios referidos a las ramas sincrónica-descriptiva y a la diacrónica-etimológica; esta última es relevante en la medida que conlleva a los estudios de la semántica de la filología nórdica. Svedelius agrupa las unidades lingüísticas en categorías, basándose en su función en el habla; es decir, no indaga lo que significa cierta combinación de sonidos, sino la manera como puede formarse determinado contenido en el lenguaje.

En 1879 aparece el comparatista suizo Ferdinand de Saussure. Su incursión en los estudios del lenguaje fue definitiva para que la lingüística rompiera relaciones con la filosofía, la lógica y la historia. Así, la lingüística adquiere su mayoría de edad, por tanto, se independiza, busca sobrevivir por sí misma, mediante la creación de un objeto de estudio concreto: el lenguaje, desprovisto de todos los factores extralingüísticos y la adopción de la descripción, como método de estudio eficaz de la lengua. Los trabajos realizados por Saussure, sobre la historia y filosofía son una muestra sobre los descubrimientos del estudio del lenguaje, basados

ciertamente, en la filosofía antigua en donde primaba el arte (*téchne*) y la física (*physis*). Tres pueden ser los momentos previos a la lingüística: (a) la gramática. Estudio inaugurado por los griegos y continuado por los franceses; afincado en la lógica y adolece de un rigor científico; busca, ante todo, la corrección y el buen hablar y escribir; (b) la filología. Un nombre que merece todo el reconocimiento es Friedrich August Wolf, pues él lidera un movimiento científico sobre los estudios filológicos, cuya principal propuesta es demostrar que el único objeto de la filología es, ante todo, fijar, interpretar y comentar los textos, y (c) la gramática comparada; a manera de ejemplo, Franz Bopp estudia las diversas relaciones entre el sánscrito, el germánico, el griego y el latín.

A raíz de la publicación del Curso de Lingüística General de Ferdinand de Saussure, en 1916, surge el estructuralismo como corriente revitalizadora de gran importancia, en la medida en que se dedicó a los estudios sobre el lenguaje, mediante diferentes técnicas implementadas en la fonología, para describir los diversos niveles de la lengua. Esto se debe, sin lugar a dudas, a los postulados saussureanos, que se encuentran compilados en su obra, escritos por sus discípulos Charles Bally y Albert Sechehaye, producto de los apuntes y notas de clase del ginebrino. Obra póstuma publicada tres años después de su muerte. Tres son las bases fundamentales del trabajo de Saussure, acorde con Robins, (1997, pp. 272-279) (a) El estudio lingüístico desde dos dimensiones, sincrónica o descriptiva, en la cual las lenguas se tratan como sistemas autosuficientes de comunicación en cualquier época; y diacrónica o histórica, donde se relacionan históricamente los cambios a los cuales están sometidas las lenguas en el transcurso del tiempo. Cada una con sus propios métodos de estudio y ambas esenciales en cualquier dirección adecuada que tomase el estudio lingüístico; (b) La competencia lingüística del hablante como integrante de una comunidad lingüística y los fenómenos o datos lingüísticos reales (expresiones) como lengua y habla; y (c) la demostración de que la lengua ha de ser concebida y descrita sincrónicamente como un sistema de elementos interrelacionados, léxicos, gramáticos y fonológicos.

Saussure efectúa un desglose entre los signos extralingüísticos que competen al cuerpo social, y los propiamente, lingüísticos. Los primeros demandan su estudio a otra nueva ciencia –la semiología–, y los segundos, por la ciencia del lenguaje. Para el ginebrino, el signo lingüístico es, según Bernal Leongómez, (2008, P. 281) “una entidad psíquica bifásica que consta de un concepto y una imagen acústica”. Luego, Saussure propone conservar la palabra signo, pero cambia concepto e imagen acústica; así las cosas, define el signo como “el total resultante de la asociación de un significante con un significado”. El significante se puede entender como la forma física que toma el signo, entre tanto, el significado corresponde al contenido o concepto. Lo anterior quiere decir, que estos dos elementos son inseparables.

Saussure (2014) dotó al signo de cuatro características fundamentales, a saber: arbitrariedad, linealidad, inmutabilidad y mutabilidad. Las palabras

adquieren significado mediante la convención; dicho de otra manera, la relación existente entre significante y significado no es de origen natural, como lo promulgaban los naturalistas. La arbitrariedad del signo, como bien lo anota Bernal Leongómez, (1984, p. 158) “no quiere decir que el hablante tenga la libertad para elegir determinado significante. Lo que hace explícito es el hecho de ser inmotivado, es decir arbitrario con relación al significado, con el cual no guarda en la realidad ningún lazo natural”. Vale decir entonces, que la tarea de la lingüística se encauza en establecer las diversas relaciones entre el significante y el significado, en donde, fonética, fonología, morfología y sintaxis se encargan del significante y la semántica del significado.

La linealidad del signo lingüístico se relaciona directamente con la manifestación del significante a través del tiempo; es decir, que un fonema va después de otro, una sílaba después de otra sílaba, una palabra después de otra y así sucesivamente, hasta formar una oración, enunciado, texto, acto de habla, frase, acorde con la situación. En un comienzo, la linealidad era únicamente oral; hoy día, gracias a la escritura, el significante se configura sintagmáticamente y siempre representa el tiempo manifestado de manera gráfica con una línea imaginaria mediante la cual se refleja el presente, el pasado y el futuro.

El tiempo es factor relevante en el significante; este es el directo responsable de la inmutabilidad y mutabilidad del signo lingüístico. La primera representa la unión del significante y el significado, los cuales, no pueden variarse arbitrariamente. El acuerdo establecido por la comunidad lingüística, al asignar cierto significante a determinado significado, no puede ser alterado, se debe respetar; no se puede dejar al albedrío de los usuarios para modificarlo, pues bien afirma Saussure, (2014, p. 44) que “el signo es ajeno siempre en cierta medida a la voluntad individual o social”; en esto radica su esencia, pues logra mantener su identidad. Ejemplo de esto son: Rosa, cónsules, amat, manum, entre otros.

De otro lado, la lengua, por ser un ente social, se encuentra expuesta a la acción y al paso del tiempo; al ser un elemento vivo, sus miembros, o sea los signos, serán objeto de la evolución, tanto de su significante, como de su significado; a esto se le conoce como mutabilidad del signo lingüístico. Este, como tal, nace, crece, alcanza su madurez y declina, esta es la esencia de la vida del signo. Por ejemplo, el ratón, como animal, tiende a adquirir otro significado en el sistema computacional; otro ejemplo es: factum, factun, factu, faytu, feito, fecho, hecho, acá se produjo un cambio del significante, el significado prevaleció.

Albores semánticos, desde la lógica

Antes de mencionar a Peirce, es menester afirmar que Saussure, (2014, p. 43) concibe la semiología como el estudio de “la vida de los signos en el seno de la vida social (...) ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan”. En contrasentido a esta afirmación Peirce plantea otra forma diferente de representar el signo. Lógica y semiótica, dos palabras sinónimas

para describir, según Peirce, (1986) “la doctrina cuasi-necesaria, o formal de los signos”. Desde el punto de vista lógico, Peirce, (1986) afirma que:

Un signo, o representamen es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo”. (p. 22)

Dicho de otra manera, un signo es la consecuencia o asociación de varios signos, que pueden estar relacionados con una misma idea, pero que no son la idea, la representan; de ahí que el signo está en lugar de algo y ese algo es un sujeto, ya sea real, in-imaginario, concreto, abstracto; no está en otro lugar, está ahí, pero representa, no todos los aspectos, únicamente en referencia a la idea.

Con base en lo dicho, en el párrafo anterior, Peirce, (1986, p. 22) afirma que “el representamen está relacionado con tres cosas, el fundamento, el objeto y el interpretante”. Respecto del fundamento, se ampara en los postulados platónicos, para quien las ideas constituyen el mundo ultrasensible por el cual debe luchar el ser humano; es decir, dicho mundo se encuentra fuera del ser y su principal tarea es conquistarlo. Tarea trascendental que tiene el ser humano para ir por el camino del descubrimiento de las cosas mediante un esfuerzo propio; es aquí donde aparecen las causas invisibles llamadas ideas. Sin lugar a dudas, estos postulados platónicos han servido de motor, no solo a la semiótica, sino al estudio del lenguaje en general; ciencias y disciplinas se han dado a la tarea de investigar más allá de la parte física de la representación del signo y la palabra, como es el caso de la psicología y la lingüística, las cuales deciden hermanarse para trabajar en asociación y, así poder profundizar en esos procesos generadores de ideas, como puede ser el pensamiento, que se da al interior del cerebro, con el objeto de buscar un mejor acercamiento al y entre el ser humano.

Recapitulando lo dicho, para Peirce el fundamento alude a la idea o forma de abstracción mental que crea el ser humano para identificar las cosas; es decir, un proceso psíquico de selección de los diversos elementos que forman parte de un todo y, de los cuales, únicamente, se emplearán los necesarios. Ahora, respecto con el objeto, como segundo constituyente del signo, es la manera como se representa la idea. Bien dice Peirce (1986, p. 23) “para que algo sea un signo, debe “representar”, como solemos decir, a otra cosa, llamada su Objeto”. Bien se puede apreciar, en esta definición, que no existe una relación directa entre la representación y la cosa representada, lo cual da lugar a la arbitrariedad del signo, en la medida que dicha representación puede tener varias alternativas, por ejemplo, la palabra banco, se refiere a un nombre de un lugar, (Banco, Magdalena); a un asiento, a un madero escuadrado, a un conjunto de peces que van juntos en gran número, al establecimiento médico donde se almacenan órganos, a un establecimiento público de crédito, entre otros. Lo anterior demuestra que el signo

es plurisignificativo y plurisígnico; su empleo obedece a un contexto determinado. A manera de ejemplo, en la oración: El padre premió a su hija, está representado el signo primario padre, secundario premiar, y terciario hija; esta oración está compuesta por tres objetos; dicho de otra manera, el objeto puede ser simple o compuesto.

Ahora, respecto con el interpretante, tercera triada del signo; de acuerdo con Peirce (1986, p. 65) “todo signo tiene un objeto y un interpretante; este último es lo que el signo produce en la cuasimente que es el intérprete, determinando en él una sensación, un esfuerzo o un signo; y es precisamente esa determinación lo que se denomina interpretante”. Dicho de otra manera, el interpretante es la representación que media entre dos cosas; es decir, estamos ante la presencia de dos o más objetos de igual manera interpretantes. Un objeto inmediato, que se puede denominar denotativo, puesto que se genera tal como es representado por el signo mismo, por tanto, es dependiente de su representación en el signo; de otra parte, está el objeto dinámico que es “la realidad que por algún medio, arbitra la forma de determinar el signo a su Representación” (p. 65). Así las cosas, el interpretante, debe tener la misma relación que el objeto; es decir, un interpretante inmediato; es decir, tal cual se revela en la comprensión correcta del signo mismo, que corresponde al significado del signo y, en segunda instancia un interpretante dinámico que corresponde a la manifestación real del signo.

La propuesta triádica de Peirce es un proceso cíclico del signo en donde se comienza de forma difusa en la mente que representa únicamente lo que es y no lo que puede ser, de ahí, su carácter denotativo. Es como si fuese una fotografía que nos tomamos, somos tal cual aparecemos en ella. A esto Peirce (1986) denomina primeridad del signo. Posterior a esto, viene la segundidad, la cual busca las diferentes relaciones de dependencia con otro; es decir, empieza a tener características particulares. Dichas particularidades o relaciones del signo dan lugar a la terceridad. Peirce, (1986, p.86) resume estos postulados así:

1. Primeridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, de manera positiva y sin referencia a ninguna otra cosa.
2. Segundidad es el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera cosa.
3. Terceridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda y una tercera cosa entre sí.

Más allá de la triada signica planteada por Peirce, se puede apreciar una filosofía monológica, en la medida que no hay un planteamiento concreto sobre un receptor del signo, a pesar de tener suficiente elocuencia frente al interpretante, hecho que debió ser empleado para crear la diada interpretante-intérprete, pues este último es requisito fundamental, sine qua non hay comunicación; es decir, no tendría sentido la re-creación del signo si no existe otro que lo de y en-codifique acorde con determinadas situaciones, como el contexto. Bien se sabe que el sujeto

realiza diferentes acciones extra-verbales mediante la puesta en práctica de un acto re-creador inconsciente, que está cargado de significado y sentido, el cual requiere ser emitido al otro con determinada intención comunicativa; en ese orden de ideas, el mundo del sentido común genera diversas categorías de significado que le permiten al otro, reconocer múltiples eventos e incorporarlos dentro de la conciencia del sujeto.

Dicha experiencia es vista como novedosa en la medida que hace que el otro actúe acorde con determinadas exigencias de su enunciador. Bien afirma Benveniste, (1981), al decir que la comunicación supone la presencia individual del uso de la lengua en el discurso; de esta manera, se tiene presente el sujeto que dice, el sujeto a quien se dice y la variedad de condicionamientos para que el significado implique dichos sujetos. Así las cosas, el discurso está conformado, acorde con Eco, (1991, p. 66) por un “cuadro de significación”, en la medida que asocia elementos fundamentales como: (a) una serie de señales reguladas por leyes combinatorias internas regidas por el sistema sintáctico; (b) una serie de estados o nociones, denominados sistema semántico; (c) una serie de posibles respuestas de comportamiento por parte del destinatario o interprete. Bien lo afirma Morris (1946), en Eco (1991, p. 64) al considerar que el “significado no es otra cosa que una “disposición a responder” ante un estímulo determinado”; (d) una regla que asocia algunos elementos del sistema (a) con elementos del sistema (b) o del sistema (c). Como se puede apreciar, estamos frente a varios sistemas que actúan mancomunadamente; cada uno tiene su respectivo oficio, pero todos se asocian, para significar y dar sentido a lo proferido en el acto comunicativo. Cada uno de estos sistemas es lo que Eco (1991, p. 65) denomina “código”; siempre y cuando exista cierta asociación entre sus constituyentes y sea emitido a un interactuante, quien tiene como misión decodificar la información y emitir un juicio.

Vale decir que esto es un proceso cíclico, por tanto, comunicativo, en donde el ser humano se realimenta permanentemente de diversos conocimientos propios de determinados saberes. En ese orden de ideas, es necesario analizar las relaciones intersubjetivas en diversas redes de interacción social; es decir, mediante la incorporación del mundo cotidiano a la sociología de la vida debido al conjunto de relaciones interpersonales y de las actitudes de los sujetos, gracias a sus actividades en la vida cotidiana. Benveniste (1981, p 80), afirma que “la condición de intersubjetividad es la única que permite la comunicación”, en tanto en cuanto, todo hombre manifiesta su individualidad mediante un comportamiento que refleja una estructura de oposiciones lingüísticas inherentes al diálogo. De otra parte, aparece el otro ser que puede tomar múltiples opciones como aceptar o rechazar u oponerse explícitamente al otro o a algo de él, condición que genera una dialéctica singular de la intersubjetividad.

Con lo dicho anteriormente, vale decir que no se ve al hombre como ser individual, sino colectivo; a pesar de que el individuo, como ser humano, posee rasgos característicos como la capacidad de hablar y expresarse, necesita

acercarse a otros seres de su misma especie, que están a su alrededor y con quienes requiere relacionarse y lo hace de diversas maneras: oral, escrita, gestual, entre otras. Esto se debe a la facultad humana de re-crear signos, asociarlos, relacionarlos, combinarlos, darles significado y sentido, es decir, encodificarlos. Bien decía Saussure (2014), que gracias a la facultad del lenguaje el hombre puede construir un universo mediante la configuración de signos que representan ideas y que puede exteriorizar mediante formas de representación simbólica, una de las cuales es la lengua.

La semántica propiamente dicha

Uno de los grandes problemas que tiene el mundo, incluso hasta el extremo de buscar acabar con parte de la humanidad, es la falta de comprensión, reflejada en la carencia de diálogo; es decir, no hay comunicación entre cierta parte de la humanidad. Al respecto, es necesario comentar que la comunicación es una de las funciones más importantes del lenguaje; en otras palabras, cuando hablamos lo hacemos generalmente, sobre aquello que está a nuestro alrededor, con el deseo de informar de lo que sabemos o creemos respecto de ello. Para tal fin, hacemos uso de expresiones significativas que, tanto nosotros, como nuestros interlocutores podamos entender, lo cual quiere decir, que deben estar dotadas de significado, hecho que permite que nuestros oyentes entiendan lo que estamos hablando.

Se puede afirmar, con base en lo referido anteriormente, que la semántica se convierte en un factor importante para la organización social del ser humano en la medida que crea la necesidad de interactuar con los demás, ya sea de forma oral o escrita, incluso gestual. Así las cosas, se puede apreciar una nueva forma de comunicación; ya no se trata de la existencia de un emisor y un receptor, uno que da órdenes, otro que cumple, cual robot programado, hecho que estaba convirtiendo al ser humano en un autómatas, a quien se le limitaba su forma de pensar, actuar, re-crear, acorde con lo escuchado, conllevando así, al monólogo, yo hablo, digo, mando, hago, desconociendo por completo a aquel otro ser que está ahí y que representa algo, en tanto ser y como parte constitutiva de la sociedad. Hoy se habla de un proceso dialógico, el cual pone en igualdad de condiciones al ser humano en la acción comunicativa.

Respecto con la acción comunicativa, para Habermas, (2003, p. 124) representa la “interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal”. En ese orden de ideas, quienes participan en dicho proceso buscan entenderse respecto con determinada situación de acción; esto, conlleva a que se pueda coordinar, de común acuerdo, los diversos planes de acción que se pueden generar y, con ello, sus acciones, por ejemplo, negociaciones de interpretación susceptibles de cambio; hecho que permite identificar diversas relaciones entre los seres humanos con el mundo mediante la elaboración de conceptos que deben ir más allá de la mera emisión de simples enunciados.

Así las cosas, es menester hablar de agentes activos que re-crean diversos signos lingüísticos e incluso, extralingüísticos con un elemento fundamental: la coordinación de la interacción como estrategia, la cual es utilizada con diferentes intereses, y todos ellos, surcados por los actos de habla, frases, oraciones, proposiciones, textos. Aquí es necesario recalcar que la interacción puede ser regulada por diversas normas y consensos entre los participantes de dicho proceso comunicativo. De esta forma, el lenguaje se convierte en transmisor de valores estilísticos, estéticos, narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y, por tanto, culturales gracias al entendimiento interpersonal mediante la negociación de definiciones de diversas situaciones para que puedan ser compartidas por todos.

Acorde con lo dicho anteriormente, Castro Rojas; Correa Medina y Santiago Galvis, (1999, pp. 5-16), afirman que la actividad del hombre se puede sintetizar en dos grandes planos: el primero se refleja en la acción sobre las cosas. La tarea central del hombre es transformar permanentemente, la realidad, incluso, más allá de ella. Es aquí donde juega papel importante la creatividad, definida por Cárdenas Páez, (2004, p. 192) como “un proceso orientado a generar una nueva mirada, una nueva visión del mundo, para lo cual se necesita que confluyan muchas ideas dentro de una mente igualmente creativa”. Como se puede apreciar se requiere de una nueva visión del ser, como estamento social, que propenda por una participación de calidad en donde prime la construcción de una nueva sociedad cimentada en la re-creación del lenguaje.

El segundo plano se relaciona con la acción sobre los otros; hecho que produce la intersubjetividad, característica fundamental del mundo social. Es mediante esta como podemos percibir determinados fenómenos que tienden a escaparse del conocimiento del yo, en la medida que el sujeto puede distinguir su experiencia inmediata, a la vez que la asocia con la de los demás, en tanto que le es dada como aspectos del mundo social. Dicho con otras palabras, el sujeto, a más de descubrir sus actos, puede percibir las acciones de los demás. Bien dice Benveniste (1981, p 80), que “la condición de intersubjetividad es la única que permite la comunicación”, puesto que todo hombre se ubica en su individualidad mediante un comportamiento gracias al empleo de ciertas estructuras lingüísticas -incluso extralingüísticas- inherentes al diálogo. De otra parte, aparece el otro ser que puede tomar múltiples opciones como aceptar, rechazar u oponerse explícitamente respecto con lo proferido, condición que genera una dialéctica singular de la intersubjetividad.

Bien se sabe que el sujeto realiza diferentes acciones verbales o no, mediante la puesta en práctica de un acto creador consciente (e inconsciente), cargado de significado y sentido, que requiere ser emitido al otro con determinada intención comunicativa; en ese orden de ideas, el mundo del sentido común genera diversas categorías significativas que le permiten al otro, reconocer múltiples eventos e incorporarlos dentro de su conciencia. Dicha experiencia es novedosa en la medida

que hace que el otro actúe acorde con determinadas exigencias de su enunciador. Vale decir que esto es un proceso cíclico en donde el ser humano se realimenta permanentemente de diversos conocimientos propios de determinados saberes. Visto así el panorama, es necesario analizar las relaciones intersubjetivas en diversas redes de interacción social; es decir, mediante la incorporación del mundo cotidiano a la sociología de la vida debido al conjunto de relaciones interpersonales y de las actitudes de los sujetos, gracias a sus actividades cotidianas.

La comunicación, acorde con lo manifiesto anteriormente, se convierte en un elemento unificador debido a que materializa el pensamiento del ser humano de una manera unifocal; el cual tiene como epicentro, en primer lugar, el lenguaje, en segunda instancia la función que este cumple y, en tercer momento, la competencia semántica, ciertamente, en determinado contexto. En ese orden de ideas, el lenguaje se convierte en un elemento fundamental para la construcción del pensamiento, puesto que está constituido por diversas dimensiones, no solo cognitivas, sino culturales y sociales. Como se puede apreciar, el lenguaje, acorde con Humboldt en Casino, (2005, p. 125) gira en torno de tres perspectivas, a saber: “el lenguaje como forma social, como ente comunicativo, pero también como vehículo de la percepción y el entendimiento humanos”. El lenguaje es un elemento activo, generador, no solo de comunicación, sino de percepción del mundo que lo rodea.

Visto así el lenguaje, tenemos un ser social, presto al diálogo, gracias a un proceso de representación del referente, sea objeto o sujeto; esto permite tener ideas precisas de él, saber con claridad algo de algo o de alguien, entrar en él, poder discurrir, inferir, creer, pensar, juzgar, su razón de ser, incluso determinar alguna posible intención que se gesticione con o sobre dicho referente; en suma, dicha representación abre un amplio conocimiento sobre determinada realidad, la cual se puede generar de tres maneras: mediante diversas acciones relacionadas con experiencias, hechos, acontecimientos; por medio de la imaginación para incorporar el entorno y, a través de símbolos que permiten incorporar el mundo, mediante la creación de hipótesis sobre los objetos nunca vistos, pero muy posiblemente sí utilizados por el hombre.

Es decir, muchas veces, vemos únicamente lo que queremos ver del objeto, pero toda su esencia; por ejemplo, podemos ver un coche como medio de transporte, pero no como un elemento estructurado por diferentes elementos: parte eléctrica, hidráulica, mecánica, sistema de suspensión, entre otras, los cuales, muchas veces ignoramos que existen solo en la medida en que se crea una necesidad; incluso, en el momento de que haya determinado percance al coche, no sabemos qué hacer con él y debemos acudir a otra persona para que diagnostique sobre otra parte de este objeto. Esta complejidad de representaciones se asocia con la comprensión, mediante un proceso intersubjetivo en donde los aspectos sociales y cognoscitivos se relacionan para legitimar la realidad del referente.

Con respecto a la función del lenguaje en la comunicación, bien se dijo, párrafos arriba, que entre los individuos se da toda clase de conflictos y tensiones; por tanto, el lenguaje participa activamente en la conformación de estas interacciones. De ahí la necesidad de determinar la función del lenguaje en relación con la representación del ser humano ante el mundo y la realidad circundante. En ese orden de ideas, Wittgenstein (1954) en Pardo Abril, (2013, p. 22) considera el lenguaje como una “actividad inmersa en un sistema de prácticas las cuales constituyen «forma de vida», que tienen un carácter regulado, comprensible a partir de la observación de las diversas reglas sustentadas en las prácticas mismas”; dichas prácticas se refieren a las actuaciones del ser humano en diferentes espacios, hecho que demuestra que el lenguaje es “multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social” (Saussure, 2014, p. 37).

De lo dicho anteriormente, se deduce que el lenguaje es multifuncional. Aportaciones de filósofos, pensadores humanistas, psicólogos, lingüistas, entre otros, tienen injerencia en el tema. La diferencia de voces permite apreciar tres parcelas de estudio del lenguaje: instrumento, estructura y función. En cuanto a la primera, es menester nombrar a Platón, quien, en el *Crátilo*, le dio la potestad al lenguaje como *organum* de comunicación entre los seres, respecto de las cosas; Aristóteles habló sobre tres empleos fundamentales del lenguaje, teniendo como referente central el carácter semántico: (a) apofántico o informativo, (b) prático o pragmático y (c) poético o creativo. Otro atajo pone en la palestra a Bühler, (1979, p. 22) quien, en su primer estudio del *órganon* del lenguaje resalta la «triple función del lenguaje humano: manifestación, repercusión y representación.» Sin embargo, más adelante en su segundo modelo afirma categóricamente “hoy prefiero los términos expresión, apelación y representación” (pp. 48-49).

Roman Jakobson emplea, como elemento central de las funciones del lenguaje, al sujeto hablante quien usa el sistema de la lengua para comunicarse gracias a la existencia de elementos básicos como: emisor, receptor, mensaje y código, todos ellos puestos en un contexto. Ahora bien, Jakobson reconoce que su postulado de la comunicación se fundamenta en la teoría matemática de Shannon y Weaver; al respecto, Jakobson, (1984) afirma que entre los ingenieros de la comunicación y los filólogos:

Se producen unas coincidencias y unas divergencias sorprendentes entre las más recientes etapas de la metodología del análisis lingüístico y la forma en que se considera el lenguaje en la teoría matemática de la comunicación. Como ambas disciplinas se ocupan de una misma zona en el terreno de la comunicación verbal (aunque son métodos diferentes y totalmente autónomos), han podido experimentar los beneficios de su colaboración mutua. (Jakobson, 198, p. 79)

En la medida que los presupuestos de Shannon y Weaver propenden por el conjunto finito de constituyentes presentes en el discurso, Jakobson se inclina por la concepción de dividir dicho discurso en una serie finita de unidades elementales, llamadas rasgos distintivos, los cuales están conformados por fonemas y, estos, a su vez, se enlazan para formar secuencias. Dicho de otra manera, el lenguaje se caracteriza en la medida que su estructura se puede granular o fragmentar; es decir, permite su descripción desde un método cuantitativo. Para terminar el apartado, los ingenieros de la comunicación reducen el lenguaje a unidades de medida llamadas dígitos binarios (bits, en forma contracta); así las cosas, el mensaje está constituido por la cantidad mínima de conjuntos binarios, los cuales permiten la reconstrucción de información necesaria para lograr un estímulo en el receptor. En suma, para Jakobson el elemento básico de la comunicación es la estructura funcionalista del lenguaje, hecho que permite caracterizar a cada uno de los elementos comunicativos y relacionarlos con cada una de sus seis funciones del lenguaje: Emotiva o expresiva (destinador), conativa (destinatario), poética (mensaje), metalingüística (código) y referencial (contexto).

Si bien, Chomsky hizo uno de los aportes más importantes al estudio del lenguaje, desde el punto de vista estructural-funcionalista, M.A.K. Halliday también ocupa un lugar preminente al concebir el estudio del lenguaje desde los elementos de una teoría sociosemiótica, la cual conjuga varios elementos como: “texto, situación, variedad del texto o registro, código (en el sentido que le da Bertstein), sistema lingüístico (que incluye el sistema semántico) y estructura social” (Halliday, 2005, p. 143). La semiótica se fundamenta en el código, puesto que este es el encargado de dirigir la elección de los significados empleados por el hablante, así como la respectiva interpretación por parte del oyente; en ese orden de ideas, los códigos “son tipos de semiótica social u órdenes simbólicos de significado generados por el sistema social” (p. 147). Dicho de otra manera, los códigos se encargan de controlar la transmisión de los patrones esenciales de determinada cultura, incluso de una subcultura, mediante la actuación de los principales agentes socializadores, como la familia, el grupo de amigos, los vecinos, la escuela, entre otros. En suma, a medida que el ser humano escucha e interpreta los significados, puestos el determinada situación y contexto, adopta, a la par un código.

Ahora, respecto de la comunicación y la competencia semántica. Si bien el tema central de este apartado no son las competencias, es necesario hacer una ubicación contextual para poder ubicar la semántica como un saber. Bien afirma Hymes, (1996, pp. 26-27), que la competencia se refiere a las “capacidades de una persona. (...). La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este). El conocimiento es por consiguiente diferente de la competencia (ya que es parte de ésta) y de la posibilidad sistémica (cuya relación es un asunto empírico)”. El Proyecto Tuning para América Latina, (2007, p. 35), también hace un aporte relevante al afirmar que “las competencias se definen

como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo”.

De las dos definiciones se desprenden tres aspectos fundamentales: capacidad, conocimiento y uso. La primera, refleja habilidades como: producir, adecuar, utilizar, interpretar, hablar, escribir, leer, pensar, aseverar, pedir, ordenar, entre muchas. La segunda, asocia las diferentes facultades intelectuales, propias del ser humano, como pensar, razonar, argumentar, criticar, analizar, reflexionar... respecto de sí mismo y del mundo que lo rodea. Ahora bien, no tendría sentido ser una esponja, la cual, únicamente almacena información; es necesario actuar y, para ello, aparece el habla, ya sea oral, escrita, gestual o mediante el empleo de otro sistema de signos; este es el tercer aspecto.

Lo dicho anteriormente, se asocia en tres saberes específicos: ser, conocer y hacer. Ser, ante todo, persona cargada de muchos valores, como: respeto, aprecio, sinceridad, honestidad, solidaridad, tolerancia, convivencia, consigo mismo y por el otro. El conocimiento. Este saber lógico tiene su principal representante en la dialéctica del entender para transformar. No se puede cambiar si no hay razón pertinente para hacerlo. Así las cosas, el conocimiento requiere estar a tono con la vida del ser humano; demanda propender por supervivencia, estabilidad, seguridad, agradabilidad, comodidad, en otras palabras, debe ser humanizante, tanto para el individuo como para la sociedad. Bien dice Flórez Ochoa (2005), que el conocimiento “es más acción que especulación, y su verdad se mide por las consecuencias útiles que trae al mejoramiento y la transformación progresiva de la realidad, en la resolución de las necesidades y problemas del individuo y el colectivo social”. Ahora, respecto con el hacer, este es visto como la organización del pensamiento por redes jerárquicas, compuestas por varias unidades cognitivas integradas mediante recursos como imágenes, símbolos, cadenas proposicionales, entre otros; este saber juega papel relevante en la competencia semántica en la medida que permite referenciar y asociar el conocimiento del mundo.

En términos generales, el hablante no puede hacer uso de un saber en forma particular; siempre debe asociarlos, eso sí dando prioridad a su intención comunicativa. Los saberes se pueden relacionar con una orquesta. Cada uno de sus integrantes tiene una tarea concreta. Habrá algunos que tengan más actividad que otros, pero, en general, se requiere de cierta armonía, sinergia, consonancia para que la melodía salga con su mejor esplendor. Vistos, de esta manera los saberes, es menester que los interactuantes en el proceso comunicativo tengan las habilidades pertinentes, de tal manera que puedan comunicarse satisfactoriamente; para ello, cuentan con ciertas competencias como: lingüística, pragmática, tímica, cultural e ideológica. Este cúmulo de saberes están asociados con las competencias comunicativas.

Con base en lo dicho anteriormente, y con el objeto de profundizar un poco más sobre la competencia semántica, es necesario referirnos a la competencia lingüística. En esta, se articula “el saber que aplican los hablantes al hablar y al configurar el hablar” (Coseriu, 1992, p. 11)”. Así las cosas, se parte del uso de la lengua que hace el hablante, hecho que conduce al conocimiento que debe tener de la estructura de la lengua, sus constituyentes, su funcionamiento y su uso. Este aspecto, en la mayoría de los hablantes, pasa desapercibido puesto que no es relevante para ellos.

A manera de ejemplo, de lo dicho anteriormente, para un vendedor ambulante, no es necesario que conozca la estructura de su lengua en el momento de anunciar sus productos; para ello, no requiere saber sobre la existencia de oraciones simples, compuestas, activas, pasivas, subordinadas adjetivas, sustantivas, tiempos simples compuestos, a él, lo único que le interesa es exteriorizar la lengua, emplearla, así incurra en usos inadecuados, que con el tiempo se convierten en vicios del lenguaje. Vale entonces, cuestionarnos si en este caso, ¿se puede hablar de la existencia de una competencia lingüística? La respuesta es seguramente no; bien afirma Coseriu (1992, p. 72) “el hablar (...) se desvía de la lengua particular o limita sus posibilidades”, en ese orden de ideas, se puede transgredir la lengua al desconocer las normas que la rigen. Pero también, puede cerrar puertas en la medida que limita la exteriorización del ser para manifestar, no solo su pensamiento, sino también otras necesidades. De ahí, se puede concluir que hablar va más allá de una simple realización de la lengua.

Lo afirmado demanda el conocimiento de ciertos saberes encauzados por la comprensión, interpretación, adecuación textual. No podemos participar en un conversatorio puesto que no comprendemos el mensaje remitido por determinada persona si se adolece de un principio de organización mental. De ahí la necesidad de acudir a la competencia semántica para tratar de solucionar estos escolios que van apareciendo a lo largo del proceso comunicativo, ya sea oral, escrito, gestual. Vale decir que esta competencia integra a la sociedad en la medida que el habla adquiere una función mediadora gracias al empleo que el ser humano hace de la lengua para determinar el referente conversacional. Es menester afirmar, que este es un problema latente en el uso de la lengua, pues, muchas veces, no se sabe de qué se está hablando, hecho que conlleva a tergiversar o alterar el mensaje que se quiere transmitir. La significación asocia, como mínimo, dos elementos fundamentales: significado y sentido. Los dos son objeto de estudio de la semántica en la medida que guardan mucha relación, a pesar de que en ciertos casos pareciese que fueren antagonistas. Es acá donde juega papel relevante la interpretación para entender qué es lo que quiere decir el otro debido a los múltiples sentidos que puede adquirir un referente.

La significación

Este apartado parte de la reflexión sobre la etimología de la palabra significación, la cual está compuesta por dos elementos significatio y onis. Procede del verbo transitivo significar y del sufijo -ción, el cual da lugar a nombres de acción. Esta palabra permite tres categorías gramaticales, a saber: sustantivo significación, participio significado y verbo significar. Veamos cómo define cada uno de estos términos el Diccionario de la lengua española, (2019):

Significación: Acción y efecto de significar o significarse.

Significar: Ling. Dicho de una unidad lingüística: Expresar o representar un concepto.

Significado: m. Sentido de una palabra o de una frase // m. Ling. Concepto. (// Representación mental asociada a un significante lingüístico).

Morfológicamente, se aprecia, que las tres palabras están constituidas por el elemento central: significa; la primera y la tercera presentan un sufijo y la segunda una desinencia verbal. Es decir, hay cierta afinidad en las tres. Ahora, haciendo un análisis morfológico se encuentra la estructura: lexema, interfijo, sufijo: sign-i-fica/ción/ar/ado. El sufijo latino ficus, fica y fico; en español se relacionan con el hacer, producir o transformar un lexema mediante su respectiva acción; por ejemplo, honorífico es tener honor de algo o de alguien, científico es tener, construir, hacer ciencia. Para la palabra significa sería algo similar a hacer, crear signo, producir signos, representar algo; transformar el signo vendría a ser cambiar, entonces el signo cambia; lo que hoy es, puede que mañana no lo sea, incluso, lo que es puede que no sea, sino que represente otra cosa, tal como lo manifestó Saussure con la arbitrariedad del signo lingüístico. En ese orden de ideas, ¿Se podría hablar de sinonimia en las tres palabras en cuestión? Ciertamente, no; una cosa es compartir ciertas características raizales y otra muy diferente compartir el significado, panadero y panadería provienen del mismo lexema, sin embargo, cada palabra tiene su propio oficio, por un lado, quien elabora el pan y por el otro el lugar donde se expende. Visto, de esta manera, este pequeño análisis se puede afirmar que una cosa es crear signos, otra representarlos y otra darles significado. De esta última es la que se encarga la semántica.

El Significado

Hablar de significado no tendría sentido si no se cuenta con la referencia, de la cual se hace relación. Dicho de otra manera, se presupone la existencia de un sujeto u objeto, de los cuales se profieren determinadas características o cualidades, ya sea mediante enunciados, oraciones, exclamaciones, frases, u otro tipo de actos del lenguaje. “la referencia es precisamente el mecanismo que nos permite ligar (...) expresiones dotadas de significado con el mundo, que

permite que los demás entiendan que hablamos del mundo” (Acero, Bustos y Quesada, 1985, p. 75). Vale decir que la referencia, no solo sólo está representada en el mundo exterior del hablante, también se encuentra en interior, hecho que permite hablar de sentimientos, actitudes, creencias, deseos, entre otros. Tanto la referencia como el significado se tornan ejes centrales de la intersubjetividad, en cuanto al uso del lenguaje se refiere, porque el hablante debe saber a qué se refiere cuando está hablando con otras personas; de igual manera, ellas requieren tener conocimiento pertinente de lo que el hablante está diciendo; es decir, los dos necesitan tener claro que están hablando del mismo referente.

El estudio del significado, por su esencia representativa, concierne a muchas ciencias sociales, dentro de estas podemos nombrar: filosofía, psicología y lingüística; estas dos últimas asociadas mediante la psicolingüística. Desde la filosofía del lenguaje, su estudio se afina en indagar cómo debe ser el lenguaje para ser lenguaje; dicho de otra manera, cuál es su esencia, qué elementos lingüísticos y extralingüísticos lo constituyen; hechos que conllevan directamente a abordar el problema de la existencia del ser, mediante el cuestionamiento humano. El hombre, como ser, se interroga e interroga y lo hace con el único deseo de encontrar sentido a su razón de ser. Preguntas como ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? ¿para dónde vamos? ¿cómo somos?, entre otras, conducen a la identificación de un problema metafísico, reflejado en un ámbito deontológico: el deber ser y el deber del ser.

Así las cosas, cada ser está constituido por una serie de elementos esenciales en virtud de los cuales se define por ser él mismo y no otra persona. Visto así, el hombre significa para sí mismo, pero también para los demás. Es decir, se torna en referencia de su propia realidad, de su propio mundo, gracias a su identidad específica que le permite asociar la forma de cómo debe ser. Dicha identidad de la persona es la que la conlleva a que sea significativa o no, acorde con su manera de actuar, pensar, conocer, relacionar, asimilar, asociar, hablar, entre muchas actividades que le permiten adquirir ciertos valores, ya sean positivos o negativos, los cuales le darán su propiedad, ya sea verdadera o falsa.

Claramente, al interior del ser, prima su representatividad, en tanto significa algo, de ahí la existencia de tres campos de acción bien cimentados: metafísica, epistemología y semántica, términos asociados por Moulines en Jaramillo Uribe, (2002, p. 188) para generar el vocablo “ontoepistemosemántica”, esto para resaltar la importancia de la ontología, el conocimiento y la significación, elementos que asociados pueden responder a la “pregunta acerca de “lo que hay” (problema ontológico) tenemos que “conocer lo que hay” (problema epistemológico); y para conocer lo que hay y conocerlo verdaderamente, así sea en forma aproximada (problema epistemológico-alético), tenemos que disponer de antemano de esquemas conceptuales que nos permitan saber qué “significa lo que hay” (problema semántico)” (pp. 188-189).

Ahora, con respecto a la psicolingüística, esta disciplina se encarga de estudiar la adquisición, comprensión, producción, incluso la pérdida del lenguaje; su tarea central es el entendimiento del funcionamiento mental del lenguaje en la medida que está constituido como un código comunicativo concreto del ser humano. Así las cosas, los lingüistas buscan descifrar todos los secretos del lenguaje, partiendo de los principios psicológicos básicos que regulan el comportamiento humano. Vale recordar que una de las funciones primordiales del lenguaje es permitir el proceso comunicativo entre diversas personas, quienes hablan la misma lengua; de ahí, que para conocer ciertos mecanismos mentales es menester acudir a la cultura, así como a diversas convenciones sociales que regulan la conducta de cada comunidad lingüística.

Lo más relevante, para la psicolingüística es explicar el funcionamiento del lenguaje. Dicho de otra forma, esta disciplina trata de “<<determinar cómo conseguimos expresar un mensaje mediante la emisión de unos pocos sonidos que llevan emparejados significados específicos o cómo logramos que ciertos sonidos se traduzcan en pensamientos concretos>>” Anula Rebollo, en Fernández Jaén, (2007, p. 41). En ese orden de ideas, se puede apreciar que dentro de la cadena hablada se genera, en primer lugar, una asociación de palabras y conceptos; en segundo lugar, se aprecia cierta semejanza diferencia entre conceptos; tercero, aparece un nuevo elemento las categorías, constituidas por determinados aspectos representativos o prototípicos, producidos por un proceso cognitivo para ordenar el espacio mental del ser humano; todos estos recursos conllevan al significado, mediante un método deductivo lingüístico, ya sea morfológico, sintáctico, semántico o pragmático.

Hablar del significado, en psicolingüística, implica aludir al código semántico; estos son representaciones mentales interconectadas que se asignan a diferentes unidades de la lengua. Dichos códigos pueden tomar dos directrices, la primera se relaciona con el significado de cada palabra; la segunda, con la agrupación de palabras en un todo, que puede estar representado en oraciones, frases, actos de habla, proposiciones, textos. Para aprender a asociar las palabras es necesario poseer una adecuada percepción de su significado, tanto unitario, como en contextos oracionales, esto conlleva a que se genere diferencias o similitudes, antonimia o sinonimia, respectivamente, de una o varias palabras; por ejemplo, el significado referencial de las palabras ceder, transferir, endosar, entregar, incluso abandonar. También, se puede generar el caso del significado funcional: la agenda está encima del libro/ la agenda está sobre el libro.

El adecuado conocimiento del significado de las palabras es de gran relevancia en el estadio, no solo inicial de la comunicación, sino a lo largo de ella; de ahí, que el ser humano debe fortalecer su léxico mediante diferentes estrategias, por ejemplo, la lectura. Esto demanda un compromiso serio de los interactuantes, quienes deben poseer una competencia enciclopédica copiosa para poder entablar diálogos con sentido, cargados de conocimiento, mediante argumentos sólidos,

concretos, convincentes. Todo esto conlleva al mejoramiento de los procesos de producción, comprensión e interpretación del lenguaje; procesos, aunque ciertamente diferentes, guardan una relación mutua permanente, íntegra; tanto así, que muchos autores hablan indistintamente de ellas; esto no significa que comprender sea lo mismo que producir, e interpretar lo mismo que comprender. Los nuevos postulados lingüísticos muestran, que, para comprender, el hablante debe adoptar una actitud creadora; es decir, demanda, de él la existencia de un ser activo, dinámico, colaborativo y cooperativo del y con el lenguaje.

Grosso modo, vamos a revisar, sobre todo, lo relacionado con la comprensión e interpretación. Para ello, se toma unos pasajes del antiguo testamento. El contexto muestra a dos eunucos, el copero mayor y el principal panadero del rey de Egipto; ellos se encuentran presos en la misma celda. José entra una mañana y viéndolos muy tristes les pregunta:

¿Por qué causa está hoy vuestro semblante más triste que otros días? Respondieron ellos: hemos tenido un sueño y no hay quién nos lo interprete. Y les dijo José: pues qué, ¿no es cosa propia de Dios la interpretación? Referidme lo que habéis visto. El copero mayor contó primero su sueño de esta manera: Veía delante de mí una vid que tenía tres sarmientos, crecer insensiblemente hasta echar botones, y después de salir las flores, madurar las uvas, y la copa del faraón en mi mano. Cogí entonces las uvas y las exprimí en la copa que tenía en su mano y serví con ella al faraón. Respondió José: Ésta es la interpretación del sueño: Los tres sarmientos significan tres días que aún faltan, después de los cuales el faraón se acordará de tu ministerio y te restablecerá en tu primer puesto, y le servirás la copa conforme a tu oficio, como solías hacerlo antes. Génesis 40: 1-14 (Biblia de Jerusalén)

Vale recordar que en la mitología griega ya se hablaba de la *Hermeneutike Techné* el arte de la interpretación, actividad propia de los dioses, quienes, por medio de un ángel enviaban mensajes a los poetas para que crearan formas de comprender al mundo; de ahí que se veían como ciencias del espíritu o ciencias naturales. Hoy día, esta concepción ha cambiado, la hermenéutica se estudia desde el campo de las ciencias sociales, principalmente, desde la filosofía; Heidegger fue uno de los pioneros en esta nueva forma de ver la interpretación, junto con Gadamer, Ricoeur. El psicoanálisis también forma parte de su estudio con Freud y Lacan, así como la lingüística con Saussure; otras ciencias y disciplinas, como: antropología, etnografía del lenguaje, sociología, psicología, sociolingüística, psicolingüística, semiótica, semiología, entre otras, también tienen injerencia en el estudio de la interpretación.

No podemos hablar de interpretación si no hay comprensión de lo mentado. Comprender es tener como referente, en primer lugar, un mismo lenguaje, en segunda instancia significados comunes entre los hablantes; si bien la tarea central

recae sobre la persona que inicia el proceso comunicativo, pues es ella quien debe elegir las palabras a emplear, el léxico y la estructura de lo que quiere dar a conocer; es también tarea de quien recibe el mensaje en la medida que no debe distorsionar lo escuchado. Al menos tres niveles lingüísticos están presentes en este proceso: fonología, morfosintaxis semántica. El código creado debe satisfacer las necesidades de los participantes, siempre en dirección comunicativa. No tendría sentido preguntar por la hora y recibir como respuesta: está lloviendo; pero sí puede ser lógico que pregunte: Vamos al cine y recibir como respuesta: está lloviendo.

Lo anterior conlleva a afirmar que se puede hablar de comprensión simple y compuesta. La primera no amerita un proceso profundo de entendimiento y análisis frente a lo dicho; caso concreto son las oraciones interrogativas directas, las cuales aluden a la comunicación textual verbal: ¿Quién vino? ¿Cuándo llegaste? ¿Cómo te fue? Pásame la sal, siéntate. De otra parte, podemos apreciar esta clase de comprensión en las narraciones de cuentos y fabulas en donde cuestionamos sobre determinados elementos como actantes, tiempo, espacio; sus respuestas demuestran un entendimiento pertinente de lo cuestionado; sin embargo, este es el principal error que suelen cometer los maestros, sobre todo, de niveles de educación básica y elemental y cuyas valoraciones apuntan a que el estudiante comprende e interpreta textos narrativos, siendo que hasta ahora el estudiante está en la fase de comprensión. Así las cosas, se puede afirmar que en la comprensión simple participa el significado denotativo o conceptual, el cual proporciona una determinada configuración de símbolos abstractos para cualquier interpretación, de tal manera, que dicha configuración sea la “«representación semántica [referencial]»” (Leech, 1977, p. 28).

La comprensión compuesta pone de manifiesto todo un proceso de construcción del conocimiento, junto con otros recursos básicos, como implicaturas, presuposiciones, inferencias, conjeturas, argumentaciones, intención del hablante y contexto situacional. Acá estamos frente a lo dicho de lo dicho, a lo que se quiere decir con lo dicho. Por ejemplo, al afirmar que: Juan es un hombre de armas tomar, si bien estamos en presencia de una oración afirmativa, aseverativa, lo manifiesto, no quiere decir que Juan empuñe las armas por determinada causa. Lo que el hablante quiere dar a conocer es que Juan es una persona decidida, de carácter fuerte. Este proceso conlleva a la interpretación

Con base en lo dicho anteriormente, podemos definir la interpretación como lo no dicho de lo dicho y que debe ser comprendido por el oyente. Es así como cobra sentido la cita anterior del sueño de los eunucos, una cosa es lo que soñó cada uno y otra lo que cada sueño quiere decir; en este proceso, se debe dejar de lado el contenido puramente conceptual, referencial. Acá, no se desconocen aquellos rasgos caracterizadores, lo referencial; se puede decir entonces, que estos sirven como pilares, peldaños para avanzar a un nivel más profundo en donde se comience a buscar ciertas propiedades adicionales, que pueden ser de orden físico, psicológico, social, académico, religioso, político, entre otros.

Si en la comprensión simple se aludía al concepto o referente, en la comprensión compuesta a dicho concepto se le debe atribuir ciertas propiedades; esto depende del punto de vista que adopte el individuo; en ese orden de ideas se puede hablar de un significado connotativo relacionado con “la experiencia del «mundo real» que se asocia con una expresión cuando se la emite o cuando se la escucha” Leech, (1977, p. 30). La connotación demanda conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, incluso, más allá de lo real, como lo fantástico, como en el caso de los sueños, en donde se parte de lo real, para dar cabida a otras manifestaciones expresivas, producto de un proceso cognitivo de representación semántica que demanda un orden organizado jerárquicamente que puede ser analogado mediante procesos de asimilaciones, disimilaciones, presuposiciones, implicaturas, explicaturas, entre otras, como ya se había hecho referencia en párrafos atrás. Todo este procesamiento de información conlleva a la interpretación.

Ahora bien, es supremamente importante resaltar que la interpretación, a más de partir del ser como algo sui géneris, puesto que es el reflexionar y pensar sobre lo que el otro dijo o quiso decir, debe tomarse como un conjunto armónico en donde se dan varias acciones; por ejemplo, la re-creación del lenguaje mediante el apoderamiento de las ideas del otro; los prejuicios (no arbitrarios) frente a lo mentado por el otro; estos deben estar cimentados en la lógica, la experiencia, su relación con el mundo, tanto ulterior, interior como exterior. Dicho de otra manera, la interpretación es un proceso abductivo, que permite abrir espacios de acción, mediante el cuestionamiento, la duda, la intriga, incluso el misterio. La interpretación se puede analogar con el trabajo del detective, quien comienza a indagar el porqué de lo sucedido, de lo dicho; se genera todo un proceso de búsqueda de seguimiento a las diferentes pistas dejadas por el hablante: palabras, adjetivos, adverbios, oraciones, tiempos y modos verbales, lugares, asociaciones espacio-temporales, sin perder una sola pista que lo lleve por los nuevos caminos, no tanto de la verdad, sino de acercamiento con el otro; de ahí, que se requiera de una comprensión participativa reflejada en el diálogo, la conversación, la puesta en escena de nuestro pensamiento, mediante la palabra, ya sea oral, escrita, gestual o en otra lengua.

En suma, se puede decir que la interpretación es la puesta en práctica de un lenguaje común, mediante el cual se busca que los seres humanos intercambien experiencias de su vida, de su mundo, sus vivencias, creencias, mediante la re-creación de varios horizontes que se generan gracias a sus diferentes capacidades de juicio. Es aquel factor agregado a lo dicho, es re-creación; es partir de algo para llegar a algo; es el resultado de la mezcla de todos aquellos aditivos que brinda el hablante en el proceso de la comunicación, cuya principal función es nutrir, enriquecer intelectualmente no a uno u otro, sino a los dos; de ahí que la interpretación es intersubjetiva.

A manera de ejemplo, un estudiante puede generar procesos de comprensión e interpretación, pero requiere de un acompañamiento sincero, honesto de su profesor, quien mediante su mayéutica puede generar procesos comprensivos e interpretativos muy interesantes en y con el discente. Esto no es tarea de uno solo, es una actividad integradora, no disociadora. Debemos tener presente que entender y comprender es estar, al menos al mismo nivel de algo, conocerlo; no puedo hablar de algo que no tengo idea qué es; por tanto, este proceso demanda compromiso, habilidad práctica, incluso profesional, de tal manera que podamos contribuir con un saber, ya sea, transmitido, recibido o compartido.

Referentes bibliográficos

- Acero, J. Bustos, E., y Quesada, D. (1985). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. (2ª. ed.). Madrid: Cátedra.
- Alcina, J. y Blecua, J. M. (1979). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (órganon) I. Categrías - tipos - sobre las refutaciones sofísticas*. (J. Montoya, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Arte poética. Arte retórica*. México: Porrúa.
- Benveniste, É. (1981). *Problemas de lingüística general II (4ª. ed.)*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general I*. (19ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Bernal Leongomez, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Series Minor XXV.
- Bernal Leongómez, J. B. (2008). *Panorama de lingüistas del siglo XX*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Series Minor XLIV.
- Bhüler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bustos, N. (2013). Convergencia de los aspectos éticos y epistemológicos en la fundamentación de la retórica estoica. *RECTOR* 3(1) pp. 1-17. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15338>
- Cantera, A. (2002). El análisis del lenguaje en la tradición oral indoiraniana. *Actas del V Congreso de lingüística general* (pp. 513-522). Madrid: Arco Libros. Obtenido de http://ada.usal.es/img/pdf/analisisling_5CELG.pdf
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Cardona, G. (1976). *Pānini. A survey of research*. París: Mouton.
- Casino, R. A. (2005). El pensamiento lingüístico de Humboldt y su influencia en el siglo XX. *Interlingüística*, 16(1), pp. 125-135. Obtenido de file:///F:/LENGUAJE/EL%20PENSAMIENTO%20LINGÜÍSTICO%20DE%20HUMBOLDT.pdf
- Castro Rojas, J. V., Correa Medina, J. I., y Santiago Galvis, A. W. (1999). *Lingüística general y aplicada. de la teoría a la praxis*. Bogotá: Coedita.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Diccionario de la lengua española*. (2019). Obtenido de <https://dle.rae.es/significaci%C3%B3n?m=form>
- Ducrot, O. y Todorof, T. (1979). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. (5ª. ed.). México: Siglo XXI editores.
- Eco, U. (1991). *Tratado de semiótica general* (5ª. ed.). Barcelona: Lumen.
- Fernández Jaén, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: Claves de la psicolingüística. *Per Abbat*. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12962/1/2283111.pdf>
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. (2ª. ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa, I* (4ª. ed.). España: Taurus.
- Halliday, M. (2005). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (3ª. Reimpr.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), pp. 13-37.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general* (2ª. ed.). Barcelona: Ariel.
- Jaramillo Uribe, J. M. (2002). Los problemas del sentido-referencia en la semántica filosófica clásica: dos grandes concepciones en las teorías referencialistas del significado. *Discusiones filosóficas*, pp. 187-205.
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malmberg, B. (1980). *Los nuevos caminos de la lingüística* (12ª. ed.). México.: XXI. Siglo veintiuno
- Marisco, C. (2000). Dialéctica y gramática en el estoicismo antiguo. *Argos* (24), pp. 125-144. Obtenido de <https://www.academia.edu/5276480/>

Dialéctica_y_gramática_en_el_estoicismo_antiguo_
Argos_Revista_de_la_Asociación_Argentina_de_Estudios_
Clásicos_2000_p_125_144

- Ong, W. J. (2001). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra (4ª. Reimpr.)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. (2ª. ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Robins, R. H. (1997). *Breve historia de la lingüística*. España: Cátedra.
- Roman Jakobson. (1984). *Ensayos de lingüística genenral*. (Cabanes, J. M. Trad.) Barcelona: Ariel.
- Saussure, F. d. (2014). *Curso de lingüística general (26ª. ed.)*. Argentina: Akal Ediciones.
- Tuning para América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Usto.

*Barranquilla ante la crisis energética de 1992**

Jesús Castro Fontalvo¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Aldair Benavides Santos²

Universidad del Atlántico (Colombia)

Introducción

Durante los primeros años de la década de los noventa se llevó a cabo un proceso de apertura económica y liberalización del comercio internacional, impartida en gran parte por las propuestas neoliberales del Banco Mundial plasmadas en el Consenso de Washington (Williamson, 1990) (Aura Nanjar Martínez, 2006, P.83). Este proceso, que implicó la transición de una economía proteccionista a un modelo neoliberal, “trajo efectos a la economía colombiana, especialmente para la industria nacional, el sector agrícola y el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas, provocando un crecimiento de las exportaciones no tradicionales y generando un aumento en la entrada de divisas para el país” (Aura Najar Martínez, 2006, P.78).

Sin embargo, esta etapa de liberalización de la economía se vería interrumpido a causa de la que sería la crisis energética más grande en la historia

* Este capítulo de libro surge como resultado del proyecto “Fortalecimiento de la capacidad de investigación y de gestión divulgativa de los productos de nuevo conocimiento generados por los investigadores vinculados al GIHEN”, financiado por la Universidad del Atlántico (Colombia).

1 Docente catedrático del Programa de Historia de la Universidad del Atlántico. Historiador y Magíster en historia por la misma institución, con estudios doctorales en la Universidad de Sevilla (España). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias). Correo: jangelcastro@mail.uniatlantico.edu.co

2 Historiador de la Universidad del Atlántico e integrante del Semillero de Investigación Historia Caribe, adscrito al Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (Categoría A, Minciencias). Docente de la Institución Educativa Técnica los colombianos (Intecol). Correo: aldairbenavides0820@gmail.com

del país¹, que tuvo varios efectos en el sector productivo e industrial, y en la vida cotidiana de los ciudadanos. Debido a esta situación, el gobierno central tomó algunas medidas como el racionamiento en el consumo de energía eléctrica en todo el país. Fue así como “el día 2 de marzo de 1992 el gobierno anunció cortes de energía eléctrica; en ciudades como Bogotá D.C., hubo racionamientos de energía hasta por nueve horas al día y en las islas de San Andrés y Providencia hasta por dieciocho horas” (Andrés Mateus Valencia, 2016, P. 75). Por tal motivo, “dentro del aparato productivo urbano quienes más vendrían a sufrir serían las pequeñas y medianas empresas, conocidas como Pymes” (Juan López Díez, 2017, P. 12). En las empresas del sector rural, por su parte, “entre las que más sufrieron se hallaban los floricultivos y las empresas avícolas, que requerían 24 horas de luz continua” (P.12).

Sobre el tema, son pocas las investigaciones que se han realizado, y los enfoques se han trazado desde una perspectiva nacional, tratando de explicar las razones que conllevaron al estallido de la crisis energética (Germán Jiménez, 1992) (1996) (Carlos Sanclemente, 1993), la situación del sistema eléctrico frente a las regiones (Luis Wiesner, Eduardo Wills, 1996), y un estudio de caso sobre el escándalo de corrupción sobre la hidroeléctrica del Guavio (Gustavo Rodríguez, 1992). Hasta la fecha, no hay una valoración que aborde el tema desde lo regional, motivo por el cual, en esta investigación procuramos hacer un bosquejo sobre cómo la ciudad de Barranquilla se enfrentó a esta problemática.

De esta manera, el trabajo se divide en tres partes. En la primera, se presenta un análisis sobre las causas que provocaron la crisis del sistema energético en el país. Después se estudian algunas de las repercusiones que ocasionaron los racionamiento o llamados “apagones”, en la ciudad de Barranquilla. Y, por último, se determinan cuales fueron algunas de las medidas implementadas por el Estado para mantener andando el sistema hidroeléctrico, y enfrentar los problemas que el sector productivo y la sociedad civil en general padecían a causa de los cortes interrumpidos del fluido eléctrico. Para ello, se empleó el método histórico. De forma que se trazó una ruta metodológica que incluyó el arqueo de la poca bibliografía existente sobre la temática con algunas fuentes primarias consultadas. Sobre estas últimas, fueron revisadas la Sentencia No. C-44/92, a través de la cual se decretó el Estado de Excepción y Emergencia Social, y se solicitó una investigación profunda sobre las causas que provocaron la crisis. Del mismo modo, se consultó prensa local y regional, al igual que la Revista Informativa de

1 Debe mencionarse que la crisis energética que experimentó el país se inscribe en un contexto latinoamericano más amplio, en el que Chile y Brasil, al finalizar la década de los noventa tuvieron que enfrentarse con problemas económicos y energéticos, que conllevaron a la vincular a empresas eléctricas extranjeras norteamericanas y españolas. Estas últimas, “estaban interesadas en desarrollar su internacionalización y expansión en diferentes mercados, y obtener de esta manera un mayor peso específico en el plano internacional de la industria energética” (Patricio Rosas Ballbontín, 2009. P. 11)

la Electrificadora del Atlántico y leyes decretadas por el gobierno nacional.

1. La crisis del suministro eléctrico en Colombia: ¿sólo un problema de sequía?

La crisis del suministro eléctrico en el país llevó al gobierno nacional a declarar el Estado de Excepción y/o Emergencia Social a través del Decreto 680 el 23 de abril de 1992. Después, esta decisión fue ratificada por la por la Sentencia No. C-447/92 el 9 de julio del mismo año, siendo el magistrado ponente Eduardo Cifuentes Muñoz. A través de esta resolución judicial también se solicitó un informe sobre la gravedad de la crisis energética a los ministerios de Minas y Energía, Hacienda y Crédito público, y Desarrollo Económico, en el que debían indicar “la posibilidad de su exacerbación y la forma en que tales hechos podían perturbar en forma grave el orden económico y social del país” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992, P. 2).

Sobre este asunto, los ministros atribuyeron en su informe dos causas principales: “la situación anómala e incierta de las condiciones hidrológicas y la falta de operatividad de las plantas termoeléctricas (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992, P. 2). En cuanto a la primera, se aclaraba que el origen de la energía en el país era de un 78.1 % hidráulica frente al 21.9% de generación térmica, lo que significaba que “el Sistema Eléctrico Interconectado dependía fundamentalmente de la energía embalsada y, por lo tanto, de las condiciones hidrológicas y meteorológicas¹” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992, P. 2). Por otra parte, en cuanto a la operación de las plantas termoeléctricas, se aludía a que su operación “se vio dificultada por diferencias en su mantenimiento, sabotaje y falta de combustible. La conjunción de estos tres factores llevó a un déficit en la generación nacional de energía eléctrica igual a un 25% del total” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992, P. 2), por lo que se estaban acarreado pérdidas económicas de 35 millones de dólares semanales.

Sin embargo, la Corte Constitucional, en ejercicio de sus atribuciones legales y con la intención de tener una visión más amplia de la problemática que atravesaba el país, invitó a expertos en el tema y a las principales sociedades y entidades del sector eléctrico para identificar las múltiples variables que incidieron en la gestación del déficit energético, y el impacto que podría generar en materia económica y social.

En este sentido, el gerente de la Central Hidroeléctrica del Río Anchicayá, Ltda., “CHIDRAL”, argumentaba que los racionamientos se originaron debido

1 Sin embargo, se hacía claridad que estas condiciones eran inciertas, puesto que la sequía que afectó el sistema a partir de 1991, a pesar de que provocó que descendieran los niveles de los embalses por debajo de los puntos críticos, no superó la crisis del año 1958.

a “un déficit de producción de energía eléctrica y no en un déficit de la capacidad de producción por insuficiencia en el parque de máquinas generadoras” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Chidarl, P. 5, 9 de julio de 1992). Sobre la situación hidrológica, coincidía en que esta había constituido la razón principal por la cual se dieron los racionamientos, ya que “el conjunto de ríos que entregan sus aportes a los embalses del sistema ha presentado la peor sequía de los registros históricos en unos 30 años” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Chidarl, P. 5, 9 de julio de 1992). Consideraba, además, que la debilidad financiera del sector y su compleja estructura, contribuyeron a que, sin ser la causa misma del racionamiento, lo hicieron posible. Sobre la crisis financiera, indicaba:

Yo creo que la situación financiera del sector es la gran causa, el gran telón de fondo, que originó el racionamiento. Desde hace unos 10 años no se ha dado una solución real a la crisis financiera y se ha tratado de ajustar las inversiones requeridas a las posibilidades de manejo de la misma, luego las inversiones reales del sector han sido muy inferiores a sus necesidades en los últimos años. (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Chidarl, P. 5, 9 de julio de 1992)

Sobre la situación de desarreglo financiero, estimaba que esta tenía un origen estructural y no coyuntural. En razón a que, “a ella han contribuido la devaluación de la moneda en un 51% que se efectuara en 1985, y la congelación de las tarifas. También se pueden mencionar las soluciones transitorias que consistieron en la obtención de nuevos créditos en condiciones cada vez más severas y, lo que es más grave, el recorte en los programas de inversión” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Chidarl, P. 5, 9 de julio de 1992); lo cual llevó al deterioro de las plantas termoeléctricas. Finalmente, relacionaba dos factores de menor importancia: la demora en la Construcción del Guavio y Río Grande II y las acciones de la guerrilla a la infraestructura.

Por otra parte, Lázaro Mejía, gerente de la Empresa de Energía Eléctrica de Bogotá, coincidía en que “fue la acción del fenómeno de El Niño la que se llevó el sistema a la parálisis” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Lázaro Mejía, P. 5, 9 de julio de 1992). No obstante, presentaba a su consideración los factores estructurales que contribuyeron al racionamiento:

La situación financiera del sector eléctrico, que tuvo como efecto negativo principal la decisión de disminuir el ritmo de las construcciones, entre ellas la hidroeléctrica El Guavio lo cual redujo el nivel de reserva embalsada, creando un riesgo de racionamiento en vista de la peculiar conformación del sistema generador de electricidad, dependiente en alto grado de la generación hidroeléctrica producida en pocos embalses grandes. (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Lázaro Mejía, P. 6, 9 de julio de 1992)

Desde otro punto de vista, el experto Miguel Urrutia Montoya, aunque consideraba que los factores climáticos influyeron decisivamente en la crisis de 1992, al igual que el déficit financiero que se venía gestando desde hacía ya algunos años; planteaba que el apagón tuvo lugar por la coincidencia de dos hechos imprevisibles: 1) los actos terroristas y el sabotaje sindical y, 2) el peor verano en décadas en el año anterior a la entrada de El Guavio, que era el momento de máxima vulnerabilidad del sector (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Miguel Urrutia, P. 6, 9 de julio de 1992). Sobre el primer aspecto afirmaba que “los atentados guerrilleros contribuyeron a la crisis, al empeorar la crisis financiera del sector por aumento de costos. Adicionalmente, sacaron de servicio a Termotasajero en un momento crucial, en el que la generación térmica de esa central habría hecho posible ahorrar agua en las represas” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Miguel Urrutia, P. 6, 9 de julio de 1992)

No obstante, el experto consideraba que, además de estos factores imprevisibles, la crisis financiera del sector eléctrico jugó un papel clave en la génesis del racionamiento. En razón de lo anterior, explicaba que este déficit se había originado porque “durante mucho tiempo las tarifas cobradas a los usuarios no cubrían el costo marginal de largo plazo de producir energía. Varios gobiernos y concejos municipales tomaron posiciones populistas en diferentes momentos de las últimas dos décadas que llevaron a que las tarifas no cubrieran los costos” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Miguel Urrutia, P. 7, 9 de julio de 1992). Sin embargo, insistía en que el problema de la crisis financiera no fue solamente de ingresos insuficientes, sino de una estructura de costo excesiva. Por lo cual, sostenía que los siguientes factores habían contribuido al crecimiento desmedido de los costos:

Exceso de personal y aumentos desmesurados en las prestaciones sociales y, en los privilegios; las llamadas “pérdidas negras” por accidentes y robos de energía, el adelantamiento de proyectos de alto costo, entre los que menciona el caso de Betania, subestimación de costos y tiempo de construcción en tales proyectos y, finalmente, corrupción de la cual se habla sin pruebas conocidas, en la Empresa de Energía de Bogotá en ciertas etapas de la construcción de Guavio. (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Miguel Urrutia, P. 7, 9 de julio de 1992)

En el mismo orden de ideas, el exministro Luis Fernando Alarcón Mantilla coincidía con los conceptos anteriores, aunque insistía en que “el racionamiento hubiese sido inferior si se hubiera llevado a cabo un correcto mantenimiento de las plantas” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Luis Alarcón Mantilla, P. 7, 9 de julio de 1992). Por tal motivo, sostenía que la situación financiera del sector incidía de manera directa en el racionamiento, ya que “la no disponibilidad de recursos condujo a un inapropiado mantenimiento de las plantas y a una operación de los embalses que en última instancia aumentó el tamaño de

los racionamientos (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Luis Alarcón Mantilla, P. 7, 9 de julio de 1992)

Otro de los expertos consultados, el exministro Carlos Rodado Noriega, planteaba que “los factores climáticos influyeron, pero no fueron los factores determinantes del racionamiento” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Carlos Rodado Noriega, P. 7, 9 de julio de 1992). Consideraba, por lo tanto, que el problema de fondo consistía en que el país no tenía unos verdaderos embalses con un volumen de regulación multianual, por lo que “sugería la construcción de plantas térmicas que por razones obvias no estaban sometidas al albur de las condiciones climáticas” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Carlos Rodado Noriega, P. 8, 9 de julio de 1992)

Sobre esta situación, manifestaba que no se habían construido embalses grandes “no sólo por restricciones financieras, y por la oposición que se ha suscitado en ciertos sectores preocupados por los impactos ambientales de los megaproyectos hidroeléctricos, sino también por la política de reducir las inversiones en un sector que se consideraba sobredimensionado” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, Concepto Carlos Rodado Noriega, P. 8, 9 de julio de 1992). Una consideración orientada en esa misma línea, la ofreció la Comisión Evaluadora de la Situación Eléctrica, designada por el entonces presidente de la República César Gaviria Trujillo, una vez se declaró la crisis energética en el país. La delegación encargada concluía que

Ni el cambio climático, al igual que la crisis financiera de las empresas de energía, ni el retraso de los grandes proyectos, implicaron ser los primordiales responsables del racionamiento de energía que vivió el país, sino que fue la mala administración del sistema eléctrico que realizó Interconexión Eléctrica S.A. (ISA) durante los últimos años y que no se había diseñado un embalse de sistema térmico para las épocas de sequías, así como está diseñado los embalses para épocas de invierno. (El Heraldó, 1992, p. 10)

Sobre este aspecto coincidía Jacobo Acosta Bendek, primer director de la Corporación Eléctrica de la Costa entre 1969 y 1981. En particular, consideraba que la mala administración del sector eléctrico era la principal causa del problema, ya que esta “trajo consigo una agobiante situación financiera cuyo alto endeudamiento le ha creado un serio estado de liquidez. Su deuda externa para la fecha del mes de abril de 1992 asciende aproximadamente a 5.000 millones de dólares; el sector no genera los fondos necesarios para cubrir los costos financieros de su deuda, como tampoco para continuar con sus programas de inversión” (El Heraldó, 1992, p.1).

Acosta describía algunas de las razones que contribuyeron a crear la crisis financiera del sector eléctrico, entre las cuales se señalaba, primero, los altos sobrecostos de varios proyectos hidroeléctricos ocasionados por errores de

diseños o fallas técnicas de su construcción (Túneles de Chingaza, Mesitas, Guavio, etc.); segundo, el considerable retraso de algunos proyectos hidroeléctricos como Betania, Guavio y Río Grande que determinaron un crecimiento exagerado en su costo final; tercero, el aceleramiento de la devaluación del peso colombiano en los últimos 10 años frente a las monedas en que habían sido contraídos los principales empréstitos para el financiamiento de los proyectos; y por último, el acortamiento de los plazos y mayores intereses fijados para los préstamos obtenidos durante la década de los 80. Finalmente, aseguraba que

Otro aspecto que ayudó a que esta crisis eléctrica se tornara más complicada de resolver, fue la suspensión en 1987 del plan de expansión eléctrico colombiano, justificando que este sector se encontraba completo, como consecuencia de aquella determinación, se paralizó entre otros, el proceso de contratación y construcción del desarrollo Hidroeléctrico del Alto Sinú, (URRA) ubicado en el departamento de Córdoba, y considerado como el proyecto de mejores proyecciones técnicas y económicas del país. Con una capacidad de un embalse útil de 17 millones de metros cúbicos. (El Heraldó, 1992, p.1)

En definitiva, aunque la crisis energética fue jalonada por la sequía prolongada a causa del fenómeno “El Niño”, a su gestación contribuyeron otros factores endógenos y exógenos al sistema eléctrico, tal como acabamos de reseñar. Lo cierto es que esta coyuntura dejó al descubierto las insuficiencias del modelo energético del país, su vulnerabilidad estructural y operacional, ya que este no fue capaz de enfrentar satisfactoriamente la contingencia ocasionada por las sequías. Así, quedaba en evidencia cómo uno de los problemas relevantes estaba asociado con la debilidad de las instituciones estatales encargadas de ejecutar y regular las actividades del sector. Y, por otro lado, la falta de planificación de políticas dirigidas a orientar el sector energético más allá de su intención de minimizar los costos de la generación de energía.

Partiendo de la explicación anterior, en el siguiente apartado nos proponemos estudiar cómo la crisis energética que experimentó el país afectó la ciudad de Barranquilla. En este sentido, se analizarán algunas de las repercusiones económicas que los racionamientos o llamados “apagones” provocaron en la urbe.

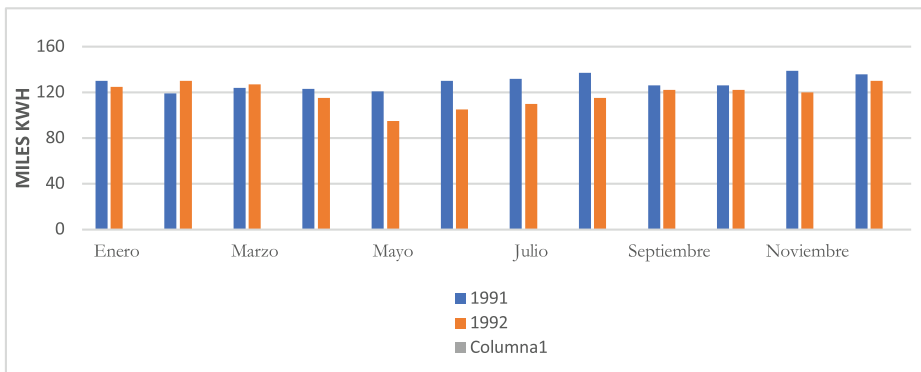
2. Repercusiones económicas de los “apagones” en Barranquilla

Una vez empezaron los racionamientos se trastornaron todas las actividades en el país, tanto la productiva como la comercial, así como la vida diaria de los hogares y la población en general. En su conjunto, el racionamiento diario afectó el desarrollo de la apertura económica porque la capacidad de producción dependía de la electricidad. De manera que el crecimiento productivo del país se vio afectado, y se generaron altos costos que le restaron competitividad dentro del mercado internacional.

A este respecto, sobre el consumo de energía eléctrica en Barranquilla, la Electrificadora del Atlántico realizó un estudio en el que se mostraba la cantidad de energía consumida (en miles de KWH) en la ciudad entre 1991 y 1992 (ver gráfica 1).

Gráfica 1

Energía Eléctrica consumida en Barranquilla 1991-1992



Fuente: Electrificadora del Atlántico. Revista informativa (1991-1992), p. 40.

A partir de lo anterior se puede observar cómo el consumo de energía disminuyó entre abril y agosto de 1992, en comparación con el año anterior, lo que se constituye como la etapa más grave de la crisis energética en la ciudad. No obstante, puede apreciarse que, pese a esta situación, el consumo tuvo una tendencia a aumentar entre uno y otro mes. Por otra parte, en el mes de septiembre y octubre el consumo estuvo casi en igual proporción que durante 1991, mientras que entre noviembre y diciembre volvió a decaer un poco.

En la Costa Atlántica, según cifras entregadas por Enrique Berrío Mendoza, presidente del Consejo Regional de Cámaras de Comercio, “los primeros treinta días de racionamientos eléctricos arrojaron pérdidas en el aparato productivo de la Costa Atlántica por el orden de los 60 mil millones de pesos” (El Heraldó, 1992, p. 4A). Señalaba, además, que esta era “una cifra escalofriante en estas circunstancias por las que atravesaba el país debido a la improvisación de las autoridades del sector” (El Heraldó, 1992, p. 4A).

A nivel nacional las pérdidas económicas se “estimaban en más de US \$35 millones/semana” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992). Igualmente, se consideraba que este problema “si bien afectaba a la industria grande y organizada, eran más gravosas para los pequeños negocios para los cuales no era posible encontrar opciones alternas con las cuales suplir el déficit, o dichas alternativas tenían un costo que excedía sus posibilidades” (Corte Constitucional, Sentencia No. C-447/92, 9 de julio de 1992). A este respecto, el gobierno proyectaba alzas en los índices de desempleos, poca afluencia de

compradores al comercio y la pérdida de confiabilidad del país como proveedor de productos elaborados a mercados externos, motivo por el cual la situación económica y social se agravaría.

De esta manera, los llamados “apagones” o racionamientos que se llevaron a cabo durante 1992, derivaron en una serie de problemáticas que terminaron por profundizar la crisis económica y social en las diferentes regiones del país. Así, la sequía provocada por el fenómeno de “El Niño”, no solo afectaba las hidroeléctricas que alimentaban la energía eléctrica, sino también a los animales, debido a que ellos al igual que la especie humana, dependen del agua. La falta de este importante líquido puso en riesgo la vida de muchos animales, ya que la sequía estaba degradando sus hábitats y eliminando sus suministros de alimentos. Motivo por el cual, una de las economías del campo ampliamente afectadas fue la ganadera, ya que la producción de leche se fue disminuyendo y así mismo la cantidad de reses sacrificadas para el comercio en los expendios. Ante esta situación, las cooperativas lecheras de Barranquilla (Coolechera y Ciledco) reconocían que “se había registrado una disminución del 40 por ciento en el suministro de litros de leche que diariamente entregan sus asociados”, lo cual se explicaba en razón de que:

Las reses están sufriendo el fuerte verano y los racionamientos hacen que los principales clientes, como las tiendas y supermercados que no cuentan con una infraestructura para conservar el producto, disminuyan los pedidos a las cooperativas, lo que representa un bajón en ventas, ya que estos negocios temen hacer grandes pedidos para evitar pérdidas debido a los rangos de horas que quedan sin energía eléctrica. (El Herald, 1992, p.5 A)

Lo mismo sucedía con la venta de carne de res, ante la cual, William Pinto Guerrero, presidente de la Asociación de Abastecedores de Carne, mencionaba que “las mesas de la plaza del mercado permanecen vacías, lo mismo que la de los supermercados, porque apenas se estaban sacrificando 300 reses de las 800 que antes se sacrificaban diariamente, con lo cual no se alcanza a abastecer ni el 50 por ciento del mercado” (El Herald, 1992, p. 5 A). Sobre este asunto, Jesusita de Jaraba, residente en el barrio Cevillar, comentaba que “no se consigue ni una libra de carne en los expendios del sector y mucho menos en el mercado a pesar de que uno madruga para tratar de comprarla” (El Herald, 1992, p. 5 A).

Por otra parte, según lo indican algunos gremios consultados por El Herald, como la Andí, Fenalco, Acopi y Fedemental, la parálisis en la producción y las bajas en las ventas se debían a que la suspensión del fluido eléctrico se daba en horas que no estaba contempladas en los horarios de los racionamientos, además de que estos se extendían hasta por siete horas. Por lo cual, consideraban que “quienes más vendrían a sufrir serían las pequeñas y medianas empresas (*Pymes*), quienes coincidieron en afirmar que por los cortes de servicios se vieron

obligados a suspender sus labores y tuvieron que recurrir a plantas a base de gasolina para poner a funcionar sus equipos de trabajos” (El Herald, 1992, p. 5 A). Del mismo modo, la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), en relación con su labor en el desarrollo del sector empresarial, manifestaba que la ciudad “se había visto afectada en un 25% de la producción diaria”, aunque advertía que “esta cifra variaba en las distintas empresas según sea el tiempo del racionamiento” (El Herald, 1992, p. 5 A). Ante esta situación, Manuel María Márquez, director ejecutivo de esa sociedad, señalaba que:

Quando existen interrupciones en el fluido eléctrico muchas cosas se afectan en las empresas, ya que los procesos productivos se suspenden y al registrarse ese hecho, se presentan una serie de consecuencias de índole económico, un ejemplo claro es que para volver a reiniciar el proceso de producción en las maquinas es necesario hacer una fase de calentamiento y puesta en marcha de las maquinarias, y esto requiere de una demora de por lo menos media hora. (El Herald, 1992, 5 A)

Al respecto, insistía en que era “evidente que es un efecto negativo para las empresas de la ciudad de Barranquilla, que tienen pérdidas económicas y materiales en el momento del racionamiento y que adicionalmente a eso, a la hora que regresa la energía eléctrica tienen que calentar las maquinarias, lo cual genera una pérdida de tiempo y menor productividad” (El Herald, 1992, p.5 A). Esta situación generó incertidumbre en el gremio de industriales y comerciantes de la ciudad en torno a las conexiones del mercado internacional, sobre la cual declaraba que “estaban en riesgo de perderse” (El Herald, 1992, p. 5 A). La preocupación del gremio es entendible en la medida en que las industrias que exportaban su producción debían cumplir con fechas de entregas, y sus producciones se veían interrumpidas por los constantes racionamientos que azotaban el sector industrial. Ante estos inconvenientes, Márquez advertía que “si nuestras empresas comienzan a incumplir pueden ir perdiendo esos mercados internacionales, los cuales han sido muy difíciles de conseguir” (El Herald, 1992, 5 A).

Además del sector productivo, otro gremio fuertemente golpeado por la crisis fue el obrero, ya que la situación conllevó a que se tomaran medidas drásticas como el despido masivo y la suspensión temporal de trabajos y de empleados de algunas empresas en la ciudad. También, hubo reajustes salariales debido a que los racionamientos provocaron cambios en los ritmos y horas de trabajo. De modo que esta anormalidad llevó a considerar a la Asociación Colombiana de Pequeños Industriales (ACOPI) sede Atlántico, la realización de un estudio que permitiera a sus afiliados “solicitar un permiso ante la Oficina Regional de Trabajo para suspender personal por 20 o 30 días hasta cuando se normalizara la situación” (El Herald, 1992, p. 4 D).

Además, ACOPI (seccional Atlántico), manifestaba que “el cierre de empresas y el despido temporal de por lo menos 7 mil trabajadores vinculados a la industria local se iba a seguir empeorando por la agravante situación de los racionamientos eléctricos” (El Heraldo, 1992, p. 3 A). Sobre este asunto, a través de un estudio publicado en el diario El Heraldo, se estipulaba que en marzo de 1992 había alrededor de 577 mil personas en 7 áreas metropolitanas del país en condiciones de desempleo. Así, “la menor tasa de desempleo la presentó Bogotá (8.5%), mientras que la más elevada tuvo lugar en Medellín y su área metropolitana con un (15.8%). Por su parte, en Barranquilla y su área, el desempleo aumentó en tres puntos al pasar de 9.6% a 12.6%” (El Heraldo, 1992, p. 8 A).

Sin embargo, para afrontar la situación, Manuel Márquez afirmaba que “las empresas estaban adecuando su producción a los racionamientos, y con base en esto habían tenido que tomar decisiones en el cambio de horarios laborales, es decir, colocándoles un horario en donde el sector productivo no iba a ser interrumpido por los cortes de energía” (El Heraldo, 1992, 5 A). Continuaba señalando que “es así como las empresas han tenido que comenzar más temprano sus jornadas productivas y en otros casos buscar transporte especial para el traslado del personal, porque en las horas de la noche cuando les prestan el servicio de energía al sector comercial, no hay transporte urbano” (El Heraldo, 1992, p. 5 A). En igual sentido, Nancy Gómez Martínez, directora seccional de Fenalco, reconocía que la disminución en el servicio de energía eléctrica también afectaba al sector de los comerciantes. Ante esto, mostrándose en preocupación, refería:

Ya que el Gobierno había anunciado que esta crisis energética se extendería por varios meses, y esto afectaría en las ventas de los comerciantes, dejándolos en un bajón invaluable, incluso, los comerciantes en la ciudad vendrían sufriendo un déficit en las ventas desde 1989 y que lógicamente la emergencia eléctrica acentuara aún más el prejuicio a este sector de la economía nacional. (El Heraldo, 1992, 4 D)

En este sentido, un reporte de la Federación Nacional de Comerciantes del Atlántico aseguraba que “en tan solo un mes en la ciudad se redujeron las ventas del comercio organizado en un 50%”. Frente a esta cuestión, el entonces director del gremio de comerciantes, Delmiro Daza aseguraba que “los pequeños negocios y los ubicados en las zonas residenciales son los más perjudicados por la crisis energética, dado que son cobijados por racionamientos programados en horas hábiles para compradores y, por lo tanto, deben cerrar sus puertas a las 6 de la tarde” (El Heraldo, 1992, p. 4 D).

Para atender al problema, Nancy Gómez solicitaba una reunión con Corelca, Pesenca y electrificadoras, con la intención de que “se analizaran los horarios y sectores para disminuir los racionamientos en las zonas en donde estaba concentrado el mayor número de establecimientos comerciales con el

propósito de permitir planificar su tarea diaria, y así perjudicarlos en menor proporción” (El Heraldo, 1992, 4 D). Como resultado, las electrificadoras hicieron algunas consideraciones en los circuitos de los lugares con mayor presencia de comercio en 1992, entre los cuales se encuentran “Las Mercedes, Las Delicias, Granadillo y Centro que es donde hay mayores números de negocios en la ciudad de Barranquilla” (El Heraldo, 1992, p. 4 D).

Por otra parte, el Comité Intergremial del Atlántico, después de haber recibido numerosas manifestaciones de inconformidad y desconcierto por las pérdidas que venía sufriendo el sector industrial, comercial y en general toda la comunidad del departamento, envió una carta al presidente de la República César Gaviria. En ella se hacía alusión a la desplanificación del gobierno nacional en relación con la producción de energía en el país, y las “decisiones equivocadas de los Directivos de ISA y de las Empresas Eléctricas del interior, basadas en análisis sesgados hacia el beneficio de sus regiones” (El Heraldo, 1992, p.1), ya que la costa era la más afectada a nivel nacional. Se indicaba, además, que

Mientras en la Costa se racionó la electricidad cinco y siete horas diarias desde el primer día de esta crisis, durante las tres primeras semanas de racionamiento en las principales ciudades del interior del país se racionó sólo tres horas un día por medio. Además, la industria de Barranquilla y Cartagena continúa soportando racionamientos de 8 a 10 horas diarias, lo que representa más del 30% de su carga, dependiendo de los turnos trabajados, causando un daño irreparable a la economía de esta región, en cambio el sector industrial del interior se autoraciona sólo un 10%. (El Heraldo, 1992, p. 1)

Por tal motivo, el Comité Intergremial del Atlántico solicitaba al Presidente de la República convocara a las autoridades del sector eléctrico para que reestructuraran su filosofía y reglas para la operación del sistema nacional y distribución de racionamientos. En este sentido, se buscaba que este

Aplicara en proporción al déficit de generación real de cada región y en forma equilibrada a nivel nacional para cada sector del consumo, es decir, que la decisión de racionar sólo el sector residencial sea a nivel nacional. Asimismo, el racionamiento del sector industrial se aplique con magnitud igual para la industria de las diferentes regiones del país. (El Heraldo, 1992, 8 A)

Finalmente, los turnos de noche en las empresas en Barranquilla fueron eliminados, ya que los racionamientos tendían a suceder de imprevisto en horas de la madrugada. Esto es entendible toda vez que la Costa Atlántica fue una de las regiones más afectadas, “teniendo cortes de energía eléctrica, hasta de nueve horas diarias, que en ocasiones se extendía una o dos horas más” (El Heraldo, 1992, p. 11). Cosa diferente pasaba en otras de las ciudades capitales del país, en las cuales el horario de racionamiento estaba dividido en dos programaciones, tal como se muestra a continuación:

Bogotá: 6:30 AM – 10: 30 AM y 05:00 PM – 08:00 PM.

Para otros sectores de Bogotá: 8:30 AM – 12:30 AM y 05: 00 PM- 8:00 PM.

Medellín: 6:15 AM- 2:00 PM.

Cali: 7:00 AM- 3:00 PM (El Heraldo, 1992, p. 7 A).

Sin embargo, pese al reiterado reclamo de los costeños, la Costa Atlántica siguió soportando la mayor cuota del sacrificio social que significó el racionamiento eléctrico, con “apagones de siete y hasta ocho horas diarias, mientras que en diferentes regiones del interior del país era cada vez menor la suspensión del servicio de luz” (El Heraldo, 1992, 1 A). A continuación, expondremos algunas de las medidas que tomaron las autoridades nacionales y locales para afrontar la crisis energética en el país y particularmente en la ciudad de Barranquilla.

3. Algunas medidas para afrontar la crisis energética en el país y la ciudad

Ante la situación que provocó la crisis energética, el Gobierno Nacional tuvo que evaluar medidas que mantuvieran andando al sistema hidroeléctrico del país. Así, una vez anunciado el apagón, se adoptó la decisión de cambiar la hora, estableciendo la que se usaba en Venezuela para entonces, la cual fue denominada como “la hora Gaviria¹”. La idea fue propuesta por el ministro de Comercio, Juan Manuel Santos, quien creía que al adelantarse el reloj una hora, “se aprovecharía la luz solar, tal como se hacía en Europa y así los trabajadores estuvieran en sus casas antes que anocheciera” (El Colombiano, 2012). De esta forma, tomar esa decisión implicaba trabajar menos tiempo en la noche, usar menos electricidad, y así obtener un menor uso y desgaste de las hidroeléctricas, cuyos embalses estaban en sus mínimos posibles (El Colombiano, 2012).

Además, exigió a las entidades nacionales, departamentales y municipales ponerse al día con el pago de las deudas que tenían con las electrificadoras regionales. Deuda que se estimaba en “95.000 millones de pesos que se habían acumulado en los últimos años y que prácticamente se consideraban perdidos” (El Heraldo, 1992). Con esta iniciativa se buscaba subsanar parte de la difícil situación financiera que padecían las 24 electrificadoras regionales del Instituto Colombiano de Energía (Icel) y la Corporación Eléctrica de la Costa Atlántica (Corelca).

De igual forma, el Gobierno comenzaría un plan de reactivación a través de

1 Según German Jiménez (1996), el cambio de horario fue una ingeniosa maniobra burocrática que para algunos ciudadanos creó un trastorno orgánico y cultural, ya que la hora de entrada a los trabajos era una hora antes, esto con el fin de aprovechar al máximo las horas en las que los racionamientos no afectaban los sectores de las empresas, y que las personas llegaran más tempranos a casa para que adelantaran sus labores domésticas.

créditos para la reestructuración y el saneamiento financiero del sector eléctrico en el país, con el fin de que se terminaran de construir las centrales hidroeléctricas que, como el Guavio y la de Urrá, se encontraban atrasadas e inconclusas. En este sentido, para el mes de abril de 1992 se suscribió un crédito internacional con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por 150 millones de dólares, otorgado de los recursos del capital ordinario del banco, a veinte años de plazo, incluyendo un periodo de gracia de tres años, y una tasa de interés variable, que en ese momento era del 7.92% anual (El Heraldo, 1992, 4 A).

Otra de las alternativas por las que optó el gobierno nacional, fue la de acelerar el proceso de integración eléctrica con Venezuela y conseguir para el mes de diciembre de 1992 por lo menos 100.000 kilovatios de los 300 mil que se contemplaban en el programa. Pero, antes de ese mes resultaba complejo traer energía, por lo que el plan de interconexión estaba previsto ponerse en marcha a finales de 1993 y comienzos de 1994. Además, esta medida requería de la inversión del vecino país para adecuar las torres y líneas de interconexión, que, por ese lado de la frontera, transportaba energía a baja tensión” (El Heraldo, 1992, 9 A). Sin embargo, la iniciativa logró concretarse, y el Sistema Electrónico Interconectado de la Costa Atlántica amplió su capacidad de generación, permitiéndole “atender durante 20 horas del día la demanda de la región en forma autónoma presentándose racionamientos obligados sólo durante las primeras horas de la noche” (Electrificadora del Atlántico. Revista informativa, p. 15).

Por otra parte, el gobierno nacional junto con el Instituto de Fomento Industrial (IFI), abrirían una línea de créditos para financiar a los compradores de plantas eléctricas. Del mismo modo, el gerente de IFI, Luis Alberto Moreno, anunciaba la financiación de nuevos proyectos de autogeneración eléctrica en el sector privado, explicando que “la financiación del Instituto cubriría la importación de las plantas y la compra de la misma en el país. Agregaba, además, que la intención del gobierno y el Instituto de Fomento Industrial, era la de “prestar su ayuda a la industria ante la difícil situación de emergencia, recalcando que, por los cortes de luz, muchas industrias habían bajado su nivel de producción” (El Heraldo, 1992, p. 4).

Para este programa de financiación de plantas eléctricas fueron aprobados 4 mil millones de pesos de los cuales, el objetivo principal, según el gerente de IFI, era otorgar créditos para plantas de 20 a 1.500 kilovatios, que eran las más utilizadas por los industriales, y cuyo costo era de 6 millones de pesos. De otra parte, el gobierno nacional también adoptó algunas medidas especiales para la entrada de las plantas al país¹, permitiendo que aquellas con un valor inferior

1 Ante la solicitud del presidente de Fedemetal, Luis Gustavo Flórez y el ministro de Comercio, Juan Manuel Santos, de reducir la tasa de aranceles para las importaciones de las plantas, el gobierno colombiano accedió a dicha propuesta, con una reducción de 5 al 0% (El Heraldo, 1992, p. 7 A).

a los 2.500 dólares ingresaran como equipaje de los viajeros y no se pagara ninguna clase de impuestos. “También fueron eliminados, hasta septiembre de 1992, los aranceles para las importaciones de plantas de mayor generación cuyo costo supere los 2.500 dólares, y por último un 20% correspondiente a gastos de instalación” (El Heraldó, 1992, p. 8 A).

Al respecto, el Instituto de Fomento Industrial destinó sólo 300 millones para financiar la compra de plantas eléctricas en la Costa Atlántica. De manera que, para los industriales y corporaciones de la Costa el dinero resultaba insuficiente, ya que los requerimientos de la zona superaban lo designado por la entidad. Argumentaban, además, que esta asignación presupuestal demostraba “la discriminación en materia de recurso, cuando la emergencia eléctrica está afectando aún más esta zona del país” (El Heraldó, 1992, 6 A). De este modo, la Corporación Financiera del Norte (Cofinorte), atendiendo ese requerimiento, abrió una línea especial de créditos con recursos propios, para atender las necesidades de la Costa Atlántica en materia de autogeneración eléctrica (El Heraldó, 1992, p. 6 A).

Según el jefe regional de la Aduana Álvaro Gutiérrez, desde finales de marzo y mediados de abril de 1992 se habían importado alrededor de 500 plantas para la generación de energía. Indicaba, además, que en virtud de las medidas especiales adoptadas por el gobierno nacional como el Decreto 606 del 8 de abril y el 613 del 9 de abril¹ respectivamente, “ningún organismo está poniendo trabas para adquirir estos equipos y la prueba a esto es la alta demanda que han tenido en esta ciudad, importándose plantas que trabajan con gasolina, gas, ACPM, de acuerdo con las necesidades de cada empresas o usuario que las requiera” (El Heraldó, 1992, p. 4 A).

Otra de las medidas que se tomaron para hacer frente a la crisis energética, consistió en la reducción del cargo fijo de las tarifas del servicio de energía, en proporción al número de horas racionada a las que se vio sometido el país. Así lo daría a conocer Armando Montenegro Trujillo, director del Departamento Nacional de Planeación, quien luego de un consejo ordinario de ministros en el que se examinó y adoptó la medida, comunicó que “las empresas de energía en todo el país reducirán el cargo fijo de las tarifas en idéntica proporción a las horas que los colombianos estarían sin servicio de electricidad. Esta medida no tendrá carácter retroactivo y operará hasta cuando se mantenga racionado al

1 Decreto 606 de 1992, (abril 08), por el cual se modifica parcialmente el régimen de viajeros regulados por los Decretos 2057 de 1987 y 3058 de 1990. Considerando: Que dada la situación de emergencia energética por la que el país atraviesa se hace necesario facilitar el trámite para la introducción de bienes o equipos correspondientes a los grupos electrógenos, acumuladores y otros aparatos de alumbrado, destinados a suplir la deficiente generación de energía eléctrica. Que, en consecuencia, se considera conveniente introducir las modificaciones correspondientes a la legislación aduanera, conforme a las pautas generales contempladas en la Ley 6ª de 1971. Ver en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1128947>

servicio eléctrico (El Heraldó, 1992, 5 A). Con esta medida buscaba favorecer principalmente al sector residencial, que hasta ese momento había sido el más afectado en el margen de cobros excesivos. Razón por la cual, la ciudadanía barranquillera solicitaba a un personero municipal o algún funcionario competente para que supervisara que a los usuarios de energía se le facturara realmente la cantidad de kilovatios consumidos, “porque sería el colmo de la deshonestidad que se le cobre la energía que no consumen y que tampoco le suministran” (El Heraldó, 1992, p. 3 A).

Finalmente, con el plan de expansión de energía eléctrica del gobierno colombiano, para finales de 1992 y comienzo de 1993 iniciaba una transición del sector hidroeléctrico a invertir recursos a proyectos como la termoeléctricas del Atlántico, Carboeléctrica de La Loma, Carboeléctrica San Jorge, Turbogases de Chinú y Gasoducto de Ballena en La Guajira. Con todos estos proyectos la finalidad era elevar el nivel de megavatios del país y disminuir en el mayor número posible los racionamientos, para así resolver la crisis energética del país en el primer trimestre del año de 1993. Además, se estimaba que, con la central Chinú en la que se encontraban los turbogases, se lograría un alivio, ya que se contemplaba que esta generaría el 10% total de la energía del déficit que tenía el país, porque contaba con una capacidad total de generación de 132 Megavatios. Así, la energía generada en la central sería transmitida a todo el sistema interconectado nacional (El Heraldó, 1993, p. 3 D).

Reflexiones finales

La crisis energética dejó al descubierto las insuficiencias del modelo energético del país, su vulnerabilidad estructural y operacional. Como se pudo constatar, además de las prolongadas sequías ocasionadas por el fenómeno de “El Niño”, otros de los problemas que incidieron en la profundización de la crisis estuvieron asociados con la debilidad de las instituciones encargadas de ejecutar y regular las actividades del sector energético, y la planificación de políticas dirigidas a orientarlo, más allá de su intención de minimizar los costos de generación de energía. De mismo modo, los problemas financieros del sector, al igual que la reducción de las inversiones, frenaron las construcciones de nuevas hidroeléctricas y embalses, y el mantenimiento de plantas y en general de la estructura hidroeléctrica, muchas veces atentada por los grupos guerrilleros.

Por otra parte, en Barranquilla los apagones generados a raíz de la crisis energética afectaron la actividad productiva y la comercial. Por tal motivo, se afectó el desarrollo de la apertura económica, porque la capacidad de producción dependía de la electricidad, la cual se veía interrumpida con frecuencia. De ahí que se presentaran parálisis en la producción y una baja considerable en las ventas en la ciudad. Estos problemas configuraron un escenario que afectaría a otro sector importante del país, como es el obrero. Este se vio sometido a cambios

de horario laboral, reajustes salariales, suspensión temporal de trabajadores y despidos masivos, por lo que los índices de desempleo crecieron en la ciudad y en general en todo el país. Del mismo modo, se vieron afectados los ciudadanos al escasearse algunos productos básicos de la canasta familiar como la leche y las carnes. Por un lado, porque la ganadería se vio afectada por el fuerte verano que azotó al país en ese año, y por el otro, porque la cantidad de reses sacrificadas disminuyeron debido a que, por los constantes cortes de energía, los productos tendían a dañarse al no contar con refrigeración, motivo por el cual, se generó un desabastecimiento en el mercado y las tiendas de barrio de la ciudad.

Finalmente, para afrontar la crisis se implementaron una serie de medidas con las que se pretendió mantener andando el sistema hidroeléctrico. Una de las primeras fue “La Hora Gaviria”, propuesta por Juan Manuel Santos, entonces ministro de Comercio. Se trataba de una iniciativa con la que se adelantó el reloj una hora, para de esa forma reducir un poco los efectos negativos que los apagones provocaron en el país, en especial en el sector productivo.

El gobierno nacional también exigió a las corporaciones municipales, departamentales y nacionales ponerse al día con el pago de las deudas con las electrificadoras regionales, para así enfrentar de alguna forma la situación económica por la que atravesaban. Por otro lado, se implementó un plan de reactivación a través de créditos para la reestructuración y saneamiento financiero del sector eléctrico. De otro lado, se amplió progresivamente la capacidad de generación de energía, ya que se adelantó el proceso de interconexión eléctrica que se tenía prevista con Venezuela y la Costa Atlántica.

Por otro lado, el gobierno junto con el Instituto de Fomento, abrieron líneas de créditos para financiar a los compradores de plantas eléctricas. Al mismo tiempo, se implementaron estrategias de financiación para nuevos proyectos de autogeneración eléctrica en el sector privado. Del mismo modo, se adoptaron medidas especiales para la entrada de plantas al país, permitiendo que estas pudieran ingresar como equipaje de mano, y, además, se eliminaron los aranceles para las importaciones de plantas de mayor generación cuyo costo no superara los 2.500 dólares. Por último, otra de las medidas adoptadas consistió en la reducción del cargo fijo del servicio de energía en proporción al número de horas racionadas a las que se vio sometida la Costa Atlántica y en general todo el país.

Referencias Bibliográficas

Fuentes primarias

Decreto 606 de 1992. Por el cual se modifica parcialmente el régimen de viajeros regulados por los Decretos 2057 de 1987 y 3058 de 1990. 8 de abril de 1992. Diario Oficial año CXXVII. N. 40414.

Electrificadora del Atlántico. Revista Informativa (1991-1992).

Sentencia No. C-447/92. Revisión constitucional del Decreto 680 de abril 23 de 1992, por el cual se declara Estado de Emergencia Económica y Social”. 9 de Julio de 1992.

Artículos de prensa

- *\$60 mil millones ha perdido la Costa por racionamientos. (20 de abril de 1992).* El Heraldo.
- *4 mil millones para la importación de plantas. (9 de abril de 1992).* El Heraldo,
- *500 plantas se importaron a Barranquilla en un mes. (22 de abril de 1992).* El Heraldo.
- *Aceleran la intervención energética con Venezuela. (5 de abril de 1992).* El Heraldo.
- *Acuerdan uso racional de energía. (14 de mayo de 1992).* El Heraldo.
- *Aumentó el desempleo. (22 de abril de 1992).* El heraldo.
- *Barranquilla, la única con racionamientos nocturnos. (7 de agosto de 1992).* El Heraldo.
- *Caos en industria y comercio por racionamientos de energía. (21 marzo de 1992).* El Heraldo.
- *Con Turbogases se beneficia el país. (8 enero de 1993).* El Heraldo.
- *Créditos para plantas eléctricas. (7 de abril de 1992).* El Heraldo.
- *Gobierno reduce tarifa de luz por apagones. (14 de abril de 1992).* El Heraldo.
- *Hace 20 años Colombia sufrió el apagón. (01 de mayo de 2012).* El Colombiano.

- *IFI solo destino 300 millones para la costa Atlántica. (12 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *La Costa no aguanta más sacrificios. (11 de abril de 1992).* El Heraldó
- *Los apagones y el despido masivo. (19 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *Ni el niño ni el verano causan los racionamientos. (21 de marzo de 1992).* El Heraldó.
- *Ni leche ni carne en Barranquilla. (22 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *No cobrar los apagones. (25 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *Pondrán al día deudas con electrificadoras regionales. (9 de marzo de 1992).* El Heraldó
- *Por qué la crisis del sector eléctrico. (14 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *Racionamientos de nueve y diez horas. (6 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *Racionan a la Costa más que al interior. (4 de agosto de 1992).* El Heraldó.
- *Reducirán arancel para plantas eléctricas. (4 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *Reducirán arancel para plantas eléctricas. (4 de abril de 1992).* El Heraldó.
- *US \$150 millones para sector eléctrico. (2 de julio de 1992).* El Heraldó.
- *Ventas afectadas en un 50% por racionamientos. (4 de mayo 1992).* El Heraldó

Fuentes secundarias

- Jiménez, German. (1992). *Tras las huellas del apagón*. Edinalco.
- Jiménez, German. (1996). *Colombia se apaga: el caos del sector eléctrico*. Editorial Planeta Colombia.
- López, Juan. (2017). 1992: el año en que se nos fueron las luces. *Revista Gestión y Región*. (No. 23) 9-24.
- Mateus, Andrés. (2016). Crisis energética en Colombia. *Revista Tecnología, Investigación y Academia*. Vol. 4 (No. 2) 74-81.

- Nanjar, Aura. (2006). Apertura económica en Colombia y el sector externo (1990-2004). Revista Apuntes del CENES. Vol. 26 (No. 41) 77-98.
- Rodríguez, Gustavo. (1992). *El apagón de 1992 y el escándalo del Guavio*. Editorial Oveja Negra.
- Sanclemente, Carlos. (1993). *Desarrollo y crisis del sector eléctrico colombiano, 1890-1993*. Universidad Nacional.
- Wiesner, Luis. Wills, Eduardo. *El apagón del sector eléctrico: el sistema frente a las regiones*. Ediciones Uniandes.
- Williamson, John. (1990). Decálogo del Consenso de Washington.

*Los conflictos por la tierra en el sur del departamento del Atlántico. Un análisis desde la génesis de los sindicatos agrarios y el caso del municipio de Manatí 1958 - 1964**

Junis José Nárvaez Rodríguez¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Universidad Simón Bolívar (Colombia)

Introducción

En el transcurso de estas páginas el lector encontrará un texto que intenta aportar una nueva perspectiva para el análisis de las disputas por la tierra en el departamento del Atlántico. Este capítulo tiene la pretensión de mostrar un punto de análisis más, desde el que se pueda comprender este fenómeno social e intentar contribuir a llenar el vacío historiográfico que existe en torno a este tema.

El trabajo hace énfasis en las formas cómo se organizaron los primeros sindicatos agrarios y su importancia a la hora de explicar los conflictos por la tierra. En este sentido, se pretende detallar, cuál fue el contexto histórico que permitió el surgimiento de los sindicatos agrarios en el departamento del Atlántico y estudiar su importancia en un caso concreto como lo fue el conflicto por la tierra en el municipio de Manatí.

* Este capítulo es parte del resultado de las investigaciones para la construcción de la tesis realizada en el pregrado para optar al título de historiador, titulada *Las luchas campesinas en el municipio de Manatí, Atlántico 1960-1970* y la investigación para la construcción de la tesis de maestría titulada *Conflictos agrarios en el sur del departamento del Atlántico, 1958-1974*, aprobada para optar al título de magíster en historia. Actualmente es base y parte fundamental en la construcción de la tesis para optar al título de Doctor en Historia Contemporánea en la Universidad Autónoma de Madrid.

1 Historiador de la Universidad del Atlántico, magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia, con estudios doctorales en Historia Contemporánea en la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se desempeña como profesor adscrito al Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Simón Bolívar y es catedrático del Programa de Historia de la Universidad del Atlántico.

Teniendo en cuenta esto, se pretende responder una pregunta guía inicial en el marco de las disputas por la tierra ¿cuáles fueron las formas organizativas que constituyó el campesinado¹ del Atlántico y por qué optó por esta vía? Seguidamente, se desprenden una serie de preguntas de igual importancia: ¿tuvieron algún impacto el nacimiento de estas agremiaciones para sus municipios?, ¿fue la organización sindical producto de la espontaneidad?, ¿asimiló pasivamente el campesinado esta forma de organización?, ¿previo a estos sindicatos hubo alguna otra forma de organización social? Las respuestas a estos interrogantes permiten comprender la importancia de estas agremiaciones en el estudio de la dinámica de los conflictos agrarios. Estas preguntas, adquieren una significativa relevancia en un contexto específico, y es aquí donde toma importancia analizar el caso de los conflictos en Manatí debido a que permiten ver y comprender la materialización del accionar de los sindicatos agrarios y su influencia, por ejemplo, en las nuevas formas de entender o concebir una nueva idea de progreso del campesinado.

Es necesario anotar que el lector no encontrará en las siguientes páginas un balance bibliográfico sobre los conflictos agrarios en el Atlántico, los cuales son escasos para este departamento. Mucho menos existe la intención de mostrar las dificultades metodológicas para abordar este tipo de investigaciones. Tal como se expresa al inicio de esta presentación, se ha querido con este capítulo, aportar una mirada más al análisis de la cuestión agraria y sus conflictos en el departamento del Atlántico, desde la constitución organizativa de uno sus protagonistas y aprovechar contar parte de los hechos acontecidos en cuanto a conflictos por la tierra en esta zona del país.

De esta manera, estudiar los conflictos partiendo de la constitución de los sindicatos agrarios ha permitido encontrar inclinaciones ideológicas, intenciones políticas y algunas tensiones sociales generadas por la misma presión organizativa. Obligatoriamente, entonces, el lector encontrará una breve reseña del contexto político internacional, nacional y, de igual modo, un contexto más detallado de la situación económica, política y social del municipio de Manatí. Revisar la experiencia de este municipio en cuanto a conflictos por la tierra se refiere, ha permitido adentrarse a la dinámica misma del conflicto agrario en el Atlántico, parte de su génesis y su posterior desarrollo inmediato.

La disputa por la tierra ha estado en el centro de los conflictos en Colombia. Esto lo demuestra el hecho de que se haya estipulado un punto de

1 Este trabajo asume el concepto de *campesinado* expuesto por el sociólogo Orlando Fals Borda quien expresa que es “*El conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo se hace producir la tierra de manera directa, estableciendo formas diversas de relaciones de producción*”. (Fals Borda, 1975, pág. 51). En esta misma línea, Mauricio Archila expresa que al hablar de *campesinado* hace referencia a una categoría que cobija sectores como arrendatarios, colonos, aparceros y campesinos medios. Y, específicamente, al hablar de la categoría de campesino hace alusión al individuo que directamente trabaja la tierra y que, de esta actividad, deriva su sustento (Archila, 2003, pág. 479).

discusión para el problema de la tierra en los acuerdos que se firmaron entre la desmovilizada guerrilla de las FARC y el gobierno colombiano en 2016. Históricamente el país ha sido atravesado por una permanente lucha de intereses entre organizaciones campesinas, familias terratenientes, grupos económicos y empresas en torno a la propiedad de la tierra y su uso.

Para finalizar, este trabajo ha sido dividido en cuatro partes. En un primer momento denominado *contexto*, se muestra muy brevemente la coyuntura política internacional y nacional, al igual que las condiciones socioeconómicas locales que ven nacer, y condicionan en última instancia, a los sindicatos agrarios.

La segunda parte denominada *alianzas*, intenta “darle rostro” a los coprotagonistas que contribuyeron a la formación de las agremiaciones agrarias. En esta parte el lector encontrará unas breves definiciones y la razón de ser de estos coprotagonistas. Así como la explicación de cómo influenciaron directamente al campesinado para crear organizaciones agrarias.

En la tercera parte se encuentra el apartado *La constitución de los sindicatos agrarios*, en el que se detalla la configuración de los seis primeros sindicatos agrarios del departamento del Atlántico, así como sus similitudes, algunas particularidades que caracterizaron a estas agremiaciones y los requisitos para constituirlos.

Por último, la cuarta parte titulada *Manatí y su conflicto agrario, un ambiente ominoso*, muestra cómo influyó el sindicato agrario de este municipio en la disputa por la tierra, así como la dinámica de acción de los bandos en conflicto y las particularidades de los hechos que caracterizaron el enfrentamiento.

1. Contexto

1.1 El contexto internacional

Esta investigación sostiene que hubo un contexto histórico que influyó y condicionó la constitución de los sindicatos agrarios ¿Cuál fue, entonces, ese contexto histórico y qué características tuvo? Para la segunda mitad del siglo XX, el mundo presencia un ambiente de posguerra. La Segunda Guerra Mundial recién cerraba sus páginas e iniciaba un periodo conocido como la Guerra Fría. Es en ese contexto donde, en medio de una pugna entre los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se enfrentan por imponer, en gran parte, su modelo de desarrollo. (Palacios, 2012, pág. 67)

Para evitar la “propagación” de la ideología socialista en América, y viendo de cerca cómo nacía un foco socialista en Cuba, los Estados Unidos buscan levantar una especie de “muro ideológico” en contra del comunismo. Es

de esta manera que Estados Unidos, con ayuda de los gobiernos nacionales de América Latina, promueve una serie de proyectos de desarrollo económico que se denominó Alianza para el Progreso en su traducción. Este proyecto inicia con la carta en Punta del Este en 1961 y termina materializando la política internacional, denominada Alianza para el Progreso (Palacios, 2012, pág. 71).

Este tipo de inyección de capitales a las economías latinoamericanas se dio de distintas formas y se aprovechó, en gran medida, los autodiagnósticos que los gobiernos venían adelantando en cada uno de sus territorios, tratando de identificar sus debilidades y estudiando las posibilidades de vías de desarrollo como se expresa a continuación.

1.2 Los diagnósticos y el contexto nacional

Para el caso colombiano, existieron distintos diagnósticos que intentaban identificar las debilidades o dificultades que presentaba el país para desarrollarse en todos sus ámbitos. Entre estos se pueden mencionar la Misión Le Bret, la Misión del Banco Mundial y la Misión Currie. (Arévalo, 1997).

Estos diagnósticos arrojaron informes que daban cuenta de las debilidades y fortalezas de los países. El informe de (Currie, 1951) reflejaba para Colombia, que gran parte de sus problemas residía en la mala distribución de la propiedad de la tierra y su uso (pág. 2). Así surge la idea de adelantar una reforma agraria que permitiera aprovechar este medio de producción para estimular el desarrollo económico. La ley que legalizará dicho proyecto es la Ley 135 de 1961, ley de reforma social y agraria.

Se identifica entonces que la propiedad de la tierra está caracterizada por una significativa concentración en pocas manos, es decir, se expresa un latifundio en el sector rural colombiano. (Kalmanovitz, 1978), explica que para inicios del siglo XX podía calcularse a más de un millón de hectáreas las concentradas en pocas manos (pág. 25). De igual modo, (Vega, 2002) resalta en sus investigaciones, que la costa Atlántica fue un foco de concentración de tierras caracterizada, por un lado, por un latifundio ganadero, y por el otro, por acoger enclaves agrícolas como el de la United Fruit Company (UFC), quienes se apropiaron de tierras de las cuales una significativa parte fue por medio del despojo violento a comunidades campesinas (pág. 127).

Es en este momento en el que, para (Gilhodés, 1974), surgen focos de conflictos rurales como en las plantaciones de café en zonas de Cundinamarca y en la región Caribe alrededor del enclave agrícola que había constituido la ya mencionada UFC. Los campesinos, para este caso, se organizaron en sindicatos de tendencia anarco-sindicalistas (pág. 32).

Este contexto de firma de la Ley 135 de 1961 es importante debido a que algunos sindicalistas rurales adoptan como único objetivo de sus peticiones, la firma e implementación de la Ley 135 de 1961. Pero dicha firma, tenía obstáculos internos que le impedían cursar su aprobación. Dos fuerzas políticas tradicionales del país se enfrentaban: liberales y conservadores. Específicamente, a la cabeza de cada fuerza estaba Carlos Lleras Restrepo por parte de los liberales y Laureano Gómez por parte de los conservadores.

Los argumentos por parte del expresidente Gómez apuntaban a que la reforma con su fragmentación de la tierra para los campesinos no era la vía de desarrollo que debía tomar el país y que, por el contrario, lo ideal debía ser la potencialización de las tierras ya ocupadas por medio de más inversión de capital. Según Carlos Lleras Restrepo, la firma e implementación de la reforma agraria brindaba la posibilidad de capitalizar el campo apuntándole a su industrialización y, al mismo tiempo, contenía un carácter social al intentar mermar la pobreza del campo. Estas razones, según Lleras, inquietaban y enfermaban a Laureano Gómez (El Herald, 1961, pág. 1).

Lo que resalta entonces en este contexto, es la pugna por el establecimiento de un modelo de capitalización del campo (propuesta llerista), fragmentando la tierra para que esta se convierta en base para la constitución de empresa privada rural, asumiendo las responsabilidades contractuales con sus respectivos trabajadores. En otras palabras, la propuesta era hacer compatible el sector rural con los procesos de modernización sometidos al mercado internacional (Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, pág. 395). Por otro lado, la contraparte defendía el mantenimiento de un modelo que parecía difuso entre relaciones de producción casi feudales e inversión de capital.

Aprovechando que el gobierno de turno del Frente Nacional era de corte liberal, a cargo de Alberto Lleras Camargo (1958-1962), se invita a una presión social y se estimulan la constitución de sindicatos agrarios para que coadyuven a presionar la firma de la ley de reforma agraria.

1.3 Las condiciones socioeconómicas en el Atlántico

Para el caso del departamento del Atlántico, el contexto era desalentador. Entre los informes antes mencionados, Currie publica uno en 1960, específicamente para la zona de la costa Caribe. En este informe se reseña, entre otros resultados, que el departamento tenía una situación precaria en los sectores agropecuario, agrícola, de infraestructura y de servicios. El informe hace especial énfasis en que existía una marcada desigualdad en la propiedad de la tierra, subutilización del suelo, rudimentaria técnica de explotación, una práctica de explotación que iba en contravía a la vocación del suelo, precaria infraestructura

vial que impedía la estructuración de un mercado interno eficaz, las condiciones de servicios públicos no llegaban a toda la población y el sistema de salud era de pésima calidad (Currie, Programa de desarrollo económico del Valle del Magdalena y norte de Colombia, 1960, pág. 2).

Por último, y teniendo en cuenta las condiciones del suelo de esta parte del norte de Colombia, el informe sugiere que la costa Atlántica se convierta en un enclave productor y exportador de carne de res. (Currie, Programa de desarrollo económico del Valle del Magdalena y norte de Colombia, 1960, pág. 2)

Otra información que se generaba provenía del (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1960) (DANE), quienes publicaron para 1960 un censo que por su misma naturaleza era de carácter diagnóstico. La información arrojada por el censo coincidía con el informe de Currie en cuanto a que existía una desigual distribución de la tierra. En el análisis que hace Orlando Fals Borda al citado censo, calculaba que la concentración de la tierra era alarmante puesto que arrojaba que solo el 10% de la población era propietaria del 81% de las tierras. (Fals Borda, 1975, págs. 125-126)

A la complicada situación socioeconómica expuesta por los informes de Currie y del DANE, se le sumaba el informe del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) de 1960, el cual señalaba que la población rural del Atlántico carecía de una educación básica, así como de técnicas para aumentar la producción y falta de herramientas eficaces para trabajar la tierra. (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 1960, pág. 4) Así, entre estos tres informes diagnosticaron una preocupante concentración de la tierra en pocas manos, una precaria infraestructura vial, inaccesibilidad generalizada a servicios públicos, analfabetismo y uso inadecuado del suelo.

Es de esta manera que se evidencian las condiciones de precariedad del departamento y gran parte del peso de dicha precariedad lo cargaba el campesinado. A continuación, se revisa específicamente la situación detallada de precariedad de los campesinos y las condiciones de trabajo en la que producían sus

1.4 El contexto local municipal.

En entrevistas realizadas a los dirigentes del sindicato de Manatí, se pudo “dibujar” un paisaje de la situación que vivían los campesinos para finales de la década de 1950 e inicios de 1960. Según (Caicedo, 2009) las viviendas campesinas eran de barro mezcladas con paja, con una o dos habitaciones y no contaban con servicios públicos. Los caminos no estaban pavimentados y el medio de transporte más utilizado era la mula. La alimentación del campesinado estaba constituida por yuca y maíz, en gran parte, que podían extraer del trabajo de diario y algo de pescado extraído de la ciénaga e intercambiado por algunos otros productos como el maíz o algunos frutales.

Con respecto a lo que expresa Caicedo, en cuanto a la alimentación limitada, se puede corroborar esta información si se revisa el censo antes citado y llevado a cabo en 1960 por el DANE. En este se detalla que, de todos los productos cosechados para 1960, la yuca fue el de más alta producción alcanzando las 19.098 toneladas. Aunque en el transcurso de un año su dieta podía variar con productos como ajonjolí, soya y tomate, no tanto porque consumieran solo esos alimentos, sino porque los podían intercambiar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1960, pág. 11).

En cuanto a educación, había un alto nivel de analfabetismo. Según el (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 1969) el analfabetismo en el departamento del Atlántico alcanzaba altos promedios. El municipio con menos analfabetas era su capital Barranquilla, que llegaba a tener 53.660 personas analfabetas de su población total que era de 498.301 arrojando un promedio de analfabetismo del 10.8%. A nivel departamental el promedio total era de un 15.4% de la población. (pág. 13) En la misma línea el informe publicado en 1961 de la (Cámara de Comercio de Barranquilla, 1961) era igual de desalentador puesto que expresaba que en capacidad, parecía imposible o demasiado difícil dar por lo menos enseñanza primaria a toda la población. (pág. 5)

En esa misma situación de precariedad estaban las condiciones en las que el campesinado desarrollaba su labor de subsistencia. (Kalmanovitz, 1978), expresa que una significativa parte del campesinado colombiano subsistía por medio del pago en especies y en otros casos del pago en dinero por las horas trabajadas (pág. 17). En el caso de Manatí, (Caicedo, 2009) recuerda que la práctica de las familias terratenientes era la de entregarle al campesino un pedazo de tierra hecha monte, la cual no sobrepasaba la hectárea normalmente, y el trabajo específico del campesino consistía en limpiar la tierra, prepararla, sembrar el cultivo, recoger lo producido y solo tomar parte de lo cosechado para la subsistencia de la familia. Esto quiere decir que la situación en Manatí aplicaría para clasificarla dentro de lo que (Kalmanovitz, 1978) denominaba *pago en especie* (pág. 19).

El tiempo promedio de préstamo de la tierra era de un año. El dirigente (Acuña, 2009) agregaba con respecto a este tema, que la tierra era prestada al campesino y en promedio temporal de once a trece meses debía de ser devuelta en mejores condiciones y con la mayor parte de la cosecha obtenida. Según el exdirigente sindical (Olivares, 2010) cuando pasaba el año y les pedían un poco más de tiempo para cosechar un poco más de excedente, los terratenientes acostumbraban a meter el ganado por las noches y destruía todas las cosechas.

Lo mencionado por Olivares lo reseña (Vega, 2002) quien afirma que esta práctica era nacional. Explica que, en las haciendas de café, por ejemplo, los campesinos al ver una gran oferta de tierras no querían verse sujetos al trabajo de una tierra prestada, sino obtener su propio medio de subsistencia. Luego de

un tiempo de haber desmontado y “civilizada” la tierra llegaban comerciantes y terratenientes para apropiarse de la tierra y el trabajo agregado en ella (pág. 137).

Hasta aquí lo que ha encontrado el lector en esta primera parte, es que hubo un contexto histórico que se convirtió en base fundamental para comprender por qué se constituyeron los sindicatos agrarios. Este contexto estuvo caracterizado a nivel internacional por una guerra fría (búsqueda y fortalecimiento económico, político y militar de aliados por parte de Estados Unidos), a nivel nacional por un afán de modernizar el Estado y su estructura económica (implementación de diagnósticos para encontrar las debilidades y trabajar en ellas), una pugna nacional por ideas de desarrollo enfrentadas (pugna por la firma e implementación de la reforma agraria) y una precaria condición socioeconómica local (pobreza).

A continuación, se reseñan brevemente las organizaciones y, en los casos de los párrocos, a individuos que hicieron parte fundamental a la hora de la constitución de los sindicatos agrarios y se convirtieron en herramienta de apoyo para su accionar.

2. Las Alianzas

Este trabajo afirma que, así como hubo un contexto histórico que permitió el surgimiento de los sindicatos agrarios, hubo actores clave que llamaremos *alianzas* quienes se convirtieron en los promotores e influenciaron directamente de los campesinos para que se organizaran en sindicatos.

Estas alianzas estaban compuestas por la Unión de Trabajadores del Atlántico (UTRAL), la Federación Agraria Nacional (FANAL) y algunos curas jesuitas, quienes ofrecían un soporte jurídico, moral, logístico y en algunos casos económico. A manera general, sus aportes iban desde capacitaciones para la formación de dirigentes sindicales, alfabetización, capacitación en técnicas de cultivo, asesoría jurídica y respaldo económico para traslado a eventos, asambleas, reuniones y demás encuentros sindicales.

En el caso de la UTRAL, esta agremiación surge como una organización sindical de segundo grado creada durante la década del cincuenta y que agrupaba sindicatos como el de Cervecería Águila y algunas otras textileras (Escuela Nacional Sindical, 2015, pág. 86). Desde sus inicios estuvo afiliada a la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC), la cual se caracterizaba por ser de corte demócrata-cristiana; quiere decir que sus inicios responden al interés por parte de la iglesia de alejarse de las posturas liberales y comunistas proponiendo un sindicalismo más conservador, unido a la institucionalidad o al Estado.

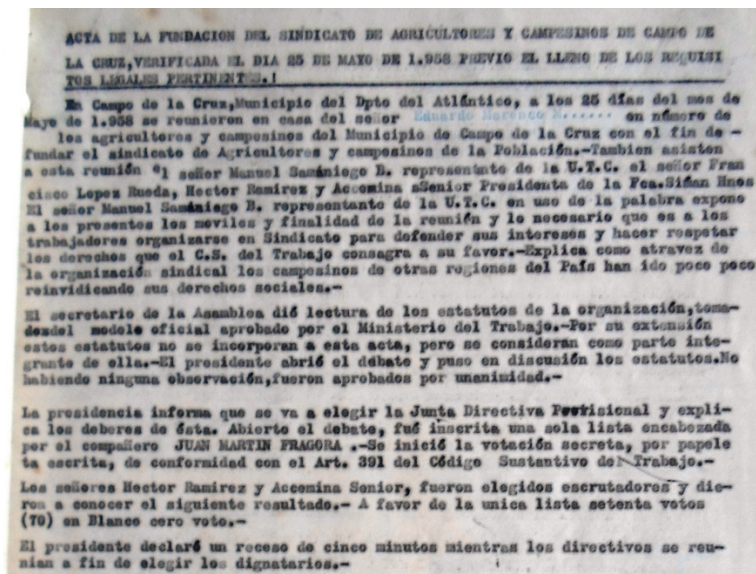
Esta organización se encargó de tomar activamente la orden por parte de la UTC de organizar sindicatos agrarios en todo el departamento del Atlántico. De su inclinación demócrata-cristiana (católica), puede entenderse su influencia

en el intento de accionar pacífico que inculcaban por medio de las capacitaciones a los sindicatos agrarios que ayudaban a constituir. El dirigente sindical (Olivares, 2010), recordaba que la intención del sindicato nunca era la de entrar en choque con ninguna otra fuerza, sino trabajar mancomunadamente para que, por medio de la formalidad y la legalidad, pudiesen exigir la tierra para trabajarla y cumplir con el resto de los objetivos estipulados en los estatutos del sindicato.

De igual forma, este tipo de proceder formal y pacífico se podía notar en las correspondencias que algunos sindicatos mantenían con alcaldes y gobernadores, donde manifestaban toda su disposición con las administraciones de turno para resolver pacíficamente los problemas y necesidades de la población.

De esta manera, la UTRAL como filial de la UTC, pasaría a convertirse en una ayuda muy cercana y permanente de los sindicatos agrarios en el Atlántico. Las actas de constitución de cada uno de los sindicatos demuestran que en cada una de las asambleas de fundación siempre estuvo presente un representante de la UTRAL, FANAL o en el caso de la constitución del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz que contó con la presencia de Manuel Samaniego, representante la UTC, proveniente de Bogotá, tal como se muestra en la imagen 1.

Imagen 1. Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz.

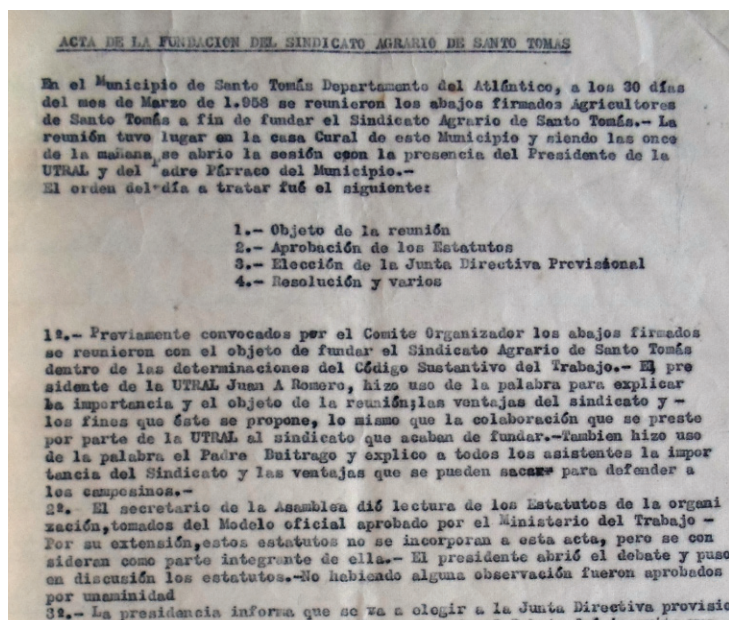


Fuente: “Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz” (Campo de la Cruz: 25 de mayo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

FANAL nace en 1946 por cuenta de los padres jesuitas y de la mano de la UTC, coadyuvan en la constitución de sindicatos por todo el país. El campo de acción de esta organización es el sector rural, pero su trabajo consiste, entre otros, en moverse entre las centrales obreras, la iglesia católica y los sindicatos agrarios (Fals Borda, 1975, pág. 126).

Tanto en la constitución de la UTC, como de FANAL y la UTRAL, estuvo la iglesia católica representada por algunos jesuitas. Estos párrocos jugaron un papel fundamental a la hora de promover la organización sindical agraria. Tal como se muestra en la imagen 2, se puede apreciar en el acta que la reunión de constitución del sindicato se realizó en la casa cural de este municipio. Específicamente para el departamento del Atlántico, entre los sacerdotes que se destacan por su aporte, acción y apoyo logístico en la constitución de agremiaciones rurales están el Padre Sigifredo Agudelo, el Padre Hugo Villegas, Jairo Gómez, Jorge Vélez y Jairo Buitrago. Los tres últimos aparecen en las actas de constitución de tres de los primeros sindicatos agrarios. El Padre Agudelo es recordado por los dirigentes sindicales como el precursor del sindicato de Manatí y Hugo Villegas, el sucesor de Agudelo y el más grande apoyo jurídico que tuvieron en tiempos de pugna judicial.

Imagen 2. *Acta de fundación del Sindicato Agrario de Santo Tomás.*



Fuente: “Acta de fundación del Sindicato Agrario de Santo Tomás” (Santo Tomás: 30 de marzo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

Esta alianza que tenía a la cabeza a la UTC, trabajaba cobijada por el Ministerio del Trabajo y su labor debía ser bajo el respeto de la ley. Es por esto que algunos alcaldes enviaron cartas a la División de Asuntos Sindicales para dar fe de la constitución del sindicato y su aprobación, como el caso del alcalde de Manatí, Silvestre Cantillo, quien el 2 de septiembre de 1959 envía carta al gobernador del Atlántico, para dar el visto bueno a la conformación del sindicato y para reconocer que todos los fundadores son nativos de este municipio.

En el caso de la génesis de los primeros sindicatos, el contacto inicial para su constitución era por medio de un sacerdote. En el caso de Manatí, Sigifredo Agudelo fue quien promovió la organización de los campesinos con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. (Acuña, 2009) y (Caicedo, 2009) coinciden en entregarle el crédito de la génesis y apoyo del sindicato a este expárroco de la iglesia de Manatí. Según (Caicedo, 2009), fue Agudelo quien reunió a los 10 primeros campesinos para, por medio del contacto con la UTRAL, llevarlos a capacitarse como dirigentes campesinos.

La participación de Hugo Villegas fue fundamental para el sindicato de Manatí debido a que, en el marco de las disputas por la tierra en este municipio, sus conocimientos en derecho le permitieron ponerse al frente de la pugna jurídica a favor del sindicato. La prensa de la época registra que este párroco se enfrentó jurídicamente al alcalde Pedro Bennett quien posó de defensor de las familias terratenientes.

Entonces, ¿fue la organización sindical producto de la espontaneidad del campesinado? La respuesta es no. Estas agremiaciones fueron la materialización de la voluntad de organizaciones como la UTC por medio de la UTRAL, de algunos padres jesuitas, de FANAL y de líderes campesinos locales quienes, trabajando desde la formalidad de lo legal, construyeron un pliego de peticiones que giraba en torno a la firma e implementación de la Ley 135 de 1961.

A manera de conclusión de este apartado, se ha reseñado que, en el marco de las condiciones contextuales históricas, surgió una alianza compuesta por la UTC, FANAL, la UTRAL y algunos párrocos que coadyuvaron a la conformación de los sindicatos agrarios y que condicionaron el accionar del campesinado para un proceder legal, formal y pacífico. En las siguientes páginas se realiza un recuento a detalle de la constitución de los primeros seis (6) sindicatos agrarios, sus similitudes y algunas particularidades en el marco de su conformación.

2.1. La constitución de los sindicatos agrarios

2.1.1. Los primeros sindicatos

En el municipio de Campo de la Cruz, el día 25 de mayo de 1958, se reunió un grupo de 70 campesinos en compañía del dirigente de la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC) Manuel Samaniego, para fundar el sindicato de agricultores y campesinos de este municipio. La junta directiva quedó conformada por unanimidad por Juan Martín Fragora como presidente, Raúl Mendoza como vicepresidente, Juan Carrillo como Secretario General, Julián Martínez como tesorero, Juan Ospino como Fiscal y Salomón Muñoz, José de los Ríos, José Ocampo, Eduardo Marengo y Helucadio Cueto como suplentes. Toda la junta directiva nacida y con cédula de ciudadanía expedida en el mismo municipio y de oficio expresado en el acta de constitución como “agricultor”¹.

De esta manera, el 21 de agosto de 1958, queda registrado y se emite la resolución 001147 por parte del Ministerio de Trabajo – División de Asuntos Sindicales de la República de Colombia, donde se le reconoce personería jurídica al Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz, el cual se convertiría en el primer sindicato agrario en el departamento del Atlántico.

Dos meses después, el 30 de octubre de 1958 en el municipio de Santo Tomás Atlántico, se reúnen 67 campesinos que, con el apoyo de Juan Antonio Romero, presidente y representante de la Unión de Trabajadores del Atlántico (UTRAL), filial de la UTC y un cura a quien llaman Padre Buitrago, logran redactar las actas necesarias y los estatutos de la futura organización sindical. Luego de esta reunión, gestionan con éxito la personería jurídica ante el Ministerio del Trabajo – División de Asuntos Sindicales quienes con número de resolución 001602 el día 4 de noviembre de 1958, registran en sus archivos a la nueva agremiación que pasaría a llamarse Sindicato Agrario de Santo Tomás. La junta directiva de esta nueva organización quedaría de la siguiente manera: como presidente fue escogido Euddoro Zapata; José Coronel como vicepresidente; Cayetano de la Hoz como tesorero; Francisco Gutiérrez como fiscal; Tomás Guardiola como secretario general; y Daniel Pizarro, Raúl Heredia, Manuel Cantillo, Armando Badillo y Rafael Marín como vocales.²

Luego de la conformación de estos dos sindicatos, se conformaron la Sociedad de Agricultores del Corregimiento de Bohórquez el 28 de noviembre de

1 “Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz” (Campo de la Cruz: 25 de mayo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

2 “Acta de fundación del Sindicato Agrario de Santo Tomás” (Santo Tomás: 30 de marzo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

1958¹; el Sindicato de Agricultores y Campesinos de Ponedera el 11 de diciembre de 1958²; y la Unión de Agricultores y Campesinos de Sabanagrande el 14 de enero de 1959³.

Siete meses después, siendo el día 23 de agosto de 1959 desde las 6:00 p.m. hacia las 10:00 p.m., se reunieron en Asamblea General, en casa del campesino manatiero Pedro Ávila Caicedo, un grupo de 30 campesinos en el Municipio de Manatí. La reunión la presiden Arturo Maldonado y Marco Reales en representación de la Federación de Trabajadores del Atlántico (FEDETRAL) y redactan los estatutos de la organización que pasaría a llamarse Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí⁴. De esta manera, con número de resolución 00327 del 26 de febrero de 1960, se le entrega personería jurídica a esta organización por parte de la División de Asuntos Sindicales del Ministerio de Trabajo.

La junta directiva de esta organización gremial quedaría de la siguiente manera: en cabeza de la presidencia Pablo Emilio Álvarez de la Hoz; Adán Alberto Muñoz Ariza en la vicepresidencia; Abraham Antonio Arrieta como secretario; Serafín Wilfrido Ariza como tesorero; y Antonio José Barraza San Juan como fiscal.

¿Pero qué tienen en común la conformación de estos primeros seis (6) sindicatos agrarios? Lo primero sería mencionar que la forma de constitución siempre fue la misma. Específicamente los 6 sindicatos antes mencionados siguieron los siguientes ocho (8) pasos:

1. Reunión de los campesinos fundadores de la organización en casa de alguno de los campesinos con rasgos de liderazgo.
2. Intervención por parte de un representante de la UTRAL, FANAL o por parte de un sacerdote, así como la intervención de los campesinos que posteriormente pasaban a conformar la junta directiva.⁵

1 “Acta de fundación de la Sociedad de Agricultores del Corregimiento de Bohórquez” (Bohórquez: 28 de noviembre de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

2 “Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Ponedera” (Ponedera: 11 de diciembre de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

3 “Acta de fundación de la Unión de Agricultores y Campesinos de Sabanagrande” (Sabanagrande: 14 de enero de 1959), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

4 “Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí” (Manatí: 23 de agosto de 1959), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

5 Las intervenciones giraban en torno a la necesidad de configuración de una organización de corte sindical.

3. Postulación por parte de algunos campesinos para constituir la plancha de la junta directiva.
4. Votación por parte de los fundadores para la elección de la junta directiva.¹
5. Redacción de los estatutos, los cuales los representantes de la UTRAL o FANAL llevaban como guía.
6. Discusión, postulación y elección del nombre de la organización por votación.
7. Consideración con respecto a la filiación de la organización.²
8. Redacción de la petición, por parte de la UTRAL o FANAL, para que el Ministerio del Trabajo aprobara por medio de la emisión de una resolución la personería jurídica para dicha organización.

En esta reunión para la constitución de los sindicatos, el representante de la central obrera o de FANAL, socializaban la guía para la constitución de los estatutos de la futura organización y ajustaban los nombres y algunos otros datos particulares de cada organización. Todos los estatutos estaban formados por capítulos, los cuales contenían artículos en el siguiente orden:

Capítulo 1: Nombre del sindicato y domicilio.

Capítulo 2: Objetivos y fines del sindicato.

Capítulo 3: Condiciones de admisión.³

Capítulo 4: Obligaciones y derechos de los miembros.

Capítulo 5: De la Asamblea General.

Capítulo 6: De la Junta Directiva.

Capítulo 7: De las comisiones.

Capítulo 8: De las cuotas sindicales.⁴

Capítulo 9: De la administración de los fondos.

1 En los 6 casos revisados hubo elección de las planchas por unanimidad.

2 Al llegar a este punto se le entregaba autonomía a la organización de primer grado para que eligiera de manera autónoma a qué organización de segundo grado querían afiliarse. Lógicamente todas las organizaciones optaban por afiliarse a la UTRAL, por ser estos quienes los asesoraban y brindaban una variedad de apoyo.

3 Uno de los requisitos más importante para hacer parte de la junta directiva de dicho sindicato es que el postulante debía saber leer y escribir y todos debían ser mayores de 14 años.

4 Para ingresar había que pagar 2 pesos y mensual se debía pagar 1 peso.

Capítulo 9 de las prohibiciones colectivas.

Capítulo 10: De las prohibiciones colectivas.

Capítulo 11: De las sanciones.

Capítulo 12: Del retiro de los socios.

Capítulo 13: De la disolución y liquidación.

Capítulo 14: Disposiciones generales.

Seis (6) agremiaciones constituidas desde 1958 a 1960. De esta manera, queda claro que las formas organizativas por las que optó el campesinado del Atlántico para “pelear por la tierra” fue la de sindicatos agrarios. Las razones por las que el campesinado atlanticense se organiza en este tipo de agremiación se relacionan con la oportunidad de conseguir mejores medios de subsistencia para mejorar su calidad de vida. El hecho de que cinco (5) sindicatos hayan sido conformados en menos de ocho (8) meses, demuestra un activo trabajo por parte de las alianzas campesinas en este periodo de la historia.

Ahora se revisa a continuación algunas particularidades de estas actas de constitución, así como la exposición de unos análisis realizados con base a la construcción de dichas actas.

2.2. Análisis y particularidades con respecto a las actas de constitución

Si se revisan detalladamente los estatutos y actas de constitución de las organizaciones, llama la atención que, a pesar de ser una organización del sector rural, las categorías que se utilizan para la construcción de estos son muy marcadas hacia el sector urbano. (Caicedo, 2009) afirma que en un primer momento, no se sintieron identificados con parte de lo redactado en estas actas debido a que no conocían el significado o lo que se quería expresar por medio de estos conceptos, pero que confiaban plenamente en las intenciones de la UTRAL, FANAL y sobre todo de los sacerdotes que acompañaban el proceso.

En todas las actas de constitución, se hacía referencia a la diferenciación entre *agricultor* y *campesino*. Algunos campesinos tuvieron que discutir por largas horas los nombres de los sindicatos debido a que incluía ambos conceptos y los confundían. La confusión para ellos sobre la diferencia entre *agricultor* y *campesino* consistía en que, mientras que para algunos lo *agricultor* implica la profesión innata de trabajar la tierra y esto era sinónimo de *campesino*, para otros el término *campesino* lo entendían como lo general, como “algo en su ser”, su esencia, “su raza” y sin importar si cultivaban la tierra o no, ellos eran campesinos. (Acuña, 2009).

En este mismo orden se discutía según (Caicedo, 2009), la utilización del concepto de *trabajador agrícola* y *trabajadores campesinos*, los cuales eran extraños para ellos, pues ser campesino ya implica ser trabajador.

Fue desde la constitución de los sindicatos donde los campesinosprehendieron conceptos que les permitieron crear un discurso que justificara su accionar: justicia, emancipación, dignidad, igualdad, libertad, democracia y organización, son algunos de los conceptos que se trabajaron mucho en las capacitaciones. Estos discursos fueron estudiados y asimilados por medio de las capacitaciones para la formación de dirigentes sindicales (Olivares, 2010).

¿Qué cambios apreciaron los campesinos antes y después de la creación de los sindicatos? En este sentido (Acuña, 2009) comenta que previo a la constitución de los sindicatos, el descontento no pasaba de quejarse ante el dueño de la tierra, volver a casa y regresar al día siguiente a trabajar. Constituidos los sindicatos, se le ofrece al campesinado el objetivo de tener un pedazo de tierra y un proyecto productivo que permitiera mejorar sus condiciones de vida. Se empieza a hablar de una vida digna.

Hasta aquí se puede afirmar, a modo de conclusión del apartado, que las actas de constitución de los primeros sindicatos reflejan el fuerte vínculo entre las alianzas y el sector campesino del Atlántico. De igual modo, se puede hablar de una formación política e ideológica por parte de las alianzas con el campesinado y, por último, la forma cómo el campesinado fue asimilando unos conceptos y creando un discurso que le permitiera justificar su accionar por cualquiera de las vías que se le presentara.

Para finalizar, es importante reiterar que el accionar de los sindicatos era por vías legales y pacíficas y no por vías de hecho, puesto que como lo expresa (Jiménez, 2020), actual presidente de FANAL, estaban cobijados y vigilados por el Ministerio de Trabajo. Pero fueron las condiciones locales o algunos hechos particulares los que llevaban al enfrentamiento físico por intereses en pugna sobre la tierra, como se verá a continuación en las siguientes páginas dedicadas al conflicto en Manatí.

En las siguientes páginas, el lector encontrará una breve narración del conflicto ocurrido en el municipio de Manatí, donde se analiza cómo actuó el sindicato agrario y su influencia y participación en las disputas por la tierra en este municipio.

3. Manatí y su conflicto agrario: un ambiente “ominoso”

Constituido el Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí, sus fundadores dejaron inactivo el sindicato y en el transcurso de un año varios

campesinos, con la asesoría del padre Agudelo, aprovecharon la personería jurídica ya constituida y reactivaron las acciones del sindicato para la consecución de sus objetivos (Caicedo, 2009). Quiere decir esto que el párroco Agudelo estuvo presente, tanto en la conformación del sindicato, como en la reactivación del mismo.

¿Qué sucedió que el sindicato fue reactivado? ¿Hubo algún hecho que promovió la reactivación del mismo? Sí. Desde mediados del siglo XX, el Estado colombiano inició el proceso de desecamiento de los humedales, los pantanos o cuerpos cenagosos para la obtención de tierras fértiles que pudiesen servir para la ganadería y la agricultura (Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, pág. 458). Es en esta coyuntura que, para el caso de los pueblos del sur del Atlántico, se inicia el desecamiento artificial de los cuerpos hídricos, entre esos de la ciénaga de Manatí. En este caso, se inició la construcción de las compuertas de Villa Rosa que empezaron a impedir el paso del agua proveniente del río Magdalena. Esto produjo el desecamiento paulatino de la ciénaga de Manatí, la cual se convertía en sustento de una gran parte de los pescadores de la zona (Murillo & Piñeres, 1999, pág. 25).

La prensa registra que, al desecarse completamente la laguna, los antiguos pescadores se asentaron con chozas en las tierras baldías que nacieron de la antigua ciénaga. Pero casi de manera automática a estas tierras empezaron a salirle dueños con escrituras en mano. Esto produjo un enfrentamiento y un ambiente que la prensa registraba como “ominoso” (El Heraldo, 1962, pág. 5).

Según (Vega, 2002), la práctica de expulsar a los colonos por la vía legal y violencia estaba generalizada por todo el país. Se constituían títulos por parte de los grandes terratenientes gracias a su influencia económica y política y luego se procedía a tener la justificación para la expulsión por medio de la violencia (pág. 137). La apropiación de tierras baldías de manera irregular por parte de grandes terratenientes se manifestaba en todo el territorio nacional. Lo que normalmente sucedía, era la ampliación de cercas para tierras baldías recién nacidas del desecamiento de cuerpos hídricos (Fals Borda, 2002, pág. 50).

Al ver nacer tierras baldías por el desecamiento de los cuerpos hídricos, el campesino de Manatí (antiguos pescadores, arrendatarios y jornaleros), se lanza a la empresa de ocupar un pedazo de tierra. Paralelamente las familias terratenientes del municipio, mientras en las noches ampliaban las cercas de sus fincas, por el día mostraban títulos de posesión de los predios. (Acuña, 2009).

Previo a los conflictos, la tierra estaba concentrada en las manos de pocas familias, entre los que se destacan la familia Casiani y la familia Castillo. (Olivares, 2010) recuerda que, en menor medida, como propietarios de una gran parte de

las tierras también estaban la familia Mosquera y la familia Torrenegra. Pero que los que más estaban al frente para contrarrestar las invasiones de predios eran los miembros de la familia Casiani.

(Ávila, 2020)¹ fue testigo siendo niño de los conflictos por la tierra y recuerda que la pelea por la tierra siempre fue directamente contra los terratenientes Mario Casiani y Hernando Castillo, grandes ganaderos de la población.

La reactivación del sindicato, entonces, responde a la coyuntura del nacimiento de tierras baldías y la apropiación ilegal de estas por parte de las familias terratenientes de la zona. Es así que Fernando Caicedo asume la presidencia del sindicato y con la ayuda logística del Padre Sigifredo Agudelo, planifican cómo acceder a las tierras en disputas y hacer frente a las maniobras jurídicas que les presentaban.

Al ver que las familias Casiani y Castillo se apropiaban de tierras baldías, el sindicato decidió invadir tierras de estas familias que formalmente eran legales. (Caicedo, 2009) recuerda que la primera toma que se hizo fue a una de las fincas de Pedro Castillo, pero que la idea era realizar un simulacro de toma de tierras a ver cómo les iba. (Olivares, 2010) afirma que el padre Agudelo les prestaba la iglesia para que pudieran reunirse y planificar la toma de tierras. Tiempo después, la Fuerza Pública ingresaba a la iglesia para sacar a los reunidos y llevarlos detenidos por invasores de propiedad privada.

La prensa registra que el 22 de diciembre de 1961 el sindicato decidió romper las cercas ampliadas por la familia Casiani, para tomarse la tierra que anteriormente había sido una extinta ciénaga. Los resultados no fueron los esperados para el sindicato, debido a que fueron expulsados por la Fuerza Pública y, además, llevaron a la cárcel municipal a varios detenidos. Para mayo de 1962 la prensa registraba la agudización del conflicto por la tierra en Manatí, entre el Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí y la Fuerza Pública (El Heraldo, 1962, pág. 5).

Uno de los hechos que marcaron la memoria del municipio, fue la toma de la alcaldía por parte del sindicato de Manatí. Hasta ese momento el conflicto era con las familias terratenientes del municipio que pretendían concentrar todas las tierras, pero en una toma a la finca de uno de los familiares de Hernando Castillo, el alcalde fue informado y envió al ejército a reprimir la toma. Luego de esto, el sindicato decide que el alcalde debe ser expulsado² de su cargo y en una

1 Hijo de José Ávila, uno de los 30 fundadores del sindicato de Manatí.

2 En una intervención, Carlos Lleras Restrepo hizo alusión a la pobreza del campesinado de la costa, a las relaciones casi feudales en que vivían y a la inclinación de los gobiernos locales hacia los terratenientes. Véase: (Archila, 2003, pág. 118)

maniobra de distracción, lo hacen salir de la alcaldía y es tomada por el sindicato en símbolo de toma del poder político del municipio (Caicedo, 2009).

Después de este hecho, el gobernador del Atlántico propone un alcalde encargado y le entrega la responsabilidad al sargento retirado del ejército Pedro Bernett, quien militariza el municipio desde 1962 y detiene a varios dirigentes sindicales. Fueron 11 detenidos los que registró la prensa de la época. La causa de las detenciones que expresaba el alcalde era por invasión de tierras y por toma de la alcaldía (Diario del Caribe, 1962, pág. 18).

De estos hechos, el periódico (El Tiempo, 1962) registró que el domingo 13 de mayo de 1962, en promedio 400 campesinos de Manatí se acercaron con palos y machetes al palacio municipal de Manatí y ante la presencia de dos guardias que se vieron impotentes, rompieron los candados y liberaron a sus compañeros del sindicato (El Tiempo, 1962, pág. 6).

Dos años después de estos enfrentamientos, Manatí seguía siendo un epicentro de conflictos por la tierra. El 23 de septiembre de 1964 Francisco Posada, gobernador del Atlántico, solicitada la instalación de un batallón de infantería de marina para controlar el orden público (Diario del Caribe, 1964, pág. 2). Una particularidad de este conflicto es que las noticias sobre las luchas por la tierra en Manatí llegaban rápidamente a municipios aledaños. Es así como para ese mismo año de 1964, en una invasión al predio denominado Isla Guacamayo, en la que hubo enfrentamientos con la Fuerza Pública, el campesinado manatiero tuvo la ayuda del sindicato de Campo de la Cruz (El Herald, 1964, pág. 5).

Después de tres años de conflicto, la disputa y enfrentamiento físico mutó a un enfrentamiento jurídico, tal como sucedía a nivel nacional (LeGrand, 1988, pág. 75). En el caso de Manatí, las tierras baldías por las que inició el conflicto fueron ganadas por el sindicato y repartidas a partes iguales (Caicedo, 2009).

Para finalizar, se afirma que los hechos ocurridos en Manatí responden a tres situaciones: a). Por un lado, el desecamiento de los cuerpos de agua que permitió el nacimiento de una significativa cantidad de tierras baldías; b). La apropiación ilegal por parte de las familias terratenientes de estas tierras; c). La incapacidad de los alcaldes locales para llevarlo a una pugna jurídica rápidamente, sino al choque con la fuerza pública; d). La rápida respuesta por parte del padre Agudelo de reactivar, en compañía de algunos campesinos, el sindicato para responder por la vía de hecho y la vía jurídica.

Conclusiones

En la primera parte se ha logrado demostrar que hubo un contexto histórico que permitió el surgimiento de los sindicatos agrarios en el departamento

del Atlántico. Este contexto se caracterizó por una propuesta de política internacional para el fortalecimiento de los países latinoamericanos. De igual modo, se expresó que el contexto nacional estaba marcado por una pugna de propuestas de desarrollo para el país, en el que venció la más liberal materializando la firma e implementación de la ley de reforma agraria. Por último, se detalló un contexto departamental y local que hacía énfasis en las condiciones de precariedad en las que se encontraba el departamento en cuanto a servicios de salud, educación, nutrición y en el problema de la concentración de la tierra.

En la segunda parte se afirmó que la UTC, la UTRAL, FANAL y algunos párrocos jesuitas fueron fundamentales para la constitución de los sindicatos, puesto que brindaron todo lo concerniente y necesario para que las agremiaciones nacientes no solamente hubiesen sido aceptadas, sino que le apuntaron a la formación de dirigentes campesinos los cuales aprendieron a concebir su realidad o entorno de manera distinta.

En la tercera parte se revisó las pautas que seguían y la forma cómo legalmente se constituyeron los sindicatos. Así mismo, parte de los conflictos en cuanto a formación conceptual tuvieron los campesinos y cómo sus alianzas los incitaban a la construcción de un discurso específico para pensar y actuar de una manera específica.

Por último, la cuarta parte dejó ver el accionar del sindicato y su influencia en las invasiones, recuperaciones y obtención de tierras. Así mismo, se ha mostrado que la dinámica del conflicto por la tierra fue, al igual que en todo el país, de invasiones o colonizaciones de predios, mutando el conflicto hasta llegar a la pugna jurídica.

De esta manera, este trabajo afirma que las causas de la constitución de los sindicatos no es el resultado de una fórmula mágica donde se expresa que condiciones materiales es igual a organización y conflicto. En este trabajo se ha expuesto que las causas de la constitución de los sindicatos son: a). El resultado de un contexto histórico internacional, nacional y local que permitió la configuración de estas agremiaciones; b). La influencia de las llamadas alianzas, quienes intentaron moldear estas organizaciones lo más parecidas posibles en forma y “contenido” a sus intereses; c). Las condiciones de precariedad del campesinado; y d). la voluntad de grupos de individuos de oficio agricultor quienes asimilaron nuevos conceptos y estructuraron una forma distinta de percibir su realidad para transformarla.

Para finalizar, este trabajo deja abierta a la posibilidad de investigar si la dinámica de constitución de los sindicatos fue igual en otros departamentos de la región Caribe. De igual forma, de conocer la participación o el papel de las

mujeres en los conflictos y, además, sería significativo conocer si la acción de estas agremiaciones tuvo influencias en la conformación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos que se constituye en años posteriores.

Referencias

Fuentes primarias

“Acta de fundación de la Sociedad de Agricultores del Corregimiento de Bohórquez” (Bohórquez: 28 de noviembre de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

“Acta de fundación de la Unión de Agricultores y Campesinos de Sabanagrande” (Sabanagrande: 14 de enero de 1959), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

“Acta de fundación del Sindicato Agrario de Santo Tomás” (Santo Tomás: 30 de marzo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

“Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Campo de la Cruz” (Campo de la Cruz: 25 de mayo de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

“Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Ponedera” (Ponedera: 11 de diciembre de 1958), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

“Acta de fundación del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí” (Manatí: 23 de agosto de 1959), Fondo Documental de la Federación Agraria Nacional Seccional Atlántico (FANAL).

Cámara de Comercio de Barranquilla (Barranquilla: Boletín 250, 1961).

Currie, Lauchlin. Bases de un programa de fomento para Colombia. Bogotá: Ed. Banco de la República, 1951.

Currie, Lauchlin. Programa de desarrollo económico del Valle del Magdalena y norte de Colombia. Bogotá: Argra LTDA, 1960.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Directorio nacional de explotaciones agropecuarias: Censo agropecuario, (Bogotá: s.n., 1960).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, XIII censo poblacional y II de edificios y viviendas del Atlántico (Bogotá: Imprenta Nacional, 1969).

Entrevista a Acuña, Carlos, Manatí, 20 de febrero de 2009.

Entrevista a Acuña, Carlos, Manatí, 20 de febrero de 2009.

Entrevista a Ávila, Julio, Sabanalarga, 28 de febrero de 2020.

Entrevista a Caicedo, Fernando, Manatí, 20 de febrero de 2009.

Entrevista a Jiménez, Heriberto, Sabanalarga, 28 de febrero de 2020.

Entrevista a Olivares, Manuel, Manatí, 20 de febrero de 2009.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Levantamiento agrológico del departamento del Atlántico (Bogotá: Retina, 1960).

S.n, “11 presos de Manatí pasan a la cárcel municipal”, Diario del Caribe, Barranquilla, 16 de mayo, 1962.

S.n, “400 colonos asaltaron alcaldía de Manatí”, El Tiempo, Bogotá, 15 de mayo, 1962.

S.n, “Invasión de tierras en Manatí se investiga” El Heraldo, Barranquilla, 11 de septiembre, 1964.

S.n, “Investigador especial para el incendio que se registró en Manatí”, El Heraldo, Barranquilla, 16 de mayo, 1962.

S.n, “La infantería de marina patrullará Manatí”, Diario del Caribe, Barranquilla, 23 de septiembre, 1964.

S.n, “La reforma agraria inquieta y enferma al Dr. Laureano Gómez: Lleras Restrepo”, El Heraldo, 16 de enero, 1961.

S.n, “Una situación difícil”, El Heraldo, Barranquilla, 17 de mayo, 1962.

Fuentes secundarias

Referencias

- Acuña, C. (3 de Septiembre de 2009). Dirigentes sindicales. (J. J. Narvaez, Entrevistador)
- Archila, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia.
- Arévalo, D. (1997). Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. *Historia Crítica*(14), 7-24. Recuperado el Septiembre de 2014, de <https://doi.org/10.7440/histcrit14.1997.01>
- Ávila, J. (28 de Febrero de 2020). Dirigentes sindicales. (J. J. Narváez, Entrevistador)
- Ávila, J. (28 de Febrero de 2020). Entrevista. (J. Narváez, Entrevistador)
- Caicedo, F. (18 de Octubre de 2009). Miembro del Sindicato de Agricultores y Campesinos de Manatí. (J. J. Narvaez, Entrevistador)
- Cámara de Comercio de Barranquilla. (1961). *Boletín 250*. Barranquilla: Boletín de la Cámara de Comercio de Baranquilla.
- Currie, L. (1951). *Bases de un programa de fomento para Colombia*. Bogotá: Banco de la República.
- Currie, L. (1960). *Programa de desarrollo económico del Valle del Magdalena y norte de Colombia*. Bogotá: Argra LTDA.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (1960). *Directorio nacional de explotaciones agropecuarias: censo agropecuario*. Bogotá: s.n.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (1960). *Directorio nacional de explotaciones agropecuarias: censo agropecuario*. Bogotá: S.N.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (1969). *XIII censo poblacional y II de edificios y viviendas del Atlántico*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Diario del Caribe. (16 de Mayo de 1962). El problema de la tierra. 11 presos de Manatí pasan a la cárcel municipal. pág. 8.
- Diario del Caribe. (23 de Septiembre de 1964). La infantería de marina patrullará Manatí. pág. 2.
- El Heraldó. (16 de Enero de 1961). La reforma agraria inquieta y enferma al Dr. Laureano Gómez: Lleras Restrepo. pág. 1.

- El Heraldó. (16 de Mayo de 1962). Investigador especial para el incendio que se registró en Manatí. pág. 5.
- El Heraldó. (17 de Mayo de 1962). Una situación difícil. pág. 3.
- El Heraldó. (11 de septiembre de 1964). Invasión de tierras en Manatí se investiga. pág. 5.
- El Tiempo. (15 de Mayo de 1962). 400 colonos asaltaron alcaldía de Manatí. pág. 6.
- El Tiempo. (17 de Mayo de 1962). El cura y el alcalde comandan grupos en litigio en Manatí. pág. 7.
- Escuela Nacional Sindical. (2015). *Fisonomías del miedo: un paulatino enmudecimiento*. Medellín: Editorial Escuela Nacional Sindical.
- Escuela Nacional Sindical. (2015). *Fisonomías del miedo: un paulatino enmudecimiento*. Medellín: Editorial Escuela Nacional Sindical.
- Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.
- Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la Costa. Retorno a la tierra*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Gilhodés, P. (1974). *Las luchas agrarias en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- González, V. (28 de Febrero de 2020). Presidente de la Federación Agraria Nacional. (J. J. Narvaez, Entrevistador)
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *La tierra en disputa. Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010)*. Bogotá: Taurus.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (1960). *Levantamiento agrológico del departamento del Atlántico*. Bogotá: Retina.
- Jiménez, H. (28 de Febrero de 2020). Presidente de Fanal seccional Atlántico. (J. J. Narvaez, Entrevistador)
- Kalmanovitz, S. (1978). *Desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- LeGrand, C. (1988). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Murillo, A., & Piñeres, L. (1999). *Monografía del municipio de Manatí*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Olivares, M. (20 de Febrero de 2010). Dirigentes sindicales. (J. J. Narvaez, Entrevistador)

Palacios, M. (2012). *Violencia pública en Colombia, 1958-2010*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Vega, R. (2002). *Gente muy rebelde 2. Indígenas, campesinos y protestas agrarias*. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.

Recolección de un corpus de aspectos sociopragmáticos y socioculturales en el Caribe continental colombiano

Efraín Morales Escorcía¹

Universidad del Atlántico (Colombia)

Josefa Samper Suárez²

University of Nebraska-Lincoln (USA)

Introducción

Esta experiencia es resultado de los proyectos “Metodología para la recolección de un corpus sociopragmático COSOPRAG-Colombia”³ y “Recolección de un corpus de aspectos sociopragmáticos y socioculturales del Caribe colombiano”⁴. Ambos estudios surgen de la escasez de corpus en los ámbitos sociopragmático y sociocultural que permitan, a partir del análisis de este tipo de rasgos, acercarse a la identidad de una determinada región o comunidad, tanto en su homogeneidad como en su heterogeneidad. El objetivo planteado en el primer proyecto señalado fue diseñar un “modelo de registro de comportamientos sociopragmáticos que [permitiese] desarrollar categorías aptas para estudiar la producción lingüística proveniente de distintas variantes del español” (Bravo, s.f). El segundo proyecto,

1 Licenciado en Lenguas Modernas, magister en Lingüística por la Universidad del Atlántico (Colombia) y magister Arts, Lettres, Langues A Finalité Recherche, Mention Sciences Du Langage, Des Textes Et De La Litterature. Spécialité Sciences Du Langage por la Université Paris 13 (Francia). Docente del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Correo electrónico: efrainmorales@mail.uniatlantico.edu.co

2 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, magister en Lingüística por la Universidad del Atlántico (Colombia), candidata a doctora en Lenguas Modernas y Literaturas de la Universidad de Nebraska-Lincoln (USA). Correo electrónico: josefa.samper@gmail.com

3 Proyecto coordinado por los investigadores Diana Bravo (Universidad de Estocolmo) y Julio Escamilla (Universidad del Atlántico). Cosoprag también se viene ejecutando en México, Colombia, España y países nórdicos (Suecia y Dinamarca).

4 Proyecto financiado por la Universidad del Atlántico en el marco de la Convocatoria Impacto Caribe y ejecutado por el Nuevo Círculo de análisis del discurso, Cadis, grupo de investigación de la misma institución. Dicho grupo está conformado por los profesores Julio Escamilla Morales, su director fundador, Luz Marina Torres Roncallo, Grandfield Henry Vega y los autores de este texto. Recientemente han ingresado los profesores Jesús Correa Páez, Aldo Charris Pino y Aixa Franco Buelvas.

por su parte, se enfocó en la validación de la operatividad del test de hábitos socioculturales, resultado del primer proyecto, en el contexto de la región caribe colombiana, y en la recolección de datos de la naturaleza anteriormente mencionada. La información recopilada, basada en percepciones y actuaciones discursivas potenciales de los informantes, constituye una buena herramienta para investigadores que deseen trabajar sobre esta base o cotejar sus hallazgos en corpus propios con los pareceres de hablantes caribeños colombianos.

En este capítulo nos centraremos específicamente en describir y analizar la experiencia metodológica de recolección de datos socioculturales y sociopragmáticos en las siete capitales de la región Caribe continental colombiana. El test empleado fue una adaptación del *cuestionario de hábitos comunicativos y sociales*, diseñado en el marco de COSOPRAG. La investigación se fundamenta en los planteamientos teóricos de la pragmática sociocultural (Bravo, 2003, 2008, 2015). Igualmente, se tienen en cuenta los postulados teóricos de Spencer-Otey (2003) sobre sociopragmática; de Charaudeau (1992) concernientes a las modalidades discursivas, y de Hernández Flores (2003, 2008), Boretti (2003) y Murillo (2005, 2008), referentes a test de hábitos socioculturales, entre otros autores.

La exposición continúa con el detalle de los referentes teóricos antes señalados. Luego se explican las etapas de la metodología empleada, se describe el cuestionario aplicado, la población con la que se trabajó y el proceso de recolección del corpus. Sigue la presentación de los resultados en términos de la construcción del corpus, la validación del test de COSOPRAG y el proceso de formación de los encuestadores. Antes de la recapitulación y las consideraciones finales, se hacen algunas recomendaciones sobre la capacitación de los encuestadores, sobre el cuestionario y sobre el uso del corpus.

1. Referentes teóricos

Los referentes teóricos de la investigación se estructuraron a partir de cuatro pilares: el primero tiene que ver con la pragmática sociocultural; el segundo, con lo sociopragmático; el tercero, con el concepto de modalización y modalidades discursivas; el último, con la pertinencia de la encuesta o test. Con relación al primer pilar, la pragmática sociocultural, Bravo (2008) plantea que el aporte de esta disciplina a los estudios del lenguaje radica en “incorporar a la descripción del lenguaje el contexto de usuario” (p.14). En otras palabras, este enfoque incorpora los componentes extralingüísticos o de la situación de comunicación en el estudio del lenguaje, sin excluir la realidad del analista “con la finalidad de establecer, en lo posible, el flujo de interdependencia entre lenguaje y sociedad.” (Bravo, 2008, p.14). Ahora bien, el contexto de usuario se infiere a partir de ciertos elementos explícitos o implícitos en las respuestas de los encuestados que los identifican como pertenecientes a una determinada comunidad y, dentro de la misma, a determinados grupos sociales. Esto permite afirmar que:

Además de los datos que surgen de la misma situación de habla, las características de los participantes y el desarrollo de la propia interacción, también los conocimientos acerca de cómo se conciben las relaciones interpersonales en la sociedad y/o grupo social al cual se pertenece entran en lo que “supuestamente” los hablantes comparten e influencia su producción e interpretación. (Bravo, 2003, p. 104).

La escogencia de la pragmática sociocultural para esta investigación obedece a que esta perspectiva teórica y metodológica contempla, tanto los aspectos pragmáticos como los sociopragmáticos. Además, incluye en su análisis el contexto intralingüístico y extralingüístico (Bravo, 2015). En efecto:

La pragmática sociocultural es un instrumento idóneo para observar las consecuencias sociales de las actividades comunicativas en la comunidad o sociedad de referencia, en distintas situaciones sociales y, consecuentemente, en el cumplimiento de una diversidad de roles dentro de las mismas. Así, las metodologías de la pragmática sociocultural pueden ser de utilidad en el empeño de acercar la lengua a la sociedad y para dar cuenta de cómo se producen discursivamente significados sociales que constituyen la capacidad de influir en los modelos de actuación que se atribuyen a las prácticas sociales. (Bravo, 2015, pp. 55-56)

El segundo pilar teórico de este trabajo, como ya fue señalado, tiene que ver con el enfoque sociopragmático. Toda orientación sociopragmática consiste –en términos de Spencer-Otey (2003)– en la toma de posición de los participantes en un acto de comunicación que les permite el “manejo de sus relaciones sociales e interpersonales antes que lingüística” (p. 88). En otros términos, el interés de la sociopragmática se centra en el estudio de las motivaciones y efectos involucrados en los actos ilocutivos y perlocutivos, antes que en las formas lingüísticas (Pragmalingüística). Spencer–Otey (2003) sugiere una serie de preguntas que guían el análisis e interpretación de datos discursivos. Entre ellas:

- ¿Cómo manejan los interlocutores sus relaciones interpersonales y sociales en un contexto determinado?
- ¿Qué orientación dan los interlocutores a esas relaciones: mantenerlas, modificarlas o cambiarlas totalmente?
- ¿Qué tipo de sensibilidad interaccional plantean esas relaciones?
- ¿Qué principio gobierna la toma de posición de los interlocutores?

Precisamente, el test aplicado indaga sobre tales aspectos buscando

proporcionar a los investigadores concernidos, esa guía para el análisis e interpretación de datos discursivos de la cual habla Spencer-Otey (2003).

En cuanto a la modalización, tercer pilar teórico mencionado, Charaudeau (1992) plantea que esta da cuenta de la posición del hablante frente a su interlocutor, ante su propio decir y del modo en que lo dicho existe y se impone a los interlocutores. La modalización se materializa en actos enunciativos que corresponden a cada una de las posiciones señaladas anteriormente, especificados de manera particular, según su contenido subjetivo, en modalidades. Estos actos, denominados por Charaudeau *actos locutivos*, son tres: alocutivo, elocutivo y delocutivo. En el primer tipo de actos, el Yo menciona de manera explícita en su discurso un Tú que está llamado a reaccionar ante lo que escucha. En el segundo, el Yo asume una posición con respecto a lo que dice, y convierte al Tú en testigo de ese decir. En el tercero, el planteamiento, enunciado como si nadie se responsabilizara de él, sin marcas explícitas del Yo ni del Tú, revela “cierto valor de verdad” o “la manera como el discurso previamente producido por otro se impone” (Charaudeau, 1992, p. 576). Como ya se dijo, cada uno de estos actos se especifica en subcategorías llamadas modalidades enunciativas. En el caso particular de esta investigación, las preguntas se centraron en las siguientes modalidades de naturaleza alocutiva: interpelación, sugerencia, petición y orden; con excepción de la pregunta 13 que, como se verá en 2., versa sobre la opinión. Ahora bien, dicha pregunta podría aportar también información sobre el juicio, positivo o negativo, que es una modalidad alocutiva.

El cuarto y último pilar teórico se relaciona con el instrumento de recolección empleado, la encuesta, y su pertinencia para este trabajo. Briones (1996) plantea que la encuesta es un método de recolección de información, basado esencialmente en preguntas orales o escritas, que permite obtener información de un grupo de individuos acerca de ciertas “características requeridas por el problema de investigación” (p. 51). Esas preguntas facilitan la consecución de datos demográficos, socioeconómicos, comportamentales y/o actitudinales de la población estudiada. En nuestro caso, se trata de una encuesta para recolectar datos en el marco de situaciones sociopragmáticas potenciales, que permitan identificar patrones socioculturales explícitos e implícitos en las respuestas de los informantes. Respuestas que resultan de gran utilidad en términos de percepciones de los informantes sobre sus prácticas discursivas y para el análisis mismo de corpus de actos de habla reales.

Kasper (2000) resalta las ventajas del uso de cuestionarios como un método para la recolección de datos pragmáticos. A pesar de las limitaciones que pueda presentar esta herramienta, Babbie (como se citó en Kasper, 2000), afirma que los cuestionarios “provide information about what respondents believe, think, feel, or know, but not about what they do in their social life”. En este sentido, es evidente que el empleo de cuestionarios sociopragmáticos proporcionan

información valiosa acerca de las percepciones que tiene el hablante sobre el lenguaje, pero, como lo señala Kasper (2000) "[people] have to be observed" en eventos comunicativos reales para "to find out how people do language-mediated actions" (292). Los cuestionarios se han convertido, pues, en una herramienta para el estudio de la cortesía tal como se puede apreciar en los trabajos realizados por Hernández Flores (2003, 2008), Boretti (2003), Murrillo (2005, 2008), Bernal (2008), Contreras (2008), entre otros.

Hernández Flores (2003) sugiere la aplicación de cuestionarios con el fin de obtener información sobre los contextos socioculturales. Esta autora plantea que las respuestas dadas por los informantes serían "fuente de información sobre el conocimiento social compartido, sobre algunas creencias, actitudes y valores propios [de la comunidad estudiada]" (p. 187). Además, estos cuestionarios permiten obtener información sobre los modelos de realización pragmatolingüística, la variación del comportamiento considerado adecuado en relación con algunas variables sociales y los valores sociales que subyacen sobre dichos comportamientos. Hernández Flores (2008) añade que el uso del test permite un acercamiento al comportamiento social, a las características socioculturales, a las características de la imagen social, la influencia del tipo de relaciones sociales en el uso de la cortesía, y las estrategias y formulaciones pragmatolingüísticas.

Boretti (2002), por su parte, en un estudio realizado sobre la cortesía en Rosario (Argentina) confirma que los test de hábitos sociales son un instrumento válido para la investigación de la cortesía. Precisa también que "es un medio para conocer con más precisión los contextos culturales no solo en estudios 'dentro de la cultura', sino también en los interculturales" (p. 198). Así mismo, Murrillo (2005) valida el uso de los test para la recopilación de *opiniones o percepciones* de los hablantes frente a ciertos comportamientos lingüísticos. Como se puede apreciar, los test son vistos como una herramienta muy útil para el estudio de la cortesía; sin embargo, como afirman Boretti (2003), Murrillo (2008) y Hernández Flores (2005), los datos recopilados no pueden considerarse fuente primaria de información, sino que deben ser contrastados con corpus de actuaciones reales de los hablantes. Estos datos permiten al investigador determinar el contexto de usuario e identificar los comportamientos compartidos por un grupo social. Consecuente con estas ideas, el corpus recolectado puede aportar insumos para estudios contrastivos sobre la actividad de imagen, en general, y la cortesía, en particular, tanto en el habla de la región Caribe colombiana como con otras variantes del español.

2. Metodología empleada

2.1 Etapas

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en varias fases. En la primera, se hizo una revisión y adaptación del *cuestionario de hábitos comunicativos y sociales* diseñado en el marco del ya mencionado proyecto COSOPRAG. Dicho cuestionario está dividido en 9 partes y contiene 64 preguntas, de las cuales, la gran mayoría corresponde a preguntas abiertas de naturaleza descriptiva y/o explicativa. Las preguntas fueron formuladas, en general, con relación a modalidades discursivas como la solicitud de información, la petición, la orden, la sugerencia, la interpelación, el juicio, la opinión, la apreciación. Ahora bien, hubo algunas que se enfocaron en el estudio del proceso de persuasión. Como el cuestionario COSOPRAG es bastante extenso, en nuestro caso se procedió a realizar una selección de las preguntas que se aplicarían a los informantes. Se priorizó las preguntas relacionadas con las modalidades solicitud de información, petición, sugerencia, orden; además, algunas vinculadas con el ethos discursivo o con la actividad de imagen (Ver: 2.2). Esto obedeció a los intereses temáticos del grupo de investigación Cadis. Una vez definidas las preguntas, se realizó una simulación de la encuesta con varios informantes voluntarios y se realizaron algunos ajustes a la misma.

En la segunda fase se seleccionó un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado, incluyendo a los integrantes del Semillero de Investigación Cadis, con el propósito de apoyar el proceso de aplicación del cuestionario definido. A estos estudiantes se les realizó un seminario-taller sobre la recolección de corpus de aspectos sociopragmáticos y socioculturales, con una duración de 16 horas. Fueron 13 estudiantes formados en total. Durante las capacitaciones, se les explicó el proyecto y la estructura de la encuesta. Así mismo, se realizaron algunos ejercicios de aplicación de la misma a la comunidad de la Universidad del Atlántico. También se les instruyó en el uso de las grabadoras digitales, el proceso de transcripción y los diferentes instrumentos diseñados para llevar el control del número y las características de la población encuestada.

La tercera fase comprendió el proceso de aplicación de las encuestas en las diferentes ciudades, el cual se detallará en 2.4. En la última fase se realizó la transcripción preliminar de las encuestas y la organización y edición de los audios. Estos audios están a disposición de la comunidad académica, previa solicitud formal, debidamente justificada, al grupo de investigación. Existen unas transcripciones preliminares a las cuales podrían también acceder los investigadores interesados. Incluso, quienes obtengan el acceso al corpus, podrían enviarnos las transcripciones que adelanten por su cuenta para ir cotejándolas con las nuestras e ir completando esta labor, por supuesto, con el respectivo crédito para ellos.

2.2 Descripción del cuestionario

Como se mencionó en el apartado anterior, la encuesta aplicada fue una adaptación del *cuestionario de hábitos comunicativos y sociales* diseñado en el proyecto COSOPRAG. La versión aplicada (Ver: Anexo 1) estuvo dividida en dos partes. En la primera se solicitó información sobre el lugar de procedencia, la edad, el nivel de estudio y la profesión de los encuestados¹. La segunda corresponde a las preguntas formuladas.

En un inicio se habían seleccionado 32 preguntas del cuestionario COSOPRAG; pero en el proceso de validación del instrumento se decidió recortar la encuesta, porque su aplicación tomaba demasiado tiempo; al final quedaron 19 preguntas. La primera, enfocada en la interpelación, indaga sobre las distintas expresiones empleadas por los informantes para dirigirse a hombres y mujeres conocidos, desconocidos, miembros de sus familias y a amigos (hombres y mujeres). La segunda, sobre cómo hacen una petición a desconocidos (hombres y mujeres). La tercera y la cuarta, sobre cómo solicitan una información a conocidos y desconocidos, respectivamente. Las tres preguntas siguientes retoman la petición. La quinta averigua a quién y en qué situación se le pide algo; la sexta, cómo se le pide un favor a familiares y a desconocidos. La séptima busca saber cómo se haría, a un amigo y a una amiga, la petición de no divulgar algo indebido realizado por el peticionario. Las preguntas octava, novena y décima están encaminadas a recolectar información sobre la sugerencia. Respectivamente, indagan sobre a quién y en qué situación se le hace una sugerencia, qué decir a un amigo y a una amiga con sobrepeso y qué decir a un amigo y a una amiga cuya pareja le es infiel.

Las dos preguntas siguientes versan sobre la orden. La décimo primera busca información acerca de a quién y por qué se le da una orden. La décimo segunda, sobre cómo se le prohibiría a un hijo, y a una hija, que siguiese conectado a redes sociales hasta altas horas de la noche.² La décimo tercera pregunta se centra en la opinión positiva o negativa sobre alguien, para saber en qué situación se da y si se hace en público o en privado. Las preguntas restantes tienen que ver con la actividad de imagen. La décimo cuarta aborda la presentación en una situación laboral ante un entrevistador y una entrevistadora; la décimo quinta, en un evento social ante un hombre y una mujer. La décimo sexta indaga ante quién y en qué

1 Es importante aclarar que la encuesta aplicada fue anónima y en ningún momento se registró el nombre de los encuestados o se requirió información como su dirección, lugar de trabajo, etc.

2 Con base en algunas de las respuestas obtenidas para esta pregunta en las ciudades de Barranquilla y Cartagena, los estudiantes de pregrado Naydelín Hernández, Gabriel Jiménez y Katia Ochoa adelantan su trabajo de grado “La prohibición en el ámbito familiar según barranquilleros y cartageneros mayores de 50 años”.

situación disculparse; la décimo séptima, si caerle bien a los demás hace parte de las preocupaciones de los informantes y por qué. La décimo octava y la décimo novena averiguan cómo se reconviene a alguien por algo que dice y nos afecta (18) o porque nos ha quedado mal (19). Si bien la interpelación solo es objeto central de la primera pregunta del cuestionario, esta modalidad es transversal a todas las otras y, por lo mismo, las respuestas en cualquiera de estas pueden aportar información sobre aquella.

La relación de las preguntas según la modalidad discursiva fue la siguiente:

Tabla 1. *Relación de las preguntas según la modalidad discursiva*

Modalidad discursiva	Nº de preguntas
Interpelación	1
Solicitud de información	2
Petición	4
Sugerencia	3
Orden	2
Opinión	1
Actividad de imagen	6
Total	19

2.3 Población

La encuesta se aplicó en las siete capitales del Caribe continental colombiano: Barranquilla, Cartagena, Santa Marta, Riohacha, Montería, Sincelejo y Valledupar. Se visitaron diferentes lugares en cada ciudad, por ejemplo, plazas públicas, hospitales, centros comerciales, el centro, oficinas gubernamentales, entre otros, en los que hubiera concurrencia de personas con diferentes características sociales. Para la selección de la población se tuvieron en cuenta las siguientes variables sociales: sexo, lugar de procedencia, edad y nivel de instrucción. En lo referente al primer aspecto, se tuvieron en cuenta dos categorías: femenino y masculino¹. Sobre el lugar de procedencia, se seleccionaron personas oriundas de la ciudad o que tuvieran más de 5 años de residencia en ese lugar. En cuanto a la edad, se crearon tres grupos etarios: el primero de 18-30; el segundo de 31-50; y el tercero de 51-80. Finalmente, se tuvo en cuenta el nivel de instrucción de los encuestados; se indagó qué tipo de estudios habían realizado: primarios, secundarios, técnicos, universitarios o de posgrado.

1 Estos términos son tomados en el sentido biológico: mujer y hombre.

En todas las ciudades se trató de obtener una muestra equilibrada del sexo, los diferentes grupos etarios y del nivel de instrucción, es decir, que no hubiese demasiados informantes en una de estas variables en detrimento de las otras. Aunque no siempre fue posible alcanzar dicha meta, se puede decir que no se estuvo alejado de ella; si hubo exceso o defecto en alguna de las variables, nunca fue muy marcado. Igualmente, se tuvo en cuenta que la población encuestada fuera de diferentes áreas laborales: salud, educación, comercio; trabajadores públicos, privados e informales; pensionados, amas de casa, estudiantes, entre otros. En total se aplicaron 560 encuestas, es decir, 80 por ciudad. En la tabla 2 se detalla el número de personas encuestadas por ciudad y se puede apreciar que fueron 40 hombres y 40 mujeres en casi todas estas, excepto en Riohacha.

Tabla 2. *Número de personas encuestadas por ciudad*

Ciudad	Mujeres encuestadas	Hombres encuestados	Total encuestados
Barranquilla	40	40	80
Santa Marta	40	40	80
Cartagena	40	40	80
Montería	40	40	80
Riohacha	43	37	80
Sincelejo	40	40	80
Valledupar	40	40	80
TOTAL	283	277	560

2.4 Proceso de recolección del corpus

Se programó el trabajo de campo en las diferentes ciudades durante dos o tres días para la aplicación de las encuestas. Antes de esto, se contactaron amigos y conocidos que ayudaron en el proceso de ubicación de los informantes y de los sitios potenciales para la aplicación del instrumento en las diferentes ciudades. A cada ciudad asistieron ocho estudiantes y dos investigadores, con excepción de Barranquilla, donde los dos investigadores estuvieron acompañados solo de seis encuestadores, porque se tenía un mejor conocimiento de ella. Los investigadores fueron los responsables de coordinar y apoyar a los estudiantes en la recolección del corpus. Cada estudiante tuvo como meta establecida aplicar diez cuestionarios por ciudad. En algunas situaciones, algunos estudiantes aplicaron más de diez; por lo que otros hicieron menos. Los investigadores se encargaron de llevar un control de los encuestados y decirle a cada estudiante las características de los encuestados que se requerían. Para tal cometido, se diseñó un formato de control

de encuestas para coordinadores en el que se iban registrando las características de los encuestados (Ver formato 1).

Formato 1. *Control de aplicación de encuestas para coordinadores*

CONTROL DE ENCUESTAS DE HÁBITOS SOCIOPRAGMÁTICOS

Ciudad: _____ Fecha: _____

Coordinador (a): _____

N°	Hora	CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUESTADOS						
		Sexo		Edad			Ocupación	Duración de la encuesta
		H	M	18-30	31-50	51-80		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Los estudiantes utilizaron el mismo formato, con menos filas y un espacio para registrar las observaciones o comentarios sobre la labor realizada (Ver formato 2). Con el fin de cubrir mayores espacios en las ciudades visitadas, cada investigador coordinó 4 estudiantes; tres en el caso de Barranquilla. Durante cada jornada se realizaban encuentros breves entre los estudiantes y el investigador para informes parciales. Todas las encuestas fueron grabadas (solo se presentó un caso de un informante que decidió escribir), porque los encuestados no disponían de mucho tiempo para responder por escrito. Esta decisión de hacer el registro en audio ayudó a reducir de manera considerable el tiempo de aplicación de la encuesta. Valga un comentario sobre la columna Hora, no siempre fue posible, ni se tuvo el cuidado de hacer el registro de la hora de inicio de la encuesta y, a la postre, esta información resulta poco relevante. En cambio, la de la duración de la encuesta sí fue muy útil para ir monitoreando el desarrollo del trabajo y evitar

ser muy escuetos o muy prolijos en la obtención de la información.

Formato 2. *Control de seguimiento de encuestas para encuestadores*

CONTROL DE ENCUESTAS DE HÁBITOS SOCIOPRAGMÁTICOS

Ciudad: _____ Fecha: _____

Encuestador (a): _____

N°	Hora	CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUESTADOS						
		Sexo		Edad			Ocupación	Duración de la encuesta
		H	M	18-30	31-50	51-80		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Observaciones generales:

Las salidas de campos fueron cinco en total. La primera incluyó la visita a tres ciudades: Santa Marta, Valledupar y Riohacha. Luego se realizaron sesiones de trabajo independientes en cada una de las otras ciudades seleccionadas: Montería, Sincelejo, Barranquilla y Cartagena. El primer recorrido se realizó de esa forma, porque se consideró que se avanzaría rápidamente en la recolección de la información y por la relativa cercanía de las tres ciudades. En un principio se pensó realizar solamente tres salidas de campo para optimizar recursos y tiempo. No obstante, después de vivir la primera experiencia, se optó por recolectar la información ciudad por ciudad por ser menos agotador y menos estresante.

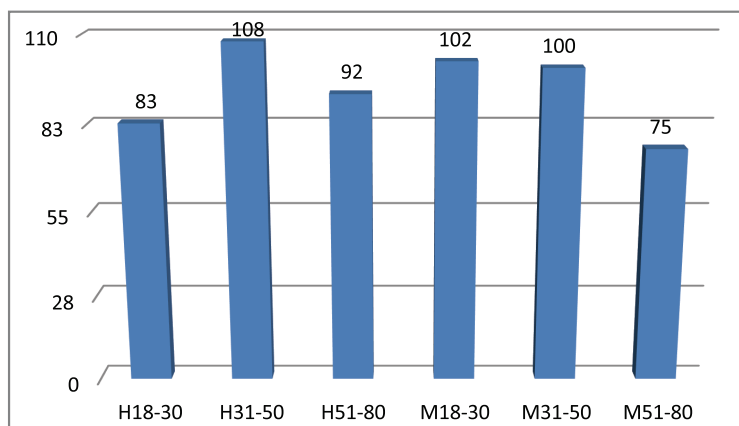
Consideramos que, si bien logramos la meta de aplicar 560 encuestas en total, el proceso hubiera sido mejor si los investigadores y encuestadores hubiesen tenido la disponibilidad de tiempo y el presupuesto suficiente para estar más tiempo en cada una de las ciudades. Las visitas fueron de 2 o 3 días, incluyendo el traslado a la ciudad, por lo que se debían aplicar rápidamente las encuestas. Hubo muchas dificultades cuadrando las fechas de viaje, por las responsabilidades académicas, tanto de los docentes investigadores como de los estudiantes encuestadores. Por eso se programaron generalmente las salidas los días jueves o viernes, de forma que no afectaran los compromisos de los responsables del proceso.

3. Resultados

3.1 Construcción del corpus

El corpus quedó constituido, como se dijo en 2.3 y 2.4, por 560 encuestas aplicadas en las siete ciudades capitales de la región Caribe continental colombiana, en las que –con excepción de Riohacha– se recogió una muestra equilibrada de 40 hombres y 40 mujeres. En el caso de Riohacha (La Guajira), como se vio en la Tabla 2, fueron 43 hombres y 37 mujeres encuestados. Esto fue producto de un hecho fortuito que se estimó conveniente no modificar, por no incidir de manera significativa en el resultado final y en consideración a la fatiga de los encuestadores. En relación con el rango etario, se aplicaron 185 encuestas a personas entre los 18-30 años; 208 en el rango de 31-50 y 167 en el rango entre 51-80. Aun siendo este último el rango etario menos representado, constituye más del 25% del corpus recolectado. Al cruzar las variables sexo y edad, se observa que para los hombres el menor número de encuestas fue en el rango 18-30 (83); para las mujeres, en el rango 51-80 (75), tal como se puede apreciar, entre otros datos, en la Gráfica 1.

Gráfica 1. *Distribución de encuestas por sexo y edad*



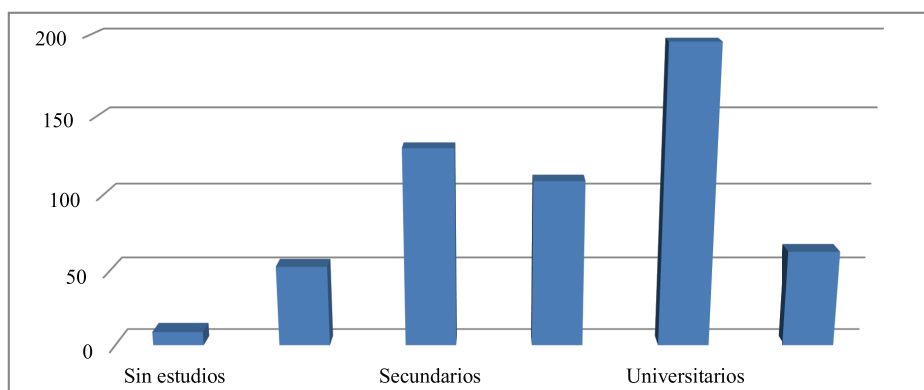
La Tabla 3 muestra detalladamente la distribución de las encuestas realizadas por sexo y edad. Como se puede corroborar, se cuenta con una muestra representativa de todos los rangos etarios, tanto de hombres como de mujeres. En Valledupar se observa que solo se pudieron hacer 4 encuestas a mujeres entre los 51 a 80 años de edad, el menor número de encuestas aplicadas en este rango y sexo por ciudad. Si bien se pudo buscar un mismo número de informantes hombres y mujeres, con las edades hubo que ser más flexibles por cuanto el número de encuestas previsto por ciudad (80), no es múltiplo del número de rangos etarios (3). No obstante, siempre se mantuvo la preocupación de alcanzar una representatividad por rango etario y sexo, si no muy cercana entre cada uno, por lo menos superior al 25% de uno con respecto al otro. Retomando el caso de Valledupar, cuatro mujeres encuestadas de 51-80 años, representó el 40% con respecto a los informantes hombres del mismo rango etario y el 28,5 % sobre el total de la muestra (14) de ese rango recolectada en dicha ciudad.

Tabla 3. *Distribución de encuestas aplicadas por ciudad, sexo y edad*

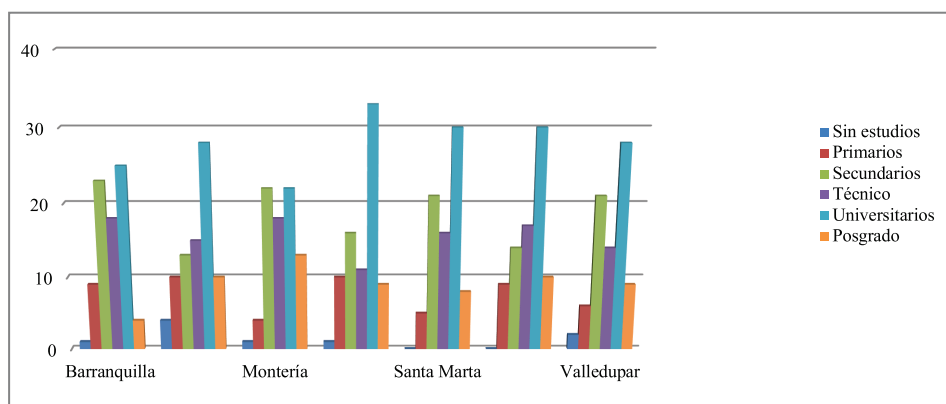
Ciudad	H18-30	H31-50	H51-80	M18-30	M31-50	M51-80
Barranquilla	9	14	17	17	12	11
Cartagena	14	14	12	13	13	14
Montería	15	13	12	10	19	11
Riohacha	12	16	15	11	18	8
Santa Marta	12	13	15	14	10	16
Sincelejo	9	20	11	17	12	11
Valledupar	12	18	10	20	16	4
Total	83	108	92	102	100	75

La Gráfica 2 muestra el nivel de estudio de la población encuestada. Se entrevistaron 9 personas sin ningún tipo de estudios, 53 con estudios primarios, 130 con secundarios, 109 con estudios técnicos, 196 con estudios universitarios y 63 con estudios a nivel de posgrado. Esto representa 1,6; 9,4; 23,2; 19,4; 35 y 11,2 por ciento respectivamente del corpus recolectado. El mayor número de informantes cuenta, entonces, con estudios universitarios. La gráfica tres ilustra mejor este dato y revela un hecho curioso y fortuito en la ciudad de Montería: se encuestó el mismo número de informantes con formación a nivel secundario y de nivel universitario.

Gráfica 2. Nivel de estudio de la población encuestada

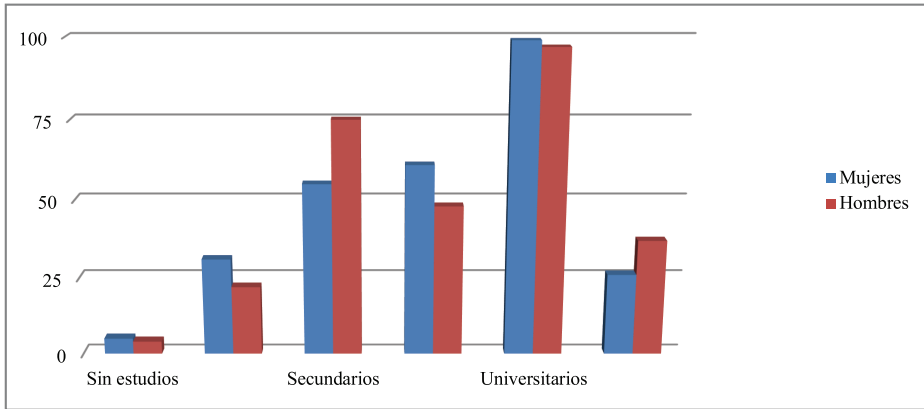


Gráfica 3. Nivel de estudio de los encuestados por ciudad



Finalmente, la gráfica 4 presenta el nivel de estudio de los encuestados por sexo. Se observa que en los grupos sin estudios y universitario, no hay diferencias representativas entre los dos sexos. Por su parte, en los de nivel primario y técnico se entrevistaron más mujeres que hombres. Por el contrario, en los grupos de nivel secundario y posgrado el número de hombres encuestados es mayor.

Gráfica 4. Nivel de estudio de la población encuestada por sexo



3.2 Validación del test de COSOPRAG

La experiencia de recolección llevada a cabo revela la operatividad en el terreno del test de COSOPRAG, cuya versión digital está disponible en <http://edice.org/cosoprag>. Por supuesto, como se hizo aquí, este test tiene que adaptarse al propósito, a las necesidades específicas y, sobre todo, al contexto sociocultural de la investigación que se desea realizar. Aun así, nos parece que la implementación que hemos hecho da cuenta del gran potencial de dicho test. En efecto, si bien nos ha permitido construir un corpus de datos sociopragmático con las características expuestas en 3.1, nada puede predecirse del uso que la comunidad científica interesada y concernida pueda darle. La información colectada está, pues, a disposición de esta comunidad, si la considera relevante para futuros estudios.

3.3 Proceso de formación de los encuestadores

Como se señaló en 2.1, se realizó un proceso de formación de 16 horas a los estudiantes de pregrado y posgrado que apoyaron la recolección del corpus¹. Durante el seminario taller se les brindaron algunas herramientas teóricas y metodológicas para la recolección de corpus de naturaleza sociopragmática y sociocultural. Consideramos necesario que los encuestadores tuviesen unas bases mínimas sobre la perspectiva sociopragmática, que les permitiesen resolver las inquietudes y orientar al encuestado cuando tuviese dudas sobre alguna de las preguntas, sin incidir en sus respuestas.

¹ Merecen especial mención y nuestro sincero agradecimiento quienes estuvieron, tanto en la capacitación como en la aplicación de la encuesta: Aldo Charris Pino y Diana Morales Sarmiento (maestranter); Joyce Sarmiento Thomas, Andersson Rizzo Rubio, Lidia Castilla Cortez, Álvaro García Benavides, Consuelo Hernández, Yorladis Díaz Lora, Catalina García Benavides, Joscelyn Hernández Salas y Delmis Gerónimo Romero. Capacitadas posteriormente; pero igualmente importantes en el proceso de recolección de la información: Ana Cepeda Badillo, Danna Macea Pérez y Verónica Fuentes Arroyo.

Los estudiantes participantes llenaron al final de la capacitación una ficha de evaluación de esta experiencia (Ver: Anexo 2). En términos generales, ellos se mostraron satisfechos y la consideraron pertinente, en la medida que se explicaron y vivenciaron algunas situaciones o dificultades previsibles durante el proceso de aplicación. Por ejemplo: contacto de los informantes potenciales, eventual negativa de estos a colaborar, manejo de la posible premura de algunos de ellos, entre otras cosas. Además, pusieron de relieve el hecho de que el proceso de capacitación les permitió familiarizarse con las herramientas y el grupo de trabajo, y les pareció eficiente por cuanto pudieron conocer sobre el proyecto, los objetivos y la metodología del mismo. No obstante, hubo algunas posiciones críticas. Varios estudiantes consideraron que no hubo una explicación precisa de ciertas preguntas, como la número 13, en la que se solicitaba un comentario positivo y negativo y algunos encuestadores solo pedían uno de estos y no ambos, que era lo buscado. Otros reseñaron como aspecto negativo el hecho de haber dedicado “demasiado tiempo” a la presentación del grupo, el proyecto de investigación y los convenios, en vez de utilizarlo en la explicación y simulación de la encuesta. Estas opiniones fueron tenidas en cuenta y después de la aplicación de las primeras encuestas, se hizo una puesta en común para definir ajustes al respecto.

4. Recomendaciones

Algunas recomendaciones se imponen, en caso de que hubiese algún interés en replicar esta experiencia o llevar a cabo una similar. Estas recomendaciones hacen referencias al proceso de formación de los encuestadores, al cuestionario y al eventual uso del corpus.

4.1 Sobre el proceso de formación de los encuestadores

El primer paso es diseñar un proceso de capacitación que incluya la descripción del proyecto, la metodología, y el instrumento con el que se trabajará. Luego viene la selección del grupo que recibirá el entrenamiento; deben ser estudiantes con facilidad de expresión oral y disponibilidad para participar tanto en la capacitación como en la aplicación de las encuestas. El tercer paso es la actividad de formación misma, en la que hay que explicar en detalle las diferentes preguntas que se formularán. Es importante que los estudiantes tengan claro qué tipo de respuestas se espera para cada una de las preguntas: un acto de decir, una situación en la que el informante realice determinado acto, o identifique un posible interlocutor de su acto, etc. Así mismo, se les debe explicar cómo orientar al encuestado cuando no sepa cómo responder alguna de las preguntas; en este caso, conviene presentarles algunos ejemplos hipotéticos. De todos modos, se debe tener mucho cuidado de que los estudiantes no vayan a cambiar el sentido de las preguntas o a inducir al informante a dar determinadas respuestas.

Se sugiere organizar simulaciones entre los mismos estudiantes dentro del salón, con el fin de que puedan familiarizarse con el instrumento. Algunos ejercicios podrían girar en torno a cómo abordar a los informantes; cómo utilizar los instrumentos (grabadora, papeles, etc.); al manejo de la voz y la entonación, o a la formulación de preguntas, entre otros aspectos. Superada esta etapa, se debe realizar un primer simulacro con público externo, con la supervisión de los formadores, para poder realizar sugerencias puntuales a los futuros encuestadores. Recogidas estas muestras, se deben escuchar algunas encuestas para identificar fortalezas y debilidades y socializar estos resultados con todo el grupo. En lo posible, se recomienda aplicar un segundo simulacro para evaluar nuevamente el proceso y resolver las dudas e inquietudes que persistan.

4.2 Sobre el cuestionario

Si bien tuvimos varias encuestas largas, la aplicación del cuestionario no debe exceder los 15 minutos, porque no todos los informantes tienen la misma disponibilidad de tiempo para responder. Más aún, cuando ven que la actividad en la que han aceptado colaborar se extiende, se desesperan y esto suele afectar la calidad de las respuestas. En cuanto a las preguntas mismas, hay que decidir, en función de los objetivos de la investigación y de la encuesta, cuál es el número de preguntas abiertas que conviene realizar y sobre qué aspectos. Nos parece prudente un tope de 10 preguntas abiertas y máximo tres o cuatro fenómenos de interés, siempre pensando en no abusar del tiempo de los potenciales informantes. Se debe tener cuidado con las preguntas que indagan sobre dos aspectos al tiempo; por ejemplo: ¿a quién y en qué situación...? Ante este tipo de interrogantes, los informantes tienden generalmente a responder solo uno de los aspectos. Por lo tanto, el encuestador debe estar atento para solicitar la información faltante.

La formulación de las preguntas debe hacerse de manera sencilla y clara; se deben evitar las ambigüedades y las situaciones incómodas para los informantes. Se sugiere plantearles situaciones que hagan parte de su contexto sociocultural y que, en la medida de lo posible, les permitan participar de los juegos de roles propuestos. Valga citar el caso de la pregunta 12 de la encuesta aplicada: ¿Qué le dirías a tu hijo (a) para prohibirle que siga conectado a Facebook o a cualquier otra red social hasta altas horas de la noche? Muchos respondieron que no tenían hijos. Frente a esta realidad, se les insistió a los encuestadores para que estuviesen prestos a aclarar, a los informantes sin hijos, que se trataba de una situación hipotética. Ahora bien, esto mismo sería más difícil de controlar en encuestas escritas, sobre todo si se dejase solo al informante. Entonces, se debe definir con antelación si el proceso de recolección de los datos se va a hacer de forma oral o escrita.

Preguntas como la 10, ¿Qué consejo le darías a un amigo / una amiga cuya pareja le es infiel?, buscan saber lo que se le diría al amigo y lo que se le diría a la

amiga. Muchos informantes respondían lo que le dirían al amigo y cuando se les solicitaba lo que le dirían a una amiga manifestaban: “lo mismo”. Aunque, se les recomendó a los encuestadores formularla en dos partes y pedirle al informante que especificara qué quería decir con “lo mismo”, cuando se le presentaba la segunda opción, no siempre se tuvo éxito. Si bien ello podría deberse a que no son conscientes de que no se dirigen siempre de la misma forma a todas las personas, podría obedecer al deseo de terminar rápido la encuesta. He aquí un desafío para los investigadores que deseen utilizar esta información. Este tipo de preguntas, que tiene una clara justificación para los investigadores, condujo a pensar a muchos de los informantes que la encuesta era repetitiva.

4.3 Sobre el uso del corpus

Los investigadores de las ciencias del lenguaje y áreas afines podrán realizar distintos estudios, según sus centros de interés, con base en el corpus construido. Este obedece a criterios socioculturales, sociopragmáticos y discursivos, lo cual le confiere un buen potencial para abordar fenómenos como la imagen discursiva, la cortesía o acercamientos a algunas modalidades discursivas como las en él contempladas, entre otros. Así mismo, como muestra del español caribeño colombiano, podría servir para realizar estudios contrastivos con otras variantes de la lengua española, si a bien lo tuvieren algunos estudiosos. En el caso de trabajos de corte sociopragmático, como lo plantean Boretti (2003), Hernández Flores (2005) y Murillo (2008), la información recopilada en las encuestas no debe ser tomada como fuente de información primaria, sino complementaria. De este modo, se podrán confrontar las percepciones de los informantes sobre algunas de sus actuaciones discursivas con esas actuaciones mismas en contextos reales. Igualmente, esta información puede ser empleada para apoyar o refutar hipótesis planteadas por los investigadores, sobre las cuales carecían de soportes. La manera de acceder a este corpus ha sido explicada en 2.1 y la única condición para su utilización es dar los créditos de propiedad intelectual respectivos a nuestro grupo investigación y al proyecto COSOPRAG-Colombia.

5. A manera de conclusión

Hemos descrito y comentado esta experiencia metodológica de recolección de datos socioculturales y sociopragmáticos llevada a cabo en las siete capitales de la región Caribe continental colombiana, por el grupo Cadis. Para la misma, hicimos una adaptación del *cuestionario de hábitos comunicativos y sociales*, diseñado en el marco de COSOPRAG, cuyo resultado fue un cuestionario organizado en dos partes. La primera registró la información sobre el lugar de procedencia, la edad, el nivel de estudio y la profesión de los encuestados; la segunda, las respuestas a las 19 preguntas formuladas (Ver: 2.2). El trabajo ejecutado tuvo en cuenta los planteamientos teóricos de la pragmática sociocultural (Bravo,

2003, 2008, 2015), lo mismo que los postulados teóricos de Spencer-Otey (2003) sobre sociopragmática. De Charaudeau (1992), se tomó lo concerniente a las modalidades discursivas; y de Hernández Flores (2003, 2008), Boretti (2003) y Murillo (2005, 2008), entre otros autores, lo referente a los test de hábitos socioculturales.

El corpus, como se dijo en 2.3 y 2.4, quedó conformado por 560 encuestas aplicadas, 80 en cada ciudad. Con excepción de Riohacha, se recogió una muestra equilibrada de 40 informantes hombres y 40 mujeres. Esta experiencia de recolección prueba la operatividad en el terreno del test de COSOPRAG, el cual, por supuesto, tiene que adaptarse al propósito, a las necesidades específicas y al contexto sociocultural de la investigación que se vislumbre. En cuanto a las recomendaciones propuestas en la cuarta sección del artículo, nos parece pertinente insistir en tres de ellas. Primero, tener cuidado de que los encuestadores no vayan a cambiar el sentido de las preguntas o a inducir al informante a dar determinadas respuestas. Segundo, evitar excederse en la aplicación del cuestionario, porque no todos los informantes tienen la misma paciencia ni disponen del mismo tiempo para responder. Por último, formular las preguntas de manera sencilla y clara, evitando las ambigüedades y las situaciones incómodas para los informantes. Para minimizar los efectos negativos de cualquiera de las tres situaciones evocadas, los simulacros son de gran utilidad.

El corpus COSOPRAG-Caribe continental colombiano está a disposición de la comunidad académica y científica interesada. Se trata de una materia prima en espera de artífices que la transformen en nuevos conocimientos, sobre sí misma o en relación con otras realidades de la misma naturaleza. Más allá de las limitaciones técnicas que este corpus pudiera presentar, se impone el hecho de recoger las percepciones de los hablantes de la región concernida, en torno a prácticas discursivas cotidianas y a la actividad de imagen concomitante con estas. Esto sin mencionar el valor antropológico, cultural, histórico y social inherente a los testimonios colectados. Quienes decidan emplear este corpus en sus investigaciones, pueden estar seguros de contar con la colaboración, en la medida de nuestras posibilidades, del Nuevo Círculo de análisis del discurso, Cadis. Cabe decir, entonces, que el trabajo, lejos de estar concluido, apenas empieza.

Referencias Bibliográficas

- Boretti, S. (2003). Test de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En D. Bravo, *Actas Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (págs. 198-202). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En D. Bravo, *Actas Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (págs. 98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2008). Situación de habla, recursos comunicativos y factores lingüísticos en la interpretación de objetivos de cortesía. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras, & N. Hernández Flores, *III Coloquio Internacional del Programa Edice. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (págs. 12-24). Valencia: Programa Edice.
- Bravo, D. (2010). Pragmática socio-cultural. En F. Orletti, & L. Mariottini, *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (págs. 19 - 26). Roma: Programa Edice.
- Bravo, D. (2015). Pragmática sociocultural para el análisis social del discurso. Actividades de imagen como estrategias argumentativo-discursivas en situación de testimonio judicial. En D. Bravo, & M. Bernal, *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso* (págs. 49-90). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (s.f.). *Programa Edice: Estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Obtenido de Programa Edice: <http://edice.org/cosoprag/>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Hemeroteca Nacional Universitaria.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Hernández Flores, N. (2003). Los test de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía. En D. Bravo, *Actas Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (págs. 186-197). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Hernández Flores, N. (2008). Los test de hábitos sociales en el análisis de debates televisivos. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras, & N. Hernández Flores, *III Coloquio Internacional Programa Edice. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (págs. 657-668). Valencia: Programa Edice.
- Kasper, G. (2000). Data Collection in Pragmatics Research. En H. Spencer-Oatey, *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory* (págs. 277-303). New York: Continuum.

- Murillo Medrano, J. (2005). Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica. En J. Murillo Medrano, *Actas del II Coloquio del Programa Edice. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (págs. 115-135). Costa Rica: Programa Edice.
- Murillo Medrano, J. (2008). Sobre la metodología de investigación en estudio sobre el discurso de la cortesía: a propósito del empleo de los cuestionarios de hábitos sociales. En A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, Contreras Josefa, & N. Hernández Flores, *III Coloquio Internacional Programa Edice. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (págs. 53-70). Valencia: Programa Edice.
- Spencer-Oatey, H. (2003). Developing a Framework for Non-Ethnocentric "politeness" research. En D. Bravo, *Actas Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (págs. 86-96). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Anexo 1. Formato de la encuesta

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
NUEVO CÍRCULO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO
ENCUESTA DE HÁBITOS SOCIOPRAGMÁTICOS

Ciudad: _____ Fecha: _____ Encuestador:

Esta es una encuesta anónima sobre hábitos sociales. Las respuestas aquí consignadas serán tratadas con confidencialidad y sólo con fines científicos.

Datos personales:

Edad: 18-30 31-50 51-80

Sexo: Femenino Masculino

Lugar de nacimiento: _____

Ciudad donde reside: _____

Años de residencia en esta ciudad: _____

Estudios: Primarios Secundarios Técnico

Universitarios Posgrado

Profesión actual (Si eres estudiante, indica la carrera que estás siguiendo):

1. ¿Qué expresiones o palabras utilizarías para dirigirte a una persona conocida / desconocida, un familiar o un (a) amigo (a)? Por ejemplo: señor, señora, su nombre, su apellido, un apodo, etc.

a) Hombre conocido: _____

b) Mujer conocida: _____

c) Hombre desconocido: _____

d) Mujer desconocida: _____

e) Familiar de sexo masculino: _____

f) Familiar de sexo femenino: _____

g) Amigo: _____

h) Amiga: _____

2. Si tuvieras que llenar un formato o formulario y no supieras cómo hacerlo, ¿cómo le pedirías a una persona desconocida que te explique?

A un hombre: _____

A una mujer: _____

3. Si no supieras cómo llegar a un lugar, ¿cómo se lo preguntarías a...?

Un hombre conocido: _____

Una mujer conocida: _____

4. Si no supieras cómo llegar a un lugar, ¿cómo se lo preguntarías a...?

Un hombre desconocido:

Una mujer desconocida: _____

5. ¿A quién y en qué situación le pedirías un favor?

6. ¿Cómo le pedirías un favor a...?:

Un hombre de tu familia: _____

Una mujer de tu familia: _____

Un desconocido: _____

Una desconocida: _____

7. ¿Cómo le pedirías a un amigo / una amiga que no le cuente a nadie algo indebido que tú has hecho?

A un amigo: _____

A una amiga: _____

8. ¿A quién y en qué situación le darías un consejo?

9. ¿Qué consejo le darías a un amigo / una amiga que tiene sobrepeso?

A un amigo: _____

A una amiga: _____

10. ¿Qué consejo le darías a un amigo / una amiga cuya pareja le es infiel?

A un amigo: _____

A una amiga: _____

11. ¿A quién y en qué situaciones le ordenarías hacer algo? Explica por qué.

12. ¿Qué le dirías a tu hijo / hija para prohibirle que siga conectado (a) a Facebook o a cualquier otra red social hasta altas horas de la noche?

Al hijo: _____

A la hija:

13. ¿A quién le harías un comentario positivo / negativo sobre su persona o su comportamiento? Explica en qué situación lo harías y si lo harías en público o en privado.

14. ¿Qué dirías en una entrevista de trabajo para hablar de tus competencias laborales y/o académicas?

A un entrevistador: _____

A una entrevistadora: _____

15. ¿Si eres presentado(a) a una persona desconocida, qué dirías acerca de ti mismo(a)?

A un hombre: _____

A una mujer: _____

16. ¿En qué situaciones y ante quién te disculparías?

17. ¿Te interesa caerle bien a otras personas? ¿Por qué?

18. ¿Qué le dirías a alguien que en una conversación trata un tema que te afecta negativamente?

19. ¿Qué le dirías a alguien que ha quedado mal contigo?

Anexo 2. Consideraciones sobre el proceso de recolección de información sociopragmática

Consideraciones sobre el proceso de recolección de información sociopragmática

Sus respuestas serán de gran utilidad para la redacción del artículo metodológico producto de la actividad realizada. Se les sugiere ser precisos y concisos (máximo cinco renglones por aspecto o por respuesta, si esta no contempla literales). Gracias por su colaboración.

1. ¿Cómo evaluarías el proceso de capacitación recibido para la elaboración de las encuestas?
 1. Aspectos positivos
 1. Aspectos negativos
2. ¿Qué observaciones tienes acerca del formato de entrevista utilizado?
 2. Aspectos positivos
 2. Aspectos negativos
3. ¿Qué estrategias empleaste para abordar a tus potenciales informantes en las ciudades donde realizaste encuestas?
4. ¿Qué impresiones te causaron las personas que entrevistaste?
 4. Positivas
 4. Negativas
5. ¿Qué observaciones tienes con respecto al proceso de transcripción de las encuestas?
6. ¿Qué comentario adicional desearías compartir con relación al proceso de capacitación, recolección y transcripción?



Sello Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**