Las Humanidades en la Sociedad Superinteligente

Alternativas para el futuro

Colección de Investigación en Humanidades
Volumen III



Editores
Ludivina Cantú Ortiz, María Eugenia Flores Treviño, Elizabeth Alvarado Martínez, Benigno Benavides Martínez, José Luis Cavazos Zarazúa, Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

Las Humanidades en la Sociedad Superinteligente

Alternativas para el futuro

Colección de Investigación en Humanidades
Volumen III

Editores
Ludivina Cantú Ortiz, María Eugenia Flores Treviño, Elizabeth Alvarado Martínez, Benigno Benavides Martínez, José Luis Cavazos Zarazúa, Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

Primera edición, mayo 2021

Las humanidades en la sociedad superinteligente: alternativas para el futuro [E-Book] / [co-editores] Ludivina Cantú Ortiz, María Eugenia Flores Treviño, Elizabeth Alvarado Martínez, Benigno Benavides Martínez, José Luis Cavazos Zarazúa, y Jorge Ignacio Ibarra. – 1a ed. – México: Secretaría de Producción Editorial, FFYL, UANL, 2021. – 771 p. – Vol. III
(Serie editorial: Colección de Investigación en Humanidades).

ISBN (Volumen): 978-607-27-1518-9
ISBN (Colección): 978-607-27-1506-6

1.Humanidades – Ensayos, conferencias, etc. – I. Cantú Ortiz, Ludivina.
II. Flores Martínez, María Eugenia. III. Alvarado Martínez, Elizabeth.
IV. Benavides Martínez, Benigno. V. Cavazos Zarazúa, José Luis.
VI. Ibarra, Ignacio, 1970-. VII: Título.

LCC: B105.H8 DEW: 144

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ROGELIO G. GARZA RIVERA
RECTOR

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ
SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LUDIVINA CANTÚ ORTIZ
DIRECTORA



Responsable editorial: Ludivina Cantú Ortiz
Editores: Ludivina Cantú Ortiz, María Eugenia Flores Treviño, Felipe Abundis de León, Elizabeth Alvarado Martínez, Benigno Benavides Martínez, José Luis Cavazos Zarazúa, Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

Diseño de portada y edición *ebook*: Antonio Esaú Torres Treviño

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León
Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L.
C.P. 66455 San Nicolás de los Garza, N. L. México
Tels.: 811340-4380 / 818352-5690

www.filosofia.uanl.mx

ISBN Volumen: 978-607-27-1518-9
ISBN Colección: 978-607-27-1506-6

*Este libro fue dictaminado por pares académicos mediante el sistema doble ciego.
Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Monterrey, Nuevo León, México, mayo de 2021

ÍNDICE

Presentación 9

La sociedad 5.0 bajo diversas miradas 13

1. Escenarios contradictorios, catastróficos, en el mundo actual: sociedad 5.0 y epistemologías de vanguardia 15
   Julieta Haidar y Daniel Arzate
2. Las emociones en la dinámica del cambio político..... 47
   Adriana Bolívar
3. La investigación humanística sobre revistas científicas mexicanas del siglo XX: entre tradición y futuro 87
   Dalia Valdez Garza

Cultura escrita, comunicación y sociedad..... 115

4. ¿Entre la tradición y el olvido? El arte viejo de aplicar la "l'autoritàdell'umano arbitrio" en el contexto de la cibercultura 117
   Ludivina Cantú Ortiz
5. Rey Arturo 2.0 – discusión virtual universitaria de la leyenda y creación literaria de Arturo..... 129
   Joyzukey Armendáriz Hernández y Víctor Barrera Enderle
6. Conservación del patrimonio documental. Desarrollo de competencias profesionales: aciertos y desafíos..... 145
   Haydée Patricia Cantú Elizondo y José Luis Cavazos Zarazúa

7. Estrategias discriminatorias y de ataque en redes sociales 171
Marco Fabio Barrera Márquez y Lidia Rodríguez Alfano

8. *Cinema Utoppia*, de Ramón Ggriffero – entre a inovação do teatro político chileno e os desafios interculturais das tecnologias teatrais e cinematográficas 201
Agnaldo Rodrigues Da Silva y Daniel Aparecido Burgos De Araújo

9. Hiperrealidad cortazariana: conexiones y desconexiones en Nada a Pehuajó 231
Daniel Aparecido Burgos De Araújo y Agnaldo Rodrigues Da Silva

10. Las autobiografías de autoras nuevoleonesas como recurso de imaginación sociológica en el estudio de la historia de las mujeres . 249
Nora Elvia Cruz Camacho y Rosa Ma. Gutiérrez García

11. La construcción carcelaria en tres personajes femeninos en José Revueltas 275
Kevin Adán Rodríguez Gurrola

Pensamiento y cultura 5.0 303

12. ¿Pueden las IA tener creencias acerca del entorno? 305
José Rodrigo Cervantes González

13. Identidad cultural: análisis conceptual desde el enfoque histórico, filosófico y sociocultural 329
Mayra Janeth Flores Ramírez y Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

14. Morismas de Bracho y La lógica gamma. Enfoques postmetafísicos y sociedad secular 353
José Luis Cisneros Arellano

15. La metafísica ética de Emmanuel Lévinas como proyecto para la construcción de una ciudadanía del reconocimiento y la responsabilización por el *Otro*..... 373
Beatriz Liliana De Ita Rubio

Educación, persona y sociedad..... 397

16. La Educación en la racionalidad de la tecnología como medio para una sociedad centrada en lo humano 399
Benigno Benavides Martínez

17. Las TIC ¿favorecen la atención y el aprendizaje de un alumno con TEA? 423
Karla del Carmen Lara May y Angélica Vences Esparza

18. Aplicaciones de la metodología de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas para la enseñanza gamificada..... 457
María Martha Margarita Silva González y María Eugenia Flores Treviño

19. ¿Cómo lograr la educación a partir de las virtudes en contextos de crisis? Diálogos sobre ética y educación 483
Israel Nicasio Álvarez

20. Procesos de cambio en la educación superior: gestión y calidad de vida, una articulación necesaria..... 511
Rogelio Cantú Mendoza

21. La investigación educativa como potenciador del desarrollo profesional docente..... 533
Irma Eugenia García López

22. La educación de adultos en el marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida hacia una sociedad que promueve la educación centrada en el ser humano 557
Leticia Morales González y Elizabeth Alvarado Martínez

23. Actitudes hacia la igualdad de géneros. Un acercamiento desde el trabajo empírico 591
Guadalupe Chávez González, Luz Verónica Gallegos Cantú y Beatriz Liliana De Ita Rubio

24. Formación didáctica de los docentes de la Facultad de Ingeniería Civil 615
Selena Guadalupe Hernández Ayala y Benigno Benavides Martínez

Lenguas extranjeras, enseñanza y traducción 633

25. The use of storytelling online to improve oral fluency on English Learners as a Foreign Language 635
Devany Gamez Berumen y Dan Isaí Serrato Salazar

26. A professional development course on globally networked learning environments..... 665
Diana Gabriela Zamudio Troncoso y Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

27. Young adults' perceptions of their oral skill for the Preliminary English Test 693
César Alonso Montesinos Serrano, Iraís Ramírez Balderas y Alhelí Morín Lam

28. La gamificación: estrategia fundamental en el aprendizaje de inglés en el nivel preescolar 715

Andrea Montserrat Mauleon Flores, Óscar Eduardo Sandoval Villa y Elizabeth Alvarado Martínez

29. La traducción del humor como desafío cultural en la sociedad 5.0 . 745

Gabriela Saturnina Alanís Uresti y Claudia Castañeda García

PRESENTACIÓN

M.C. Ludivina Cantú Ortiz
Directora

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) cuenta con una larga tradición editorial, por ello, hoy por hoy, pone en circulación el Volumen III de su Colección de Investigación en Humanidades con el libro colectivo *Las Humanidades en la Sociedad Superinteligente. Alternativas para el futuro,* que convoca a diversas comunidades de investigadoras, investigadores de nuestro país y de otras latitudes, para repensar el quehacer de las Humanidades en el contexto del siglo XXI, en la Sociedad 5.0 o Sociedad Superinteligente. El libro que el lector tiene en sus manos recoge los trabajos que han sido seleccionados, luego de un proceso de dictaminación entre pares ciegos que asegura la importancia de los textos que aquí compartimos.

La idea de la que parte esta propuesta editorial se origina en un proceso de reflexión sobre el futuro de las Humanidades: ¿qué pasaría con las Humanidades en el contexto de aquella sociedad que en Japón han llamado Sociedad 5.0, que responde a necesidades específicas de su comunidad, y que tal vez no se manifestaban en la nuestra de la misma manera? Sin la más mínima sospecha de que el 2020 y el COVID-19, que llegó con él, nos colocarían de lleno en esa Sociedad 5.0 y ante grandes desafíos para los gobiernos, los sistemas de salud, la economía, la educación, la socialización y convivencia entre los diversos grupos de personas, en espacios públicos y privados. Además de las problemáticas

ya identificadas de deshumanización, violencia, desigualdad social, de género y racial, exclusión, violencia de género, sustentabilidad, ciberseguridad, medio ambiente, movilidad, entre otras; hoy debemos pensar también en las consecuencias que estamos afrontando ante la pandemia por el COVID-19: crisis económica, sanitaria y psicológica, pérdida de empleos, incremento en los índices de violencia en contra de mujeres, niñas y niños, dificultades que enfrentan los diversos sistemas educativos por la carencia de infraestructura tecnológica en los hogares mexicanos para impartir y recibir clases a distancia o virtuales, la afectación a la sociedad en múltiples entornos: social, educativo, laboral, artístico, cultural, deportivo y empresarial.

En general, hoy seguimos confinados, con las problemáticas emocionales que eso conlleva, nos comunicamos por mediación de una máquina, de una pantalla de computadora u otro dispositivo; no podemos ni debemos tocarnos entre nosotros, ni tocar nada ajeno a sí mismo; los intercambios se dan vía remota, inclusive los servicios médicos en ciertos casos. Algunos de nuestros amigos y familiares han muerto y no podemos seguir las costumbres de antaño de despedirlos de manera presencial; simplemente ya no los volveremos a ver, sino en los recuerdos que guarda nuestra memoria. La vida, tal como la conocimos hasta el 17 de marzo de 2020, ya no es igual; de golpe nos encontramos instalados en un futuro muy complejo y hasta, podríamos decir, caótico, en el que hay que reaprender a convivir entre nosotros, y con el COVID-19 entre nosotros; un futuro en el que la incertidumbre es uno de los mayores desafíos al que nos enfrentamos: ya no tenemos seguridad en el futuro ni podemos imaginar cómo será, no sabemos si habrá futuro, no sabemos qué pasará mañana, desconocemos cuándo terminará esta pandemia, vivimos

temiendo el contagio en nosotros mismos y en nuestros seres queridos, lo que nos produce desasosiego, ansiedad y angustia.

En este contexto debemos cuestionarnos las tensiones entre tradición y futuro de las Humanidades y su quehacer en la solución de las problemáticas actuales, su postura con respecto a la convivencia entre lo humano y lo no humano, la interacción en el ciberespacio y el espacio físico en una sociedad hiperconectada que involucra ciudadanos, gobiernos, educación, industria, tecnología… ¿Qué tienen que hacer las Humanidades en un mundo aparentemente deshumanizado?

Es imperativo analizar el papel de las Humanidades en este contexto en el que la interacción se da a través de las redes sociales de una manera más sencilla que cara a cara, en el contexto de los smartphones, de las aplicaciones para los dispositivos móviles y el marketing digital, en el contexto de Google, Facebook, Twitter, Instagram, Apple, Microsoft que se han convertido en las grandes empresas que, hoy, nos mantienen inmersos en el contexto del ciberespacio y la cultura digital.

Esta propuesta editorial es significativa para la Universidad Autónoma de Nuevo León y para la Facultad de Filosofía y Letras porque somos una comunidad de aprendizaje comprometida con el conocimiento que debe dar respuesta a las preguntas que se hace la sociedad, porque responde a su espíritu crítico y aplica el pensamiento analítico; somos una comunidad humanista, que reconoce que el ser humano es el eje rector de nuestros procesos educativos, de investigación y gestión.

Celebramos que el libro que el lector tiene en sus manos sea un espacio de diálogo abierto y democrático, en el que compartimos reflexiones y resultados de investigación, para generar importantes debates sobre las diversas temáticas que aquí se abordan: educación,

persona y sociedad, Humanidades digitales y cultura digital, emociones, posverdad, lenguas extranjeras, sororidad y cultura de género, entre otros.

Celebremos también que la Facultad de Filosofía y Letras ha logrado convocar a un importante número de humanistas y científicos sociales para repensar las Humanidades, su carácter, su función, su importancia, su trascendencia, pues es necesario hacer un alto en el camino e identificar el rumbo por donde debemos transitar para evitar que el *progreso* sin sentido humano nos avasalle; estamos convencidos de que la ciencia y la tecnología deben buscar el bienestar en perfecta armonía con lo humano; es decir, con aquello que hace ser al ser humano, más humano. Dialoguemos, pues, porque el diálogo es signo de civilidad y concordia, nos permite comprender el mundo para encontrar los caminos de una cultura de paz, inclusiva, equitativa, libre de violencia y de malentendidos, más humana.

Agradezco a los coordinadores de esta edición y a quienes aquí participan compartiendo sus reflexiones y resultados de investigación, investigadores, académicos, miembros de cuerpos académicos de nuestra Institución e instituciones amigas. Auguro éxito para el libro que ahora nos ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, pues estoy segura que enriquecerá nuestra experiencia académica, generará debates interesantes y enriquecedores, que nos conducirán a una mayor comprensión de nosotros mismos y de nuestro tiempo histórico en el que nos ubicamos como seres en el mundo.

LA SOCIEDAD 5.0
BAJO DIVERSAS MIRADAS

1

ESCENARIOS CONTRADICTORIOS, CATASTRÓFICOS, EN EL MUNDO ACTUAL: SOCIEDAD 5.0 Y EPISTEMOLOGÍAS DE VANGUARDIA

Julieta Haidar

Daniel Arzate

Escuela Nacional de Antropología e Historia

Resumen

En este artículo, abordamos alcances y problemáticas de la Sociedad 5.0, frente a los escenarios de turbulencia y contradicción en que está inmersa la humanidad. Consideramos aportes de epistemologías de vanguardia que irrumpen en el siglo XXI y plantean nuevos procesos cognitivos para enfrentar complejas problemáticas generadas en el planeta y la humanidad, desde los desastres naturales, hasta la profunda crisis global presente en todas las dimensiones. Aplicamos dichas perspectivas al problema mundial de la pandemia provocada por Covid-19 que ha colocado, tanto a la humanidad como al planeta en una crisis global, todavía sin horizontes definidos, en la total incertidumbre.

Palabras clave: Sociedad 5.0, Complejidad, Transdisciplinariedad, Decolonialidad, Crisis global, Pandemia Covid-19.

Abstract

In this article, we address the scope and problems of Society 5.0, in the face of turbulence and contradiction scenarios in which humanity is immersed. We consider contributions from avant-garde epistemologies that break into the 21st century and propose new cognitive processes to face complex problems generated on the planet and humanity, from natural disasters to the profound global crisis present in all dimensions. We apply these perspectives to the global problem of the pandemic caused by Covid-19, which has placed both humanity and the planet in a global crisis, still without defined horizons, in total uncertainty.

Keywords: Society 5.0, Complexity, Transdisciplinarity, Decoloniality, Global Crisis, Covid-19 Pandemic.

I. Perspectivas del futuro: Sociedad 5.0, cultura digital e inteligencia artificial

En su Quinto Plan Básico de Ciencia y Tecnología para 2016-2021, Japón introduce la categoría *Sociedad 5.0*, con la intención de implementar estrategias de innovación tecnológica para la construcción de un mundo ideal, inclusivo y sustentable, donde cada ciudadano alcance una vida próspera y feliz, con lo cual nos introduce en una dimensión utópica con alcances posibles, pero a largo plazo. Esta propuesta tiene como objetivo fundamental crear una sociedad superinteligente, cuyas necesidades sociales, educativas, económicas, infraestructurales y de servicios (médicos, alimenticios, de transporte) sean resueltas mediante la

participación de inteligencias artificiales y tecnologías emergentes. Los avances y desarrollos de lo anterior, sin embargo, no se han logrado materializar, por múltiples factores que vamos a exponer en el desarrollo de este trabajo.

Retomando los planteamientos de Aranda y Hoyos (2020:26), la Sociedad 5.0 es el punto cumbre de una serie de transformaciones sociales, históricas, culturales y político-económicas, vinculadas con la productividad y la explotación del entorno. De esa forma, se considera que una sociedad primigenia o *Sociedad 1.0* se establece cuando la caza y la recolección se convierten en los recursos de producción centrales de la humanidad; a ésta le sucede la *Sociedad 2.0*, que integra la agricultura en el centro de su organización social, política y económica. Con el paso del tiempo y debido al salto de una economía rural y agrícola a una industrializada, se produce la *Sociedad 3.0*, periodo de gran transformación industrial, cuyo impacto gradual se notó tanto en una mayor producción, con un menor costo, como en el incremento notable de la riqueza y de la renta *per cápita*.

La fabricación en masa, la formalización del trabajo y la injerencia de la electricidad en la vida cotidiana, derivadas de la Sociedad 3.0, son la antesala de la revolución generada por el microchip y la Internet (surgida en 1983), así como por los procesadores y almacenadores efectivos de datos. Éste es el contexto de emergencia de la *Sociedad 4.0*, *Sociedad del Conocimiento* o *Sociedad de la Información* (Taiz, 2019: 8), en la cual la producción y circulación de información es central. En dicha era aún vigente –distinta a la revolución industrial moderna–, la digitalización ha mejorado las telecomunicaciones y el procesamiento de la información

(Taiz, 2019: 30), acelerando procesos cognitivos, profundizando y alcanzando resultados impredecibles para la humanidad; por ejemplo, la industria genética que incursiona en toda forma de vida, los desarrollos de las ciencias médicas, de la robótica para la producción industrial, etcétera.

El desplazamiento del mundo material al digital ha impuesto la necesidad de acceder, rápida y eficientemente, a información de todo tipo, a fin de encontrar soluciones y tomar decisiones, también de manera rápida y eficaz, que garanticen un mejoramiento de las condiciones de los ciudadanos (Cortés, 2019: 9). En esta dirección, la Sociedad 5.0 se propone como estrategia que los cobots (robots colaborativos), la inteligencia artificial y las tecnologías digitales (macrodatos o *Big Data*, internet del todo, internet de las cosas, realidad mixta, robótica) se pongan al servicio de la humanidad, para mejorar la calidad de vida de los seres humanos en cuanto a salud, seguridad, educación, alimentación, entre otros aspectos; lo que todavía no se logra concretar.

Como se hace evidente, la organización socio-cultural ha sido modificada por la circulación rápida y efímera de la información que se produce, reproduce y circula a través de la tecnología, generando la infodemia: el bombardeo de información a que están sometidos los sujetos, a través de *burbujas* de posverdad, que distorsionan la realidad. En esta *era de la información*, el sujeto podría conocerse a sí mismo y a su entorno, mediante sistemas tecnológicos, acto reflexivo que deriva en procesos comunicacionales (Lash 2005: 125), lo que a nuestro juicio queda en el terreno del deber ser, no del ser. En otras palabras, el procesamiento de información↔conocimiento se liga a lo digital en el contexto de la Sociedad 5.0, con una perspectiva antropocéntrica en una nueva era

digital, en principio para ser desarrollada en Japón, pero con intenciones evidentes de ser extendida a nivel global.

Para enriquecer estas reflexiones, retomamos las propuestas de Morin (2010), en *Método 3: El conocimiento del conocimiento*, en donde aborda a las máquinas físicas[1] como *computadores* que pueden dedicarse, sofisticadamente, a distintas actividades prácticas, organizadoras o cognitivas (diagnosticar, percibir, razonar), así como a seguir instrucciones, elaborar estrategias o poseer aptitudes auto-referenciales. Ello es posible gracias a que la computación es un complejo cognitivo, organizador/productor, que comporta cuatro instancias: informacional, simbólica, memorial y logicial (Morin 2010: 46-48).

Efectivamente, la organización/producción computante trata con signos y símbolos, responde a problemas que trascienden la necesidad de almacenar y procesar datos (mediante la conjunción y la disyunción o la identificación y la exclusión); pero, sobre todo, comporta una dimensión cognitiva, limitada en comparación con la *computación viviente* (Morin, 2010), la cual está abocada a la reproducción y supervivencia de los seres vivos.

En este sentido, aunque semejantes, la computación de las máquinas físicas deriva en una dialógica perceptual, que une lo separado y separa lo unido; mientras que la computación viviente concibe la dialógica entre lo uno y lo múltiple, en sentido recursivo (Morin, 2010: 130). En otras palabras, la computación viviente no sólo realiza diferentes actividades,

[1] Edgar Morin (2010) diferencia y relaciona máquinas físicas y máquinas vivientes, diferenciadas por la complejidad de sus procesos computacionales. En este trabajo, en principio, hacemos referencia a las primeras, sin desconocer las relaciones recursivas, complementarias y contradictorias entre ellas.

como la computación artificial, sino que piensa y posee la capacidad de objetivar el pensamiento, de pensarse a sí misma, a través de principios, reglas y categorías que gobiernan su organización (Morin 2010: 138).

En la Sociedad 5.0 se busca vincular ambas computaciones en la esperanza de conseguir un mundo con cualidades más humanas, serviciales y organizadas, que supere la concepción dualista de la realidad, impuesta por Occidente. Con este proyecto, se espera que una sociedad articulada con las transformaciones digitales emergentes beneficie el desarrollo sustentable de ciudades, energía, agricultura y manufactura; así como que contribuya al cuidado de la salud, la prevención de desastres naturales y la distribución equitativa de las finanzas. Lo anterior puede ser posible (según una lógica abductiva), porque dicho modelo social descansa en un enfoque holístico, basado en diseños descendentes/ascendentes (*botttom up*) que promueven la descentralización: a) en la conexión de infraestructuras informáticas y urbanísticas; b) en gobernanzas y estilos de vida inteligentes, que homogeneicen bienes; c) en ciudadanos informados y participativos, que influyan en transformaciones culturales y actitudinales; d) en servicios sustentables y modelos de negocios efectivos, basados en la interacción entre el Estado y el ámbito empresarial (UIT-D, 2018).

A pesar de que el diálogo entre computaciones complementarias, semejantes y contradictorias sea posible e ideal, el pensamiento occidental binario remarca las diferencias entre computadoras y escinde la máquina artificial de la vida social del ser humano, separando al objeto del sujeto. De esa manera se entiende a la primera como una herramienta ajena a los procesos vitales del segundo, lo que constituye una falacia. Contrario a

ello, lo que pretende la propuesta japonesa es dar cuenta de la relación inseparable entre computadores físicos y vivientes, humanizando la tecnología y *tecnologizando* al sujeto, de tal manera que la vida no pueda ser pensada sin lo digital como aliado, como vecino, como cohabitante. Sin duda, ello representa un problema para el mundo occidental, desde el punto de vista conceptual y representacional del mundo, como advierte el antropólogo Julio Ernesto Rojas, quien menciona que para el monismo japonés es comprensible el casamiento de un hombre con una muñeca inflable o con un *software*, porque ambos están vinculados y son semejantes (Rojas 2020: 25), lo que introduce debates y polémicas de varios tipos y alcances.

En una era en la que la tecnología asume un lugar central y protagónico en el devenir vital del sujeto, donde se establecen vínculos dependientes entre ambos, las concepciones de la realidad, lo social, lo cultural, lo político y lo económico están experimentando cambios radicales. El planteamiento de la Sociedad 5.0, en ese sentido, busca impactar la transdimensionalidad de la realidad animal y no animal, al mismo tiempo.

La Sociedad 4.0 apostó radicalmente por la tecnología al servicio de la industria y la economía, pero la Sociedad 5.0 busca establecer un nuevo contrato social, en el que los algoritmos y las máquinas sean agentes cotidianos que actúen sobre la realidad y con los que los seres vivos puedan comunicarse, a partir del desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales, donde las diferencias sean borradas y ambos tipos de computadores puedan trabajar juntos (Rojas 2020: 26). Ello impone problemáticas vinculadas a la justicia, la equidad, la privacidad y el

anonimato, que todavía persisten como desafíos para superar distintos obstáculos y lograr la construcción de una nueva sociedad, una nueva civilización terrestre.

Todas estas posibilidades no se han concretado porque el sistema mundo no se rige por estos parámetros, sino por pautas totalmente contrarias a lo que se propone la Sociedad 5.0, lo que instaura escenarios contradictorios en el mundo actual, atacado por la pandemia de la Covid-19, fenómeno impredecible que produce condiciones adversas a la propuesta de este modelo de sociedad. En estos términos, exponemos tres desafíos latentes que la Sociedad 5.0 debe superar para lograr concretar sus objetivos.

El primero de ellos tiene que ver con el desplazamiento de aquellos que no logren desarrollar habilidades tecnológico-digitales, bien sea por la edad, por la ubicación geográfica o por el acceso a servicios de Internet. Se prevé que la población japonesa, por ejemplo, para 2050 posea bajos niveles de natalidad (1.4 alumbramientos) y un incremento significativo de población envejecida (se espera que 40% poblacional tendrá más de 40 años); con lo que devienen dificultades idiosincráticas para la capacitación tecnológica, así como para la mano de obra y la productividad económica (Ortega 2019: 5).

Frente a dicho panorama y escenarios conflictivos, se comprende que la iniciativa del gobierno japonés busque soslayar los problemas económicos y productivos, a través de la participación central de cobots e inteligencias artificiales, complementando las fuerzas productivas del país y, en esa misma medida, su vulnerabilidad mercantil frente a potencias mundiales disminuya.

El segundo reto, ligado recursivamente con el primero, es la capacitación de la sociedad en el uso de las tecnologías. La habilitación de una población en el control de máquinas físicas –tan rápidas en su evolución como las inteligencias artificiales– constituye un verdadero problema no solo por el envejecimiento de la población, sino por la distribución de servicios educativos, infraestructurales y de entrenamiento de profesionales para dialogar con aquellas.

Si utópicamente se planteara la Sociedad 5.0 en México, por ejemplo, el problema estaría engrosado, en primer lugar, por el acceso poblacional a la tecnología. En nuestro país, la deserción escolar (en los niveles bajo, medio y superior) aumentó por la pandemia provocada por la Covid-19 en 2019-2020 –y continúa a la baja en el 2021–, con lo cual se evidenciaron dificultades de los sujetos para el teletrabajo y la educación en línea, entre los que se destacan la infraestructura y la capacitación para el manejo de lo digital (a lo cual se aúna la diversidad cultural, poblacional y geográfica). Ello, sin duda, agudiza las desigualdades entre sujetos, sociedades, países y regiones.

El tercer reto lo impone el transhumanismo (Diéguez 2017; Bostrom 2003; Huxley 1957). El perfeccionamiento de la vida, la negación del caos, la prevención de las incertidumbres habrán de beneficiar al ser humano en cuanto a sus posibilidades de comodidad, pero también habrán de acelerar su dependencia con habitantes del mundo que lo superen en fuerzas, memoria, capacidades analíticas, sintéticas y resolución de problemas. En principio, el transhumanismo –del cual tratamos más adelante en este trabajo– es una apuesta con limitaciones y riesgos que, sin duda, habrán de cambiar el sistema socio-político-cultural-económico que conocemos

actualmente, mediante la articulación entre las computaciones físicas y las vivas, lógica emergente que impone más retos para el segundo computante que para el primero.

Del estudio de la Sociedad 5.0 surgen diferentes rutas de análisis, pero solo abordamos algunas, con el objetivo de motivar trabajos críticos que den cuenta de la propuesta japonesa y del desarrollo de sociedades inteligentes o superinteligentes. Una de ellas se establece por la relación entre la educación y la tecnología, donde la primera posea una base humanista, crítica e integral, dado que no sólo el acceso a la información será cada vez más fácil (Cortés, 2020: 10), sino que la acción en conjunto con la tecnología implicará siempre la ideología del sujeto. Ello, al mismo tiempo, impondrá una centralidad en la relación entre docente y discente, así como en la formación del ser humano para que sea capaz de dialogar con tecnologías emergentes.

Otra problemática que invita a ser reflexionada es la humanización de las máquinas y la deshumanización del ser humano. Aunque se predica un beneficio por la intervención de las primeras, se hace latente su centralidad en procesos socio-cultural-político-económicos y, con ello, la dependencia del sujeto. En ese sentido, es necesario pensar en las relaciones entre poder, control y usos, tanto de la tecnología como de la internet, ligadas a problemas de gobernanza o privacidad de datos personales. Esto último es un asunto que actualmente no se observa en las redes sociales, con lo que se instaura y ejerce una vigilancia supina, que profundiza el panóptico de Bentham (Foucault, 1999)

Una ruta analítica que nos parece muy importante retomar se refiere a la relación entre la tecnología y las dimensiones espirituales y

emocionales del sujeto, ligadas recursiva y hologramáticamente con otras dimensiones corporales, sociales, funcionales, agentivas del sujeto. En efecto, la modificación de los códigos perceptivos con lo digital produce cambios cognitivo-emocionales en los seres humanos, subordinados a la posverdad, que impacta de manera negativa en los sujetos, cerrando posibilidades para analizar y tratar críticamente la infodemia, la turbulencia y abundancia hiperbólica de las informaciones.

Finalmente, terminamos este apartado, considerando que el ecosistema digital en relación con las múltiples dimensiones del sujeto, propuesto en la Sociedad 5.0, desarrolla redes que implican un nudo gordiano entre estado, mercado y sociedad. De ello, emergen problemáticas como la inequidad agresiva en la distribución de servicios, gobernanza inteligente; así como la existencia de *fronteras* (Lotman, 1996) geopolíticas e individual/colectivas en constante diálogo, como el cibercrimen, que ataca violentamente la privacidad. En efecto, estamos ubicados en una encrucijada fundamental: el desarrollo del mundo digital puede lograr la superación de múltiples problemas de la humanidad, del planeta, entre los cuales está el cambio climático, la destrucción de la biodiversidad, la extrema pobreza, la violencia, el hambre entre otros; pero también puede desarrollar mayor dominación de los seres humanos, que en estos momentos ya están supervigilados y controlados por las redes sociales. En este dilema, con escenarios contradictorios, revisamos los aportes de las epistemologías de vanguardia.

II. Epistemologías de vanguardia: aportes a un futuro posible para la humanidad y el planeta.

Entre las epistemologías de vanguardia se encuentran la complejidad, la transdisciplinariedad y la decolonialidad/ la epistemología del Sur.[2] Por razones de espacio, en este trabajo desarrollaremos las principales premisas sólo de las dos primeras, así como sus planteamientos críticos, frente a las hegemónicas. Presentan las siguientes características comunes:

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

[2] Desde nuestra perspectiva, articulamos recursivamente ambas epistemologías; lo indicamos a través de la barra entre ellas.

De la epistemología de la complejidad, destacamos las siguientes premisas, retomadas de Edgar Morin (1997, 2010), Ilya Prigogine (1997) y Iuri Lotman (2013):

- La incertidumbre, lo impredecible y lo imprevisible.
- Lo dialógico, lo recursivo y lo hologramático.
- Entropía y neguentropía: recursividad orden ⟷ desorden ⟷ organización.
- Lo contradictorio como relación fundamental en la lógica compleja: en todos los fenómenos está lo antagónico y lo complementario, al mismo tiempo.

En relación con la pandemia de Covid-19, aplicando algunas de las categorías y premisas anteriores, proponemos: a) La pandemia de Covid-19 produce el desorden y el orden, al mismo tiempo; un nuevo orden frente a lo que existía antes del ataque de este virus; b) produce lo negativo y lo positivo, al mismo tiempo; c) lo negativo corresponde a la destrucción de la vida humana, de toda la vida que todavía no se puede controlar, generada por las crisis naturales, ecológicas, económicas, políticas, culturales, sociales, jurídicas, sanitarias, en todas las dimensiones; d) lo positivo se genera con las nuevas formas de interacción entre los seres humanos, nuevas formas de justicia articuladas a la distribución de la riqueza que se concentra en tan pocos sectores, nuevos avances en los procesos de comunicación digital, con lo cual la hiperconexión ha avanzado cualitativamente en la búsqueda de interacciones positivas entre los seres humanos.

Desde la epistemología de la transdisciplinariedad, retomamos las siguientes premisas (Nicolescu, 1996; 2006):

- Niveles de realidad del objeto: las dimensiones global, regional, nacional, local; lo macro y lo micro.
- Niveles de realidad del sujeto: las distintas formas de percepción que se configuran en la subjetividad, en la transdimensionalidad del sujeto.
- La relación sujeto↔objeto: recursiva, todo lo subjetivo es objetivo y viceversa.
- El sujeto transdimensional, contradictorio en movimientos recursivos, como ilustramos en el cuadro B de este trabajo.

Además de estas premisas, es importante detenernos en otras categorías transdisciplinarias que permiten avanzar con rutas analíticas de mayor alcance para enfrentar y proponer soluciones a la complejidad actual, en zozobra por la Covid-19. La primera de ellas es la *transrealidad* (Nicolescu, 1996; 2006), que implica considerar:

- La conjunción de los niveles de realidad del sujeto transdisciplinario y del objeto transdisciplinario.
- Los niveles de realidad subjetivos, referidos a los procesos de percepción y los niveles de realidad objetivos que se mueven con el *tercer incluido* y la integración del *tercer oculto* (Nicolescu).
- La relación sujeto↔objeto, planteada líneas arriba, debe ser pensada en la transrealidad, lo que sin duda es un planteamiento complejo, al trascender la categoría de realidad.
- El ciber-espacio-tiempo (CET), para alcanzar otras dimensiones analíticas que emergen con el mundo digital, como hemos planteado en el primer apartado.

Este último planteamiento, relacionado con el CET (Nicolescu, 1996), impone postular algunas características de la transrealidad digital: a) el CET es natural, porque está en el mundo cuántico, y los procesos cuánticos están en la naturaleza, en la vida; b) es artificial, porque utiliza un lenguaje artificial, y resulta de una tecnología sofisticada, desarrollada por el ser humano; c) en éste, lo natural y lo artificial, simultáneos, producen una interface constitutiva del ser humano con el computador, y del ser humano con la naturaleza, lo que ya hemos planteado con anterioridad; d) permite la existencia de la realidad material, la imaginaria en relación con la realidad virtual, la hiperrealidad que domina el mundo contemporáneo, con consecuencias positivas y negativas.

La producción de un espejo, revelado entre los procesos cuánticos del cerebro humano y los del CET, posibilita el nacimiento histórico del primer tipo de interacción ternaria: lo infinitamente pequeño, lo infinitamente grande, lo infinitamente consciente. Nicolescu (1996) propone que la causalidad en el ciber-espacio-tiempo es abierta y en bucle, que funciona en la interface hombre-computador: el ser humano descubre en sí mismo un nuevo nivel de percepción, gracias a su interacción con el computador, y el computador afina sus potencialidades por medio de la interacción con el ser humano, idea que hemos planteado en el primer apartado de este trabajo.

La segunda categoría es la *transculturalidad* –de mayor alcance para el análisis de los complejos procesos culturales que la interculturalidad–, retomada en la década de 1980 y aún vigente, aunque la de interculturalidad sea la más difundida, todavía. Fernando Ortiz utiliza el concepto de transculturación en 1940, lo que puede considerarse un buen

antecedente de la transculturalidad. Esta categoría aparece en la Carta de la Transdisciplinariedad en 1994, en varios artículos, y como núcleo analítico en el Manifiesto de la Transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996), presentando las siguientes características:

1. La modernidad y la posmodernidad aceleran cambios y procesos complejos transculturales, que son inevitables.
2. Lo transcultural tiene dos orientaciones básicas: una que llevaría al dialogismo cultural, desde lo ético, y otra que conduce a la reproducción de la dominación, de la diferencia.
3. El desarrollo de la transculturalidad positiva debe vencer la diferencia valorativa entre distintas lenguas y culturas, promover el dialogismo y los procesos de traducción transcultural.
4. En lo transcultural están muchas contradicciones recursivas. Los procesos transculturales deben superar el mito: Occidente depositario de la ciencia; Oriente, de la sabiduría.
5. Entraña la apertura de todas las culturas que se entrecruzan a partir de procesos de traducción transcultural, en bucles recursivos. Desde lo transcultural no existe ninguna cultura privilegiada que pueda juzgar a las otras.
6. Es la condición de ser de la cultura, porque siempre han existido relaciones entre las culturas; no obstante, en el mundo actual tiene otros alcances por la globalización, por el desarrollo de la hiperconexión total y una continua circulación.
7. Implica lo *unitas multiplex cultural*.
8. El lenguaje y la comunicación transculturales pueden hacer posible el diálogo entre todas las culturas, asumiendo la relación recursiva

entre lo homogéneo y lo heterogéneo, aspecto fundamental de la investigación transdisciplinaria.

Los procesos transculturales se configuran en varias dimensiones, como:

Cuadro A. Transdimensionalidad de procesos transculturales	
Traducción transcultural	Psiquiatría transcultural
Literatura transcultural	Enfermería transcultural
Educación transcultural	Terapia transcultural
Alimentación transcultural	Psicología transcultural
Comunicación transcultural	Espiritualidad transcultural
Turismo transcultural	Arte transcultural
Misiones transculturales	Música transcultural

Estas dimensiones son posibles por el nuevo nivel de realidad del ciber-espacio-tiempo. La transculturalidad es seductora, porque el contacto con «lo otro» puede ser posible, en un mundo donde la heterogeneidad de lenguas, culturas, ritos y órdenes simbólicos se mueve cada vez con mayor velocidad por la hiperconectividad, por la existencia de las sociedades de información, de las sociedades del conocimiento, como hemos señalado.

La tercera categoría es el *transhumanismo* que se encuentra en varias tendencias, pero nos detenemos en las propuestas de Nicolescu (1996): a) el transhumanismo es la nueva forma del humanismo que permite al ser humano desarrollarse cultural y espiritualmente con mayor profundidad; b) es necesario buscar lo que hay *entre, a través* y *más allá* de los seres humanos; lo que se podría denominar el *ser de los seres*; c) el

transhumanismo no apunta a una homogeneización destructiva, sino a la unidad en la diversidad y a la diversidad en la unidad (*unitas multiplex*); d) el transhumanismo aboga por el nacimiento de un nuevo ser humano que logre recuperar la dignidad, la nobleza, la ética, los mejores valores por los que hay que luchar en este mundo lleno de desviaciones que llevan al individualismo, al egoísmo, a las competencias destructivas entre los seres humanos, en lo macro y en lo micro.

Desde nuestro punto de vista, el transhumanismo abre dos caminos en encrucijada. Uno positivo –el de la reflexión crítica sobre lo humano–, enfocado, tanto en la recuperación de sus mejores valores y potencialidades como en luchar y vencer las tremendas contradicciones e injusticias. Otro negativo –que colocamos en el poshumanismo–, ligado a la subordinación de lo humano, a la tecnología, a las máquinas; en donde lo humano pierde espacio para cederlo a las máquinas y la robótica, que parecen estar venciendo. En esta disyuntiva, la transdisciplinariedad aboga por el transhumanismo, para lograr recuperar las principales potencialidades del ser humano y, con esto, desarrollar procesos transculturales globales en donde prevalezca el respeto y la ética a la alteridad, no solo humana, sino de toda forma de vida.

Destacamos lo anterior, para reflexionar desde otras culturas ancestrales en donde esta categoría debería problematizarse por la existencia de otros sujetos no-humanos: una subjetividad que rompe la frontera naturaleza↔cultura, estableciendo un *continuum* que enfrente la destrucción de la biodiversidad, para lograr un equilibrio en estos dos polos que Occidente no ha respetado.

La cuarta categoría es la de *transubjetividad* (Nicolescu, 1996), fundamental para superar el antropoceno (Crutzen) destructivo del entorno, de la biodiversidad, para lograr un sujeto transdisciplinario que condense todas las capacidades positivas de lo humano, integrando el tercer incluido, el tercer oculto. Esto constituye un desafío importante para la Sociedad 5.0, entre otros que hemos enunciado: ¿cómo transformar el antropoceno en un sujeto transdisciplinario, el cibernantropo en el nivel de realidad del CET?, ¿cómo cambiar las subjetividades tan complejas de este siglo, con todas las problemáticas que inundan la humanidad en todos los sentidos?

Desde la complejidad y la transdisciplinariedad, existen ampliaciones importantes sobre la subjetividad: el sujeto es biofísico y psicosociocultural; contiene en su funcionamiento una transdimensionalidad, definida por la contradicción, pero en movimientos recursivos, como se visualiza en el cuadro B:

Cuadro B. Sujeto complejo transdisciplinario		
Homo sapiens	⇿	*Homo demens*
Homo faber	⇿	*Homo ludens*
Homo economicus	⇿	*Homo consumans*
Homo empiricus	⇿	*Homo imaginarius*
Homo prosaicus	⇿	*Homo poeticus*

Además, la transubjetividad implica la relación recursiva sujeto↔objeto transdisciplinarios, ubicados en la transrealidad, orgánicamente relacionada

con el tercer incluido y el tercer oculto, como hemos mencionado. En este sentido, los sujetos complejos transdisciplinarios enfrentan todo tipo de problemas que se amplían con el mundo digital, con la hiperrealidad o con la posverdad, que los subordinan peligrosamente.

III. Pandemia/infodemia de Covid-19 y posverdad



Imagen de la posverdad.
Fuente: Créditos en la imagen.

En este tercer apartado, retomamos una de las problemáticas nucleares del mundo actual y Covid-19, que se imponen como una *themata*, es decir un objeto semiótico-discursivo obligatorio, imposible de ignorar o soslayar, y lo articulamos con los planteamientos del primer y segundo apartados.

La Covid-19 surge en un mundo digital que establece pautas comunicativas de varios órdenes, entre los cuales se destacan la infodemia y la posverdad, con algunas características como:

- La realidad virtual, la hiperrealidad.
- La hiperconexión: la rapidez, lo efímero, lo dinámico.

- Procesos cognitivos distintos.
- Cronotopos distintos: los espacios y los tiempos se trastocan, se desubican, son digitales.
- Emergencia del *ciberantropo* (Lefebvre, 1980): sujeto complejo transdimensional digital.

En el desarrollo de la pandemia por Covid-19, en lo real y digital, se materializa el inmenso caos, las catástrofes, contradicciones y los conflictos en que está submergida la humanidad. La transrealidad se configura como una hiperrealidad que atrapa a los sujetos, los hacen alejarse de la realidad y quedarse totalmente absorbidos por los simulacros, las falacias, la posverdad; mundo fantasmagórico, de profundas alienaciones y fetichismos. Este fenómeno analizado brillantemente por Baudrillard, en *Cultura y Simulacro* (1978), es lo que vivimos hace varias décadas, principalmente con el desarrollo y los avances de la cultura digital, que propicia el desarrollo incontenible de la posverdad. Frente a lo negativo, aparecen características positivas, relacionadas con las enormes posibilidades para el desarrollo de procesos cognitivos de alto alcance; para la sociedad superinteligente que busca la Sociedad 5.0.

Las condiciones de producción, circulación, recepción que posibilitaron la emergencia y la permanencia del concepto de posverdad, se articulan con el Brexit/Trump, y explicitan lo que plantea Foucault (1970): la verdad no es esencia, si no se articula con el poder. La verdad, la locura y la razón están subordinadas a los regímenes de poder/saber. La posverdad es un eufemismo para enmascar la falsedad, la mentira, las

falacias presentes en las prácticas semiótico-discursivas de todo tipo; en realidad pocas pueden escapar a estos funcionamientos.

La posverdad es un fenómeno socio-cultural-histórico-político-económico-psicológico que siempre ha existido, ligado al ejercicio de los diversos tipos de poder. En la coyuntura, la Covid-19 adquiere nuevos y peligrosos matices por el impacto de las redes sociales en el mundo hiperconectado, en el cual se descentraliza el poder, para tornarlo ubicuo, difuso, confuso, sin límites, como se ejerce en lo digital.

La posverdad adquiere funcionamientos complejos, porque con la cultura digital, que abarca el ciberespacio, el cibertiempo, el cibernantropo, se produce y reproduce la hiperrealidad en que vivimos. Los sujetos no se preocupan por conocer la verdad de los hechos socio-culturales-históricos-políticos-económicos-psicológicos, porque están atrapados por mecanismos de persuasión, fuertemente vinculados a lo emocional y a las redes digitales.

La victoria de la posverdad sobre la verdad se puede explicar por el siguiente fenómeno: lo cognitivo-racional cede su lugar a lo cognitivo-emocional en las subjetividades y las redes digitales que atrapan con violencia simbólica a los sujetos hiperconectados, confinados en todo tipo de espacios por Covid-19. De ese modo, los sujetos productores de la posverdad, como los sujetos receptores, se integran a una teatralidad de la mentira, del simulacro, producida por los poderes hegemónicos en la coyuntura crítica de Covid-19, que impacta en todas las redes sociales, reproduciendo el mundo colonizado desde Estados Unidos y la Comunidad Europea.

Este conocimiento colonizado puede ser combatido por un pensamiento crítico, desde las posturas decoloniales que ya han logrado abrir caminos y escenarios de liberación (Mignolo, 2005; Castro y Grosfoguel, 2007). Sin embargo, las nuevas estrategias persuasivas utilizadas en los escenarios digitales logran cada vez mayor impacto, mayor eficacia, y los sujetos semiótico-discursivos quedan atrapados en las redes perversas de la alienación, del fetichismo de las conciencias. En las producciones semiótico-discursivas de los medios digitales está venciendo la hiperrealidad, lo impredecible, la incertidumbre, el caos, la catástrofe en tiempos de Covid-19.

La posverdad, ligada a la pandemia/infodemia y al caso de Covid-19, genera un fenómeno raro, paradójico: la apariencia de verdad logra ser más eficaz que la propia verdad, y ésta tiene que retirarse y ocultarse frente a la avalancha de las posverdades. Los sujetos encadenados por las posverdades de Covid-19 no logran romper las burbujas-filtro que los atrapan, no logran cuestionar las noticias falsas que producen cárceles simbólicas de donde no pueden salir, con lo cual se materializa el mayor grado de alienación y de fetichismo de la conciencia.

Además de lo expuesto, abordamos algunas estrategias semiótico-discursivas de la posverdad, como las siguientes:

- En la coyuntura de Covid-19, el componente emocional impregna en grado superlativo las noticias, los artículos, los innumerables libros producidos sobre esta pandemia en todo el mundo, y que circulan sin límites por todo el planeta, llegando a todos los espacios por la hiperconexión; produciendo la infodemia.

- Como planteamos, la razón cede su espacio a las emociones de todos tipos: negativas, positivas, primarias, secundarias. Sin embargo, no podemos dejar de asumir que la recursividad razón↔emoción es ineludible.
- El componente emocional no puede desvincularse de las producciones semiótico-discursivas, y para abordarlo hay varias propuestas analíticas desde la lingüística, el análisis del discurso, la argumentación, lo comunicativo-pragmático.
- En la producción semiótico-discursiva de los líderes de los países hegemónicos de Occidente, se encuentra el uso preponderante de una retórica emocional, que es soporte de la posverdad sobre la pandemia de Covid-19.
- En los países no hegemónicos, como América, Asia o África, la retórica emocional no se utiliza propiamente para la difusión de la posverdad, sino para lograr combatir la pandemia desde prácticas sanitarias colectivas, procurando no recurrir a falacias o mentiras. En todo caso, se miente menos…
- Las cadenas subjetivas generan desafíos profundos para los sujetos complejos digitales del mundo contemporáneo, que tienen que enfrentar todos los tipos de crisis, para lograr visibilizar horizontes distintos, en donde puedan surgir nuevos caminos para la humanidad, para el planeta. La pandemia, la infodemia y la posverdad constituyen una trágica trilogía que solo puede ser superada con valores éticos, la búsqueda de justicia, los mejores sueños y esperanzas que pueden generar los seres humanos; objetivos contenidos en la Sociedad 5.0, como se ha expuesto.

Conclusiones

Las propuestas analizadas de la Sociedad 5.0, en sus objetivos, en sus posibilidades, en sus desafíos fue presentada en este trabajo, para evaluar si es posible la concreción de tal proyecto, con todas las contradicciones que se mueven en el mundo actual, hiperbolizadas por la pandemia de Covid-19.

Las implicaciones y los impactos de la Sociedad 5.0 en la vida del sujeto transdisciplinario plantean un nutrido cuerpo de preguntas y reflexiones, que nos invitan a reconocer la complejidad de la vida humana↔no humana en su relación cada vez más cercana e híbrida con los cobots, las inteligencias artificiales y el tráfico de macrodatos. El camino se abre hacia el progreso físico, pero corre el riesgo de sesgar el desarrollo en distintos ámbitos del ser humano y de sus relaciones ecosistémicas con otros seres que habitan el mundo.

A la reflexión en torno de la búsqueda de mejores realidades, ligadas a la incertidumbre, el caos, la infodemia y la posverdad están llamados diferentes campos del conocimiento, en un diálogo transdisciplinario que busque profundizar en las diferentes rutas de análisis, así como en las múltiples relaciones complejas, en constante diálogo y contradicción, que se despliegan ante los fenómenos que configuran nuestra realidad actual, con alcances futuros en niveles cognitivos, emocionales e informacionales del sujeto, ligados de manera recursiva e inseparable.

La categoría Sociedad 5.0 busca la interacción tripartita estado-empresa-tecnología y, con ello, el beneficio en la distribución equitativa de

recursos, la gobernanza inteligente, así como las posibilidades de coexistencia sustentables. No obstante, enraíza sus pretensiones en las dimensiones del ser, del saber, del hacer y del poder que deben ser pensadas desde las epistemologías decoloniales/del Sur, pues ayuda a desentrañar procesos complejos y transdimensionales/transdisciplinarios ligados a la existencia, la resistencia y la reexistencia del sujeto, en diálogo inseparable con la memoria cultural, la memoria histórica ancestral, que parece en riesgo de ser desterrada ante las pretensiones de ultramodernización y globalización descarnada en beneficio de una sociedad superinteligente.

Las epistemologías de vanguardia, como la complejidad, la transdisciplinariedad, la decolonialidad, la del Sur, abren caminos cognitivos de gran capacidad heurística para enfrentar desafíos y contradicciones del mundo contemporáneo, como hemos señalado. Las perspectivas complejas, transdisciplinarias y decoloniales conllevan a procesos transculturales, transnacionales, transhistóricos y transpolíticos, con los cuales es posible enfrentar los desafíos de la humanidad siglo XXI, como: una nueva civilización terrestre, el desarrollo sostenible, la educación planetaria, el transhumanismo, la inteligencia artificial, las tecnologías destructivas, la salud, la equidad y la igualdad de género, la pobreza, la destrucción de la diversidad biológica, el cambio climático, las guerras y la violencia, entre otros.

Las nuevas epistemologías abren caminos de esperanza; aperturan posibilidades para superar los graves problemas del mundo y de la humanidad, pero encuentran múltiples desafíos por la complejidad y profundidad de los problemas estructurales. Las propuestas

epistemológicas implican no sólo impactos en los procesos cognitivos↔emocionales, sino también en la práctica de la ética que supone el nacimiento de un nuevo ser humano, nacimiento difícil, doloroso, complejo y complicado… pero no imposible.

La humanidad se encuentra en la encrucijada, sin retorno: o retoma el desarrollo optando por caminos positivos en donde el ser humano es el centro de todo, su bienestar en todas las dimensiones, o por caminos negativos que llevarán inexorablemente a la destrucción del planeta, de la biodiversidad, del mismo ser humano. Los horizontes se encuentran nebulosos por la incertidumbre, por los contextos contradictorios ampliados con Covid-19, pero creemos que el futuro abre esperanzas que debemos alimentar y defender.

Referencias

Aranda, N. y Hoyos, P. (2020). *El líder de la sociedad 5.0.* Trabajo para optar por el título de Magister en Gerencia de la Innovación y el Conocimiento. Colombia. Universidad EAFIT. Recuperado el 17 de enero 2020, de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17407/Natalia_ArandaLopez_Paula_HoyosRaigosa_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*, Barcelona: Editorial Kairós.

Bostrom, N. (2003). *"The transhumanist frequently asked questions: a general introduction"*, Recuperado el 18 de enero de 2020 de http://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf

Carta de la transdisciplinariedad. 6 de noviembre de 1994, Comité de Redacción: Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu. Convento de Arrábida.

Cortés Rico, L. (2020). "Hacia una sociedad superinteligente. *Sistemas: Sociedad 5.0 y tecnologías emergentes al 2030*", Recuperado el 17 de enero 2020 de https://sistemas.acis.org.co/index.php/sistemas/article/view/89

Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo*: La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano, España: Herder.

Foucault, M. (1980). *El Orden del discurso*, Barcelona: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*. Medellín: Siglo XXI.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino Pasional de los Argumentos*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Haidar, J. (2018). "Las falacias de la posverdad: desde la complejidad y la transdisciplinariedad", en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, Nº 13, pp 1-16.

Huxley J. (1957). *Transhumanism*, London: Chatto & Windus.

Lash, S. (2005). *Crítica de la información*, Argentina: Amorrortu editores.

Lefebvre, H. (1980). *Hacia el Cibernatropo Una crítica de la tecnocracia,* Argentina: Editorial Gedisa.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, España: Frónesis Cátedra/ Universitat de Valencia.

Lotman, I. (2013). *The unpredictable workings of culture,* Tallinn: Tallinn University Press.

Mignolo, W. (2005). *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto.* España, Tristes Trópicos. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/-pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/WalterMignolo.

Morin, E. (2010). El método 3. *El conocimiento del conocimiento*, España: Cátedra.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* UNESCO: Paris.

Morin, E. (2001). *La naturaleza de la naturaleza,* Madrid: Ediciones Cátedra

Morin, E. (2003). *La humanidad de la humanidad. La identidad humana,* Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Gedisa.

Nicolescu, B. (2006). “Transdisciplinariedad: pasado, presente, futuro” (Primera y segunda parte), en *Revista Visión Docente*, *Conciencia*, Año VI, núm. 31 y 32, julio-octubre.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, México: Multiversidad Mundo Real, A.C.

Ortega, A. (2019). “Sociedad 5.0: el concepto japonés para una sociedad superinteligente”. Recuperado el 17 de enero 2020 de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/economia+internacional/ari10-2019-ortega-sociedad-5-0-concepto-japones-sociedad-superinteligente

Ortiz, Fernando (1940), *Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azucar*, https://libroschorcha.files.wordpress.com/2018/04/contrapunteo-cubano-del-tabaco-y-el-azucar-fernando-ortiz.pdf

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Rojas, J. E. (2020). Nuevas tecnologías, desde una visión antropológica. *Sistemas: Sociedad 5.0 y tecnologías emergentes al 2030*. Recuperado el 17 de enero 2020 de https://sistemas.acis.org.co/index.php/sistemas/article/view/89

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar.

Taiz Mantilla, L. (2019). *Industria 5.0: ¿Vuelve el hombre al centro de los procesos de producción?* Trabajo para optar por el título de Economista. Colombia. Universidad EAFIT. Recuperado el 17 de enero 2020, de https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/15195

UIT-D. Comisiones de estudio (2018). “Un enfoque holístico para crear sociedades inteligentes”. Recuperado el 17 de enero 2020 de https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/oth/07/17/D07170000020003PDFS.pdf

2

LAS EMOCIONES EN LA DINÁMICA DEL CAMBIO POLÍTICO

Adriana Bolívar
Universidad Central de Venezuela

Resumen

Los momentos de cambio en la política son particularmente propensos para que los actores sociales desplieguen toda clase de emociones y para que los medios hagan su propia representación de ellas. Aunque se reconoce el papel importante que tienen las emociones en la construcción del conocimiento y de las ideologías (van Dijk 1998; Plantin y Gutiérrez Vidrio 2009; Wodak 2015; Bolívar 2018) es todavía relativamente poca la investigación sistemática sobre el discurso de las emociones y su función ideológica en la interacción política. Las emociones, como término genérico para referirse a las pasiones, los sentimientos, el afecto, la emociones en sí, los estados de ánimo y la afectividad, se han estudiado en diversos campos disciplinares, pero en este momento necesitan más atención que nunca debido al enorme desarrollo de la tecnología diseñada para controlar nuestras vidas, como es el caso del proyecto de la Sociedad 5.0. De ahí que, con el propósito de profundizar sobre el discurso de las

emociones en momentos de cambio político, en este trabajo aplico el Análisis Interaccional del Discurso (AID) que he desarrollado a lo largo de los años (Bolívar 2007; Duarte 2020) y muestro dos modos de llevar a cabo el análisis del cambio: uno sincrónico, centrado en un momento puntual con el foco en los participantes en una marcha de protesta, para explicar el funcionamiento de las emociones en un texto visual y uno escrito, y otro diacrónico, que interpreta la interacción entre el líder y la gente en variados géneros discursivos a lo largo del tiempo. Se trata de dos casos de "crisis emocional" en gobiernos populistas: el "estallido social" en Chile en octubre de 2019 durante el gobierno de derecha de Sebastián Piñera y "la crisis emocional" en Venezuela en los gobiernos de izquierda de Hugo Chávez (1998-2013) y Nicolás Maduro (desde 2013).

Palabras clave: emociones, cambio político, populismos, Chile, Venezuela

Abstract

Moments of political change are particularly prone for social actors to display all sorts of emotions and for the media to represent them from their own perspective. Although the important role that emotions have in the construction of knowledge and ideologies is recognized (van Dijk 1998; Plantin y Gutiérrez Vidrio 2009; Wodak 2015; Bolívar 2018), systematic research on the discourse of emotions and its ideological function in political interaction is still relatively scarce. Emotions, as a generic term to refer to passions, sentiments, affect, emotions themselves, states of feeling and affectivity, have been studied in various disciplines, but they require now more attention than ever before due to the enormous development of technology designed to control our lives, as is the case with the Society 5.0 project. For this reason, with the aim of going deeper into the discourse of

emotions in moments of political change, in this paper I apply the Interactional Discourse Analysis I have developed along several years ((Bolívar 2007; Duarte 2020) and I show two ways of analyzing political change: in a synchronic dimension centered on a particular moment with the focus on the participants in order to show how emotions work in a visual and a written text; and a diachronic one that deals with the interaction between the leader(s) and the people in varied discourse genres. We deal with two cases of "emotional crisis" in populists governments: first, the "social outbreak" in Chile in October 2019 during Sebastián Piñera´s right-wing government and, second, the emotional development during the left-wing governments of Hugo Chávez (1998-2013) and Nicolás Maduro (since 2013).

Keywords: emotions, political change, populisms, Chile, Venezuela

Introducción

El estudio de las emociones ha ganado un espacio que va más allá de la discusión filosófica sobre emociones básicas para adentrarse en todas las esferas de la actividad humana (Pritzker, Fenigsen y Wilce 2020). Un recuento rápido de las diferentes perspectivas existentes sirve para recoger las variadas visiones disponibles: la visión filosófica que, a grandes rasgos nos lleva a la descripción del mundo interior, las emociones básicas, la dualidad mente y cuerpo, la razón y las pasiones (ver Souza Barcelar 2011; Fenigsen, Wiler y Wilce 2020 para un buen recuento); la visión evolucionista, que pone énfasis en aspectos genéticos y sociales, en la función social de las emociones, la expresión de las emociones en los humanos y en los animales, las expresiones faciales (Darwin 1872); la visión psicofisiológica que se ocupa de la relación entre el cuerpo y las

emociones, los cambios fisiológicos según las emociones (James 1884); la visión conductista que enfatiza solo lo observable y medible (Watson 1913, Skinner 1977); la visión cognitivista que observa el estímulo, la emoción y la evaluación (Arnold 1960; Fernández-Abascal 1997; Freud 1937); la inteligencia y la competencia emocional (Gardner 1983; Salovey y Sluyter 1997; Goleman 1995; Goleman et al. 2002; Saarni 2000; Bisquerra 2003); la tecnología de las emociones, la medición de las emociones en los rostros (Ekman 1971,1999); las emociones políticas (Damasio 2004; Nussbaum 2013; Arias Maldonado 2016; Habermas 1989); la visión cultural (Wierzbicka 1999); las emociones en los medios de comunicación (Döveling, von Scherer y Konijn 2011); la complejidad y la transdisciplinariedad (Haidar 2019); la visión lingüística y discursiva, que busca las marcas formales en la lengua y en el discurso oral, escrito, multimodal, y que ha sido estudiada como la subjetividad en el lenguaje por diversos autores (ver Kerbrat-Orecchioni 2000) y también como componente esencial en el discurso desde diferentes perspectivas (Caffi y Janey, 1994; Charaudeau 2000; Plantin 2004; Plantin, Doury y Traverso 2000, Peräkyle y Sorjonen 2012, Bolívar 2016, 2018). Es esta última visión la que favorecemos en este trabajo para explicar cómo las emociones manifestadas en el lenguaje y en el discurso contribuyen al cambio político en momentos de crisis.

Sostenemos que estudiar las emociones en la política significa averiguar de qué manera ellas influyen en el comportamiento de los actores sociales en general y, en particular, de los líderes políticos, y cómo ellos/ellas marcan la interacción social y el cambio político. Planteamos que las emociones en la política tienen una función cognitiva, interaccional, evaluativa e ideológica porque: a) mueven los acontecimientos desde la

perspectiva de los participantes en la interacción política (los líderes, la gente común, los medios, los internautas) de acuerdo con su estado de conocimiento y representación del mundo; b) contribuyen a la alineación ideológica y al control del poder político; y c) son manipuladas a través de los medios (y las redes sociales) con fines políticos (Bolívar, 2016, 2018).

Desde nuestro punto de vista, todas las emociones se materializan en el lenguaje. Las emociones pueden estudiarse en su expresión lingüística en diferentes niveles de análisis: gramática, léxico, semántica, pragmática; en las dimensiones retórica y argumentativa y desde una perspectiva interdisciplinar, que incluye a la psicología y a la semiótica social (Plantin, Doury & Traverso 2000; Pardo 2009; Plantin y Vidrio 2009; Gutiérrez 2013). Así es posible analizar en distintos tipos de interacciones el "léxico" y la "gramática" de las emociones o "la retórica de las pasiones" como práctica social. Estamos de acuerdo con que "la racionalidad y la afectividad, el logos y el pathos están ligados a la persuasión" (Amossy 2000: 313) y con que es necesario estudiar a fondo la manera en que intervienen los sentimientos en la interacción argumentativa y en qué medida son compatibles con la racionalidad (Parret 1986, Meyer 1991, 1993; Walton 1992). Amossy (2000) señala dos posiciones al respecto. Por un lado la posición de los "moderados" que dan un lugar legítimo a las emociones en el diálogo persuasivo, pero que recomiendan prudencia porque las emociones pueden ser tratadas como falacias (Walton 1992:1). Por el otro, los de posición dura ("fortes") que consideran el pensamiento mismo como pasional, que la racionalidad es necesariamente afectiva y que como corolario hay una racionalidad de las emociones (Parret 1986: 141). La posición de Amossy es que sentimiento y razón coexisten en la interacción argumentativa (Amossy 2000: 313). En todo caso, se trata de

no dejar de lado a las emociones cuando de argumentación en la dinámica política se trata.

En mi propia investigación planteo que, ante un fenómeno tan amplio y escurridizo como las emociones en la política, es necesario estudiarlas en contextos culturales específicos, tomando en cuenta el trasfondo histórico y socio-cognitivo en el que se mueven (o las mueven), así como las perspectivas de los participantes en la interacción, los que controlan el poder, los que se resisten, los que sufren los efectos (Bolívar 2018). Por este motivo, el objetivo específico de este trabajo es presentar el análisis de las emociones en momentos de cambio en dos culturas políticas diferentes, aunque ambas consideradas populistas: el "estallido social" en Chile en octubre de 2019 durante el gobierno de derecha de Sebastián Piñera y "la crisis emocional" en Venezuela en los gobiernos de izquierda de Hugo Chávez (1998-2013) y Nicolás Maduro (desde 2013).

Marco teórico

Supuestos generales sobre las emociones en la política

Como punto de partida nos basamos en los siguientes supuestos:

a. Las emociones constituyen un tipo de evaluación particular en el discurso político y por lo tanto, necesitamos recurrir a las teorías de la evaluación en el lenguaje y en el discurso, las cuales pueden provenir de los estudios sobre la expresión de la *subjetividad* en el sistema de la lengua (Kerbracht-Orechioni 2000); el subsistema de la *valoración* (Martin y White 2005) que estudia la expresión del *afecto* con base en la lingüística sistémica funcional (Halliday 1994); las estrategias pragmalingüísticas para identificar la *vinculación*

afectiva (VA) entre los participantes que puede ser positiva (VAP) y/o negativa (VAN) (Bolívar, 2003, 2018; Nieto y Otero 2007, 2012); y las estrategias lingüísticas y discursivas en el diálogo político, que pueden describirse tomando como referencia todo lo anterior para describir la *afectividad* en la interacción micro y macro (Bolívar 2016, 2018).

b. Los parámetros para medir la intensidad de la emoción y sus efectos se encuentran en el evento y en la cultura política, lo que implica contextualizar los acontecimientos en su dimensión histórica, política, económica y cultural. En consecuencia el concepto de contexto es amplio porque empleamos diferentes tipos de contexto (histórico, cultural, económico) y el contexto cognitivo (van Dijk 1998) así como el lingüístico (co-texto), el discursivo (textualidad, intertextualidad) y el contexto de situación.

c. Las emociones tienen efectos cognitivos (nublan la razón diría Descartes, enloquecen dicen los psicólogos) y fisiológicos (enferman, matan, dicen los médicos) y se estudian interdisciplinariamente. Los efectos son medibles a través de encuestas, cuestionarios y otros métodos de las ciencias sociales que muestran el impacto que ellas tienen en la ideologización de las personas y en la autoestima (Bolívar 2005, 2018).

d. Las emociones tienen funciones estratégicas retóricas y argumentativas (seducir, inducir a, persuadir, convencer) y pueden describirse en diferentes tipos de textos y en corpus interactivos orales y escritos. Podemos recurrir a diferentes perspectivas en este campo (Plantin, Doury & Traverso 2000; Plantin 2004; Weigand

2004), a textos clásicos (Perelman y Olbrechts- Tyteca 2003) o a descripciones de las estrategias argumentativas en el discurso político en español (Erlich 2007; Fuentes 2016). Las emociones con fines estratégicos pueden analizarse según los actores políticos: los que las inducen (los causantes), los que las resisten (las responden), los que las sufren (los efectos).

e. Las emociones tienen funciones estratégicas políticas negativas y positivas (manipulación, polarización, dominación, resistencia, convivencia, armonía social) y, por consiguiente se pueden estudiar desde la perspectiva del análisis crítico del discurso en sus diferentes perspectivas (ver Flowerdew y Richardson 2018). Esto es clave en el cambio político porque va asociado a macro-estrategias sociales de cambio que pueden servir para perpetuar el sistema, transformarlo o desmantelarlo (Wodak et al. 1999).

f. Las emociones tienen funciones ideológicas porque influyen en las representaciones de lo que es la política, nos ubican en un espacio de la experiencia política, derecha, izquierda, democracia, socialismo, comunismo, dictadura, etc. y, por ende, es necesario recurrir a otras disciplinas, particularmente las relacionadas con la ciencia política, la comunicación política y los medios.

g. Las emociones se expresan de manera explícita de forma oral, por escrito, y en otros modos (*tengo miedo*, *tengo rabia*). Las formas que toman se manifiestan en la *afectividad* (Bolívar 2016, 2018): expresada explícitamente (*estoy triste*); inferida o interpretada de los textos con base en la evidencia (*están enojados*); atribuidas a otros de manera directa o indirecta (*ellos se sienten frustrados*); evocadas

(con textos verbales o no); narradas (*me sentí triste primero y luego me enojé* (testimonios); mediadas por la prensa o redes sociales (noticias, reportes, entrevistas, memes), imaginadas o inventadas, etc.

h. Por último, desde un punto de vista político, suponemos que la calidad de las democracias depende de la calidad del diálogo que puede ser cooperativo o conflictivo y mostrar diferentes grados de cooperación y conflictividad (ver Bolívar 2018).

El método

El método está basado en problemas (problem-based) y combina el análisis cuantitativo y cualitativo. Se identifica un momento de conflicto real o potencial expresado discursivamente y se recogen los datos de manera lineal a partir de un evento o participante que inicia el conflicto, y que recibe respuestas. El/la investigador(a) puede decidir el alcance y los propósitos de su investigación, vale decir, puede ser un momento específico o una secuencia de momentos. En el análisis interaccional del discurso político lo fundamental es analizar el diálogo entre los participantes, directamente o mediado por la prensa. Lo podemos estudiar al menos desde tres dimensiones, el lenguaje, la acción y la interacción, que muchos autores contemplan. Por ejemplo, Plantin (2007) distingue tres polos: a) el de la expresión con foco en la enunciación, b) el de la pragmática, con foco en la situación, y c) el de la comunicación interaccional.

En mi caso, distingo entre: a) el nivel de la expresión formal (gramática- léxico, semántica) tomando la cláusula como unidad de análisis y observando las macro-funciones semánticas (ideacional, interaccional,

textual) contempladas en la lingüística sistémico-funcional; b) la interacción comunicativa con foco en la conversación y la pragmática socio-cultural (turnos, actos de habla, intercambios, imagen social); agrego c) la vinculación afectiva entre los participantes en el diálogo en el que la respuesta de otros es clave, y d) la lectura del diálogo social y político en momentos de cambio, lo que me obliga a recurrir a la interdisciplinariedad. La diferencia es que en mi análisis examino el diálogo micro en interacciones situadas (sincrónicas) en un espacio y tiempo dado y, también, en la dimensión macro (diacrónica) para observar los cambios en el diálogo en momentos históricos de mayor duración.

En el análisis interaccional es fundamental la *evaluación* y los *patrones textuales* que tienen relevancia desde la perspectiva micro del lector con atención en las relaciones interclausurales (Hoey 1983, 2001), tales como: Situación- Problema- Evaluación o Evaluación- Base para la evaluación. También es clave la relación entre segmentos de textos que construyen "tríadas" o secuencias de oraciones ortográficas en ciclos comunicativos intratextuales (en un mismo texto) o intertextuales (a través de los textos). La tríada puede considerarse una estructura textual "vacía" que tiene tres componentes básicos: *Iniciación- Seguimiento- Cierre* en la que los cierres son portadores de evaluaciones mayores (Bolívar 1994, 2002, 2007, 2015, 2018) que son leídas en los textos (en el nivel microtextual) y en los eventos (en la dimensión intertextual macro).

El contexto de las "crisis emocionales"

En este trabajo nos enfocamos en dos contextos de situación diferentes que llamamos Caso 1 y Caso 2. Por un lado, desde una perspectiva sincrónica, lo que sucedió en un momento de "estallido social" en Chile, en

el que se desataron grandes protestas antigubernamentales y un alto grado de violencia, lo que trajo a la superficie un deseo de cambio del sistema político neoliberal, bajo el gobierno de derecha de Sebastián Piñera. Por otro lado, un estudio diacrónico (histórico) de cambio político en Venezuela en el que la violencia verbal y física han sido parte de una transformación a mayor escala impulsada por Hugo Chávez y la Revolución Bolivariana desde el año 1998 (Bolívar 2002), continuada por Nicolás Maduro desde 2013. A pesar de las diferencias, ambos casos han sido calificados como momentos de "crisis emocional"[1] por los medios, cuyo papel en las crisis ha sido fundamental en el "conversar" y en el "emocionar" como lo diría Maturana (1997).

Es importante señalar que en el caso de Chile estamos frente a una democracia neoliberal con un presidente considerado populista de derecha "light" o neo populista, como puede apreciarse en titulares de la prensa chilena que lo consideran "sostenedor de una herencia pinochetista" ("El populismo "soft" de Piñera https://www.el mostrador.cl 06/05/2011 / "Piñera "populista por lo alto" https://www.el desconcierto.cl/pinera-populista-por-lo alto/2019/02/21). En Chile existe una democracia representativa que lleva 30 años de duración, después de 17 años de dictadura Pinochetista que dejó en los chilenos memorias de muertes, tortura, atrocidades, además de una Constitución neoliberal. El "estallido social" en Chile fue el inicio de un cambio que todavía está por verse. Fue un estallido emocional que trajo a la luz muchos sentimientos y frustraciones y también mucha violencia y destrucción. Un suceso

[1] En una búsqueda realizada de la frase "crisis emocional del chileno" el 26 de noviembre de 2019 en Google, se obtuvieron 5.780.000 resultados en 0.45 seg. En la misma fecha, la frase "crisis emocional del venezolano" obtuvo 3.420.000 resultados en 0.62 seg.

impensable en un país democrático que se preciaba de ser “la suiza de América Latina” o “un oasis”, pero llevaba en sus entrañas mucha rabia e indignación que salió a la luz el 17 de octubre en Santiago y luego se extendió a otras ciudades. Lo que se vio fue indignación, furia, miedo, expresados en todos los modos y distintos tipos de soportes (hablado, escrito, en paredes, en imágenes, etc).

Venezuela, por su parte, tuvo una democracia representativa que duró 40 años (1958-1998), desde la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez en 1958, pero que se transformó en una revolución bolivariana o socialismo del siglo XXI a partir de 1999 después de la llegada de Hugo Chávez. Este fue un proceso que se dio gradualmente, primero durante 14 años de gobierno de Hugo Chávez y luego, desde 2013, durante el gobierno de Nicolás Maduro, que aún se mantiene en el poder. Venezuela cambió de ser una democracia representativa a una democracia revolucionaria, militarista, autoritaria (Carrera Damas 2011). Estamos ante el fracaso de las políticas neo-liberales y el fracaso del socialismo del siglo XXI. Un trayecto político que ha llevado a “una crisis emocional” de la mayoría de su población (Acosta 2018) en la que muy pocos son “felices”. En este caso, porque se trata de un estudio diacrónico, es importante ofrecer una sinopsis de los eventos que condujeron a la actual crisis.

Una sinopsis de los eventos:

1) En 1987, hay una implementación de políticas neoliberales por Carlos Andrés Pérez en su segundo gobierno que conduce a una explosión social espontánea conocida como *el Caracazo*, caracterizado por descontento popular, saqueos, represión cientos de muertos (rabia, frustraciones, miedo).

2) En 1992, el 4 de febrero, hay un intento de golpe dirigido por Hugo Chávez Frías quien va a prisión por dos años por atentar contra la democracia. El 27 de noviembre de 1992 se da un nuevo intento de golpe de militares y civiles. Muertos e incertidumbre. En 1998 llega Hugo Chávez al poder por elecciones democráticas. El Caracazo es re-semantizado por Chávez como el inicio de la revolución bolivariana (euforia, incertidumbre, esperanza, miedo).
3) Hay una ruptura política con los partidos que dominaron durante 40 años (*Acción Democrática* y *Democracia Cristiana*) y una ruptura discursiva pues se adopta un lenguaje transgresor y violencia verbal con implicaciones jurídicas, políticas y culturales. Se cambia la Constitución de 1961 a la de 1999.
4) En 2013 muere Chávez. Durante el gobierno de Chávez Venezuela se transformó desde una democracia participativa bipartidista a una democracia "participativa y protagónica" unipartidista (*Partido Socialista Unido de Venezuela, PSUV*), que se ha perpetuado en el poder. Nicolás Maduro, sucesor de Chávez, concentró todos los poderes (no hay estado de derecho ni separación de poderes), desconoció a la Asamblea Nacional, legalmente constituida con mayoría opositora, y creó la Asamblea Constituyente integrada en su mayoría por miembros del PSUV. La Asamblea legal siguió funcionando en un clima de hostilidad. Con el argumento de que existía un vacío de poder, Juan Guaidó, por ser presidente de la Asamblea Nacional, se autoproclamó en 2019 presidente interino de Venezuela.
5) Actualmente, la oposición está dividida y existe gran desesperanza. El país está pasando por una de las más grandes crisis de su

historia. A falta de cifras oficiales, existen diversas estimaciones que ubican la cantidad de refugiados y migrantes entre 4,5 o 6.5 millones en el año 2020 (acnur.org/ www.eluniverso.com)

6) En este momento, Venezuela está sumida en una grave crisis de legitimidad ya que el gobierno de Maduro actualmente es rechazado por más de 50 países, pero tiene el apoyo de Rusia, China, Nicaragua, Bolivia, Cuba, Nicaragua, Irán, México y otros[2].

Los materiales

En el Caso 1 usamos un corpus pequeño mixto que consiste de: a) una foto tomada en la marcha del 18 de octubre de 2019, considerada la más grande en Chile después de la época democrática y b) el testimonio de la autora de la foto, una conocida actriz de televisión, que envió la foto y el testimonio al periódico *The Clinic.cl* donde se publicó el 28 de octubre de 2019 (https://www.theclinic.cl/2019/10/28/autora-de-la-foto-mas-compartida..). La foto de la marcha que tomamos como objeto de estudio se obtuvo en un momento álgido de las protestas iniciadas por estudiantes que reclamaban por el aumento de las tarifas del Metro, y que dieron lugar al estallido que siguió. En el Caso 2 tomamos ejemplos de diferentes estudios basados en corpus orales, escritos y mixtos, recogidos en mis investigaciones sobre el diálogo político venezolano desde hace más de dos décadas (Bolívar y Kohn 1999, Bolívar 2001). Para los análisis hemos usado los métodos de la lingüística de corpus, la lingüística sistémico-funcional, el análisis del

[2] Para ver la lista completa de países que apoyan el gobierno interino de Guaidó se puede ver https://share.america.gov/es/el-apoyo-a-jaun-guaido-de-Venezuelña-aumenta-infografia (15 noviembre 2019).
Para ver la lista de países que apoyan el gobierno de Maduro, se puede consultar https://www.france24.com/es/20190124-maduro-presidente-venezuela-rusia-mexico

discurso y el análisis interdisciplinar. Los textos analizados incluyen una gran variedad de géneros discursivos: propaganda en campañas electorales, entrevistas a candidatos, discursos de toma de posesión, rendición de cuentas, noticias, editoriales, caricaturas, el programa Aló Presidente de HCHF y otros (ver Bolívar 2018).

El análisis

El estallido emocional en Chile

Dada la naturaleza de los datos, un texto visual y otro publicado en la prensa sobre la foto, se llevó a cabo un análisis micro por separado de cada uno de los textos. En ambos casos nos concentramos principalmente en la expresión de la *vinculación afectiva.* La imagen 1 muestra parcialmente la foto que aparece completa en la portada del periódico.



Imagen 1. Foto de la marcha en Santiago, 18 de octubre de 2019. Autora de la Foto**:** Sonia Hidalgo

La imagen

Como se sabe, la metáfora es una de las formas más poderosas de representar y/o construir la experiencia del mundo (Lakoff y Johnson 1980) y crucial para persuadir en el discurso político (Charteris- Black 2005). La foto reúne mucha emoción expresada visualmente, por lo que se puede afirmar que nos encontramos ante una metáfora visual (Pardo 2009). La emoción está implícita y es evocada a través de los símbolos y la presencia de las personas sobre el caballo y debajo de él en gran cantidad (que puede verse en el link https://www.theclinic.cl/2019/10/28/autora-de-la-foto-mas-compartida).

En la foto, todo tiene significado, el color de fondo (la ciudad en llamas y el humo que aluden a la rebeldía), el encuadre con la estatua al centro (del General Baquedano, héroe militar, que encabezó guerras genocidas contra los mapuches y los peruanos), las banderas ondulando (la chilena y la mapuche con el espíritu de igualdad), los cuerpos de los jóvenes sobre la estatua alzando los brazos hacia la libertad y la justicia (la bandera más alta es la mapuche), la multitud en la calle. En resumen, la foto impacta por toda la carga emocional para una generación que conoce su historia y que ha vivido experiencias traumáticas en el pasado. La afectividad expresada de esta forma implica una vinculación afectiva positiva entre los asistentes a la marcha que están muy juntos y apoyando a los jóvenes que se encuentran ondeando las banderas que simbolizan la libertad, la justicia, el amor por el pueblo discriminado. También se da una vinculación afectiva negativa con el General Baquedano que representa una historia de violencia y abusos.

El testimonio

La emoción es narrada y mediada por el periódico *Theclinic.cl. S*e trata de un texto breve, pero con una fuerte carga de emociones. En este caso, hemos numerado la primera parte con letras (a.b.c, para la voz de *Theclinic*) y el resto con números, para la voz de la autora, pero respetamos la segmentación y las negritas tal como están en el texto original. Examinaremos las marcas verbales de la vinculación afectiva positiva y negativa.

(A)TESTIMONIO E IMAGEN

(b)Autora de la foto más compartida del estallido social en Chile: "La imagen es de todos y habla por sí sola" Susana Hidalgo, 28 de Octubre, 2019 The Clinic.cl

(c)Susana es actriz y también la autora de la imagen más emblemática y compartida de la marcha con mayor convocatoria en Chile desde el regreso de la democracia. Susana, quien además gentilmente nos la cedió para usarla en la portada y así dejar testimonio de lo que vivimos desde el viernes 18 de octubre, escribió este testimonio.

1) Caminábamos junto a mi cuñado por las calles repletas de gente en dirección a la marcha; parecíamos partículas de algo que se estaba llenando, como glóbulos rojos que se reconocen y avanzan por las venas hasta llegar al corazón. ¡**Éramos miles**!
2) Me encontré con varios amigos con los que compartimos momentos de la manifestación pero, independiente de si te conocían o no, **estábamos todos muy juntos, unidos**, respirando el mismo aire.

3) La cadencia de las banderas que flameaban, los cantos, los tambores, las guitarras y las cacerolas no era otra cosa que el ritmo del corazón que se acrecentó al unísono y **nos tenía a todos vibrando por algo en común. Justicia. Dignidad. Igualdad, Respeto. Empatía. Libertad…**

4) Porque **Chile despertó del letargo de años de abusos normalizados.** Hoy la conciencia se ha hecho presente y así lo sentí el día de la marcha pacífica más grande de Chile. Estuvimos varias horas, el cuerpo no se cansaba, **los carteles con mensajes de lucha y resistencia mantenían bien despiertos los ojos a pesar de las lacrimógenas.**

5) Luego llegó el atardecer. Avanzamos conscientes por los espacios que dejaban algunos hasta llegar "al caballo", que siempre ha sido como un imán en estas manifestaciones, no solo para mí. Y ahí estaba la estatua del General Baquedano tomada por el pueblo. **En la cima un hombre que aún no sé su nombre llevaba la bandera Mapuche que flameaba hermosa entre todas las banderas que habían**. Me acerqué y justo luego de que pasara un helicóptero a lo lejos, y muy por encima de todos, **ese hombre alzó sus brazos al cielo y se detuvo ahí unos segundos**. Respiraba, parecía que observaba el horizonte y **la bandera mapuche que sostenía flameaba libre** contenida por el cielo del atardecer santiaguino que parecía encenderse y que se fundía naturalmente con el humo que salía de un costado.

6) Las cacerolas se oían aún con más fuerzas, y las trutrucas que aparecían de repente, se convertían en las protagonistas. **Fue algo potente**.

7) Saqué varias fotos con mi celular. Aclaro, no estudié fotografía pero ha sido una de las herramientas que tengo para expresarme, sobre todo ahora.

8) La imagen es de todos y habla por sí sola, es hermoso que se haya podido traspasar el sentimiento de ese momento que creo fue y es compartido por todos.

9) Cada uno tendrá su interpretación. Pero debo decir que **jamás la intención de esta imagen será incitar odio o división.** yo veo una re-evolución y el sueño de un país libre y unido.

10) Espero no se preste para uso comercial porque perdería todo su sentido.

11) Necesitamos recuperar la capacidad de escuchar y aprender de nuestros pueblos originarios quienes desde siempre se han guiado por la sabiduría que les otorga la naturaleza. **Es momento de que nuestra educación cambie de raíz,** tenemos la oportunidad de poder leer en profundidad nuestro patrimonio cultural intangible, político social y geográfico: no lo perdamos.

12) Chile despertó.

13) No bajaremos los brazos hasta lograr el diálogo. **todos tenemos derecho a vivir en un país Justo, digno y libre de abusos.** Se quiere en primera instancia, educación gratuita y de calidad, pensiones y salud dignas, una nueva Constitución nacida en democracia, nacionalización de los recursos naturales, **reivindicación de los pueblos originarios y toda su sabiduría**, equidad de género, no más impunidad por violaciones a los derechos humanos, entre otras demandas que por justicia no podemos dejar pasar.

14) Esto no se trata de colores políticos, **se trata del amor profundo que tenemos por el territorio que habitamos, nuestra gente y su cultura.**

La emoción como un tipo de evaluación

Si consideramos la emoción como un tipo de evaluación, como hemos dicho antes, nos corresponde ver de qué manera esta se manifiesta en el texto. En este caso, se trata de un diálogo mediático entre TheClinic que ha evaluado la situación y se ha alineado con la emoción expresada por la foto y por el texto de Susana Hidalgo. En el primer "turno" el periódico adopta el rol de intermediario, mostrando su afiliación de grupo y solidaridad con la autora al citarla ("la imagen es de todos y habla por sí sola") y luego expresando su propia emoción (*lo que vivimos desde el viernes 28 de octubre*). El segundo turno corresponde a Susana Hidalgo y su testimonio, llamado así por el periódico (lo que ubica el texto en un género discursivo específico).

Lo primero que salta a la vista en el nivel gráfico son las negritas que, si las juntamos todas en secuencia indican lo que la autora del testimonio (o tal vez el periódico) evalúa como lo más relevante. Desde un punto de vista pragmático las negritas pueden considerarse como una forma de intensificación o de marcar la relevancia que resume el contenido (la gran marcha, rechazo al abuso, la resistencia, el cambio, las reivindicaciones, el amor por el territorio, la gente y la cultura) y la evaluación global del evento (*éramos miles*, *fue algo potente).* Al mismo tiempo*,* estas frases destacadas ofrecen las marcas para dividir el texto en dos partes. Primero, la narración del evento (segmentos 1 al 7) y luego el posicionamiento con la exhortación al cambio (segmentos 8-14). Por lo tanto, la carga evaluativa es muy alta, primero porque no solo es la evaluación la razón de ser de la narración (Labov 1972) sino porque es también el propósito del testimonio que favorece la subjetividad (nótese el

uso de la primera persona), y segundo porque la exhortación al cambio de la situación condensa el deber ser, el mundo deseable y la posición ideológica de la autora. En vista de que presentar el análisis detallado completo extendería mucho esta parte del trabajo, nos concentraremos en las frases destacadas en negritas que resumen las estrategias de vinculación afectiva positiva (VAP) y negativa (VAN).

Primera parte: la narración

¡Éramos miles! /**estábamos todos muy juntos, unidos / nos tenía a todos vibrando por algo en común. Justicia. Dignidad. Igualdad, Respeto. Empatía. Libertad/ Chile despertó del <u>letargo de años de abusos normalizados</u>/ los carteles con mensajes de lucha y resistencia mantenían bien despiertos los ojos <u>a pesar de las lacrimógenas</u>/ En la cima un hombre que aún no sé su nombre llevaba la bandera Mapuche que flameaba hermosa entre todas las banderas que habían/ ese hombre alzó sus brazos al cielo y se detuvo ahí unos segundos/**. **la bandera mapuche que sostenía flameaba libre/ Fue algo potente/**

Como puede observarse, con excepción de las partes subrayadas por nosotros, todas las frases destacadas en el texto se manifiestan mediante estrategias de VAP, especialmente de cantidad (*miles, todos*) de proximidad (*muy juntos, unidos, algo en común*), de especificidad (*Justicia. Dignidad. Igualdad, Respeto. Empatía),* de empatía con los mapuches *(la bandera Mapuche que flameaba hermosa, flameaba libre)*, de cognición compartida, expresada metafóricamente desde el segmento 1 (“parecíamos partículas de algo que se estaba llenando, como glóbulos rojos que se reconocen y avanzan por las venas hasta llegar al corazón”),

Así, los que marcharon constituían un solo cuerpo (*Chile despertó*) y la metáfora da estructura a todo el texto. Adicionalmente, se introducen de manera paralela como estrategia de VAP las menciones a los cuerpos físicos presentes que no se cansaban ("Estuvimos varias horas, el cuerpo no se cansaba" seg. 4).

Las estrategias de VAN se introducen de madera indirecta en la metáfora del cuerpo aletargado por "años de abuso normalizado". De esta forma se atribuye al cuerpo (Chile) el rol de víctima y, por consiguiente, el vínculo con los "otros" responsables del abuso, funciona como VAN. También está implícita una estrategia de VAN que contrasta la "resistencia" con la represión implícita en "a pesar de las lacrimógenas" ocultándose de este modo a los autores de la represión.

Segunda parte: El posicionamiento

La imagen es de todos y habla por sí sola/ jamás la intención de esta imagen será incitar odio o división/ Espero no se preste para uso comercial/ Es momento de que nuestra educación cambie de raíz/ Chile despertó/ todos tenemos derecho a vivir en un país Justo, digno y libre de abusos./ reivindicación de los pueblos originarios y toda su sabiduría/ se trata del amor profundo que tenemos por el territorio que habitamos, nuestra gente y su cultura.

La segunda parte del testimonio que va desde el segmento 8 al 14 tiene como tópico la imagen y los cambios esperados. Se inicia con una estrategia de VAP que apela a la unidad (*es de todos*) y al sentimiento común (*habla por sí sola*), pero va seguida de una serie de actos pragmáticos que terminan exhortando al amor. Primero hay una aclaratoria

en cuanto a la intención de publicar la imagen (*no incitar odio o división*), seguida de una advertencia (*espero no se preste para uso comercial*), y actos de tipo exhortativo que apoyan un cambio en la educación, que exigen derechos y reivindicaciones. En resumen, la autora del testimonio celebra la marcha y se une a la posición de "todos", pero exhorta al amor por el territorio, la gente y la cultura, lo cual funciona como una advertencia velada contra la violencia. En el texto completo llama la atención la tríada de cierre (segmentos 12, 13 y 14) que resume la postura emocionada de la autora: El país "despertó" (seg. 12), "no bajaremos los brazos hasta lograr el diálogo", lo que significa vivir en un país "justo, digno y libre de abusos", "educación gratuita, "pensiones", "salud", "reivindicaciones a pueblos originarios", "equidad de género", "no más violaciones a los derechos humanos" y otras exigencias. Para cerrar, ella hace una precisión: "Esto no se trata de colores políticos" (seg. 14) con lo que la autora muestra su deseo de no politizar el testimonio sino de mantener el vínculo afectivo positivo para estar unidos en la lucha contra el mundo no deseable.

La crisis emocional en Venezuela

La investigación sobre las emociones desde una perspectiva diacrónica en el caso venezolano nos ofrece otra mirada que nos permite ver las emociones paralelamente con el cambio político. La metáfora del cuerpo tiene gran fuerza porque el líder Hugo Chávez basa su retórica populista en el amor por el pueblo como estrategia moral (Bolívar 2018). Su persona es el corazón de la patria, como se ve en uno de los slogans más usados en sus campañas electorales (Imagen 2), que lleva los colores del partido (el rojo del PSUV), y los colores de la bandera nacional (amarillo, azul y rojo).



Imagen 2. Slogan de campaña electoral de Hugo Chávez

No obstante, en este caso no examinaremos las metáforas del cuerpo pues me concentraré en otras estrategias de vinculación afectiva y la forma en que las emociones fueron usadas durante el gobierno de Hugo Chávez e intensificadas por Nicolás Maduro. Daré atención a cuatro de los aspectos más significativos que surgieron a lo largo de mis investigaciones y de colegas en otras disciplinas. Estos son: a) la función desestabilizadora que tienen las emociones como estrategia para incentivar la transformación política; b) las estrategias desestabilizadoras más evidentes; c) los patrones de interacción socio-política que surgieron en la lucha política; y d) los efectos socio-cognitivos y emocionales de la confrontación política .

a) La desestabilizacion emocional y el cambio político

Uno de los papeles fundamentales de las emociones en la política populista es la de cohesionar al grupo seguidor con vinculación afectiva positiva (amor al pueblo, empatía, etc.) y estigmatizar al grupo opositor (como enemigo del pueblo). En este aspecto las emociones tuvieron desde el incio del gobierno de Chávez la funcion de desestabilizar al oponente de diferentes formas. Por ejemplo, en la Tabla 1, se observa a la izquierda cómo reaccionó la ciudadanía ante la retórica confrontacional de Hugo

Chávez entre 1999 y 2002 y cómo durante este "emocionar" se fue dando una transformación política y social de la democracia (columna derecha). Los cambios en las emociones fueron observados al inicio del proceso, particularmente desde la psicología social. Por ejemplo Montero (2003) analizó la retórica de las primeras planas de los periódicos que circulaban en ese momento. Tambien se hicieron innumerables estudios desde otras disciplinas y desde la lingüística en particular (léxico, gramática, argumentación, reórica, etc.)[3]. En el cambio político venezolano se combinaron estrategias políticas y discursivas: la desinstitucionalización, el discurso polarizante, la dominación por la fuerza militar, el control por miedo (el terror impuesto por los Círculos bolivarianos y los colectivos), ahora incentivado por el hambre y el "cansancio emocional (Acosta 2018). La Tabla 1 recoge a la izquierda las etapas en las emociones que pasaron del asombro y la expectativa hacia el odio, y los momentos en el cambio político que han llevado al "cansacio emocional".

[3] Para mayores detalles sobre los primeros años, se puede consultar el número especial de la *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* volumen 4, número 3 de 2003, con el tema *Discurso y Democracia* en Venezuela, que reúne trabajos de autores de disciplinas y posiciones distintas, pero que coinciden en la relevancia del lenguaje en ese momento político.

Tabla 1.

Etapas de la desestabilización emocional y el cambio político

Las emociones (Montero 2003)	El cambio político (Bolívar 2018)
1999. Asombro y expectativa 2000. Respuesta moderada 2000-2001. Respuesta explícita (odio) 2001-2002. Intensificación de acciones	Desinstitucionalización gradual Discurso confrontacional Polarización Dominación Control por miedo, terror Control por hambre Control por “cansancio emocional” (Acosta 2018)

b) Las estrategias desestabilizadoras

La desestabilizacion emocional fue practicada a través de estrategias discursivas y políticas planificadas. Estos se pudo apreciar a través del analisis de corpus orales (el programa Aló Presidente, discursos, declaraciones de prensa de los políticos, noticias, opiniones de la gente, etc.) y quedó registrado en numerosos estudios que ponen en evidencia la acción discursiva y la forma de provocar emociones intencionalmente, en la mayoría de los casos.

Tabla 2.

Resumen de las estrategias desestabilizadoras (Bolívar 2018)

Las emociones a través del tiempo:
Provocar *irritación* (violar normas culturales y políticas) Mostrar *enojo* o causarlo a otros (en actores sociales definidos, en los medios, los representantes de la Iglesia católica, empresarios, sociedad civil) Mostrar *rabia* (con uso de insultos directos a "enemigos" del puebo y de la revolución) Humillación (humillar públicamente a opositores, mostrar desprecio por los traidores ("basura") Crear *miedo* (represión, colectivos, terror) Inducir *desesperanza* y *tristeza* (emigración masiva)

c) Patrones de interacción social (1999-2003)

La polarización política con un lenguaje que disminuía al otro en su autoestima y lo desconocía como interlocutor, desde ambos lados en la confrontación (Gobierno y Oposición), hizo evidente la formación de patrones de interacción socio-política que se crearon gradualmente mediante el uso de la descortesía y los insultos como estrategia del líder y como respuesta de los oponentes entre 1999 y 2003. (Bolívar 2001, 2002, 2003, 2018). Los datos se obtuvieron de diferentes corpus dando atención a quién iniciaba, seguía y cerraba cada ciclo, especialmente a través del programa *Aló Presidente* en macro-intercambios mediados por la prensa, con atención al papel de los insultos como incentivadores de la polarización y el odio.

Tabla 3.

Patrones de interacción social entre 1999-2003

Patron 1: Iniciación (con insultos del presidente), respuesta y cierre con insultos
Patrón 2: Iniciación (con insultos del presidente), respuesta con insultos y/o agresión física a opositores
Patrón 3: Iniciación con insulto (de caricaturista), respuesta con insultos (del presidente), cierre con afiliación de grupo con crítica al presidente (gremio de periodistas)
Patrón 4: Iniciación con insulto y violencia (militar), respuesta con insultos de actores sociales variados, cierre con legitimacion de los insultos y de la violencia por el presidente (general es condecorado)

d) Efectos emocionales de la confrontación política

Los efectos emocionales de los patrones de interacción creados en la confrontación política, por un lado aumentaban la adoración por el líder (quien era visto de manera religiosa como un salvador que encarnada simultáneamente a Simón Bolívar, a Jesucristo y al pueblo) pero, por otro, tenía efectos cognitivos negativos como lo mostraron estudios realizados con cuestionarios a estudiantes universitarios quienes debían recordar los insultos empleados por el gobierno hacia sus opositores y por los opositores hacia el gobierno. Los resultados de las encuestas pueden encontrarse en Bolívar (2005, 2010, 2018) y allí puede apreciarse cómo, en un relativamente poco tiempo, palabras que no tenían connotación negativa pasaron a ser insultos (por ejemplo ser “adeco” o “socialista”) y cómo, aunque el presidente Chávez recibió cuantitativamente más insultos,

las palabras pronunciadas por él se grabaron en la memoria de los jóvenes para construir un discurso estigmatizante que está muy lejos de la cooperación y el diálogo. La Tabla 4 recoge la intensificación de las diferencias y sus efectos sociales y emocionales.

Tabla 4.

La intensificación de la diferencia y sus efectos emocionales (Bolívar 2015, 2010)

1. Intensificación de las diferencias (amor- odio)	Aumenta el racismo, el clasismo y el sexismo
2. Intensificación del odio	Aumenta el léxico ofensivo, la autoestima baja, la burla, el desprecio, la amenaza, el miedo y la desesperación
3. Intensificación del sufrimiento	Aumenta la desesperación, la frustración, el dolor, la desesperanza (emigración masiva)

Discusión y Conclusiones

Con el propósito de profundizar sobre el discurso de las emociones en momentos de cambio político, en este trabajo apliqué algunos aspectos del análisis interaccional del discurso (AID) y mostré de manera muy condensada dos modos de llevar a cabo el análisis del cambio en la dinámica política. El primer estudio, de tipo sincrónico, se centró en un momento puntual con el foco en los participantes en una marcha de protesta para explicar el funcionamiento de las emociones en un texto

visual y uno escrito. El breve análisis llevado a cabo nos sirvió para ver un momento crítico en la sociedad chilena, que en la práctica inició un proceso de cambio político y jurídico (ya se aprobó introducir enmiendas a la constitución con mayor participación de la gente). El momento marcó una ruptura con el gobierno actual y los anteriores en el que tomaron turnos la izquierda (con Michele Bachelet en dos oportunidades) y la derecha (Sebastían Piñera también en dos gobiernos). Como se pudo observar, las emociones tuvieron una función social y política importante para cohesionar a los manifestantes y seguir adelante en su lucha por una vida mejor. El segundo estudio, de tipo diacrónico, nos mostró cómo las emociones afectan la calidad del diálogo político, la cognición, el lenguaje y la vida de las personas. Los ejemplos se concentraron en el discurso de Hugo Chávez porque marcó la forma de practicar la política en Venezuela basada en el diálogo que busca el conflicto, no la cooperación (ver Freire 2005), un estilo que ha sido seguido por Nicolás Maduro y que necesitaría una investigación aparte.

Desde un punto de vista teórico y metodológico, las emociones pueden estudiarse desde muchas perspectivas como vimos en este trabajo, pero en nuestro estudio planteamos que deben analizarse en la interacción social donde encontramos a las personas que inician los cambios, a las que siguen o se resisten, y también a las que tienen la última palabra. Está demás afirmar que todo análisis necesita ser riguroso, pero la pregunta es ¿hasta qué punto los análisis de las emociones en el discurso político explican la dinámica política? Por eso, hemos desarrollado el análisis interaccional que puede realizarse con un foco más restringido y también con un alcance más largo. El estudio de textos puntuales como en el caso 1 nos da valiosa información, pero el estudio de

la dinámica política a través de textos que pueden encadenarse en el tiempo, como en el caso 2, nos da una mirada diferente que aborda aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales, que se construyen en el diálogo, sean cooperativos o conflictivos.

Los dos casos de “crisis emocional” examinados aquí han traído a la luz la importancia del trabajo interdisciplinar y nos dejan un gran reto en cuanto al estudio de las emociones en la política. El trabajo presentado aquí, particularmente en relación con el segundo caso, nos muestra que las emociones se transforman en la dinámica del cambio político. En el contexto venezolano, ellas han tenido un recorrido en el tiempo que ha ido desde la euforia, por tener un ganador en 1998, un nuevo líder que solucionaría los problemas derivados de una política neoliberal, hasta la tristeza, porque no se cumplió con lo prometido; desde la esperanza creada en los inicios a la indignación, porque vino el enojo y la frustración ante la desilusión; desde la indignación a la angustia, el estrés y el miedo que causó la incertidumbre y la impotencia; y desde la impotencia a la desesperanza, porque se perdió la fe y la confianza en los líderes y en los seres humanos.

Por eso, debemos estudiar las emociones en la dinámica política, para tomar conciencia de cómo se nos controla a través de las emociones y cómo, en vez de razonar y argumentar, nos dejamos llevar por los sentimientos. El fin último de investigaciones de este tipo es promover la participación “emocionada” y racional en la política, como una práctica social a la que todos tenemos derecho en nuestras vidas.

Referencias bibliográficas

Acosta, Y. (2018). Sufrimiento psicosocial del siglo XXI: Venezuela y la Revolución. *Investigación Psicológica* 19. Revista del Instituto de Investigación, Interacción y Postgrado de Psicología. Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia

Amossy, R. (2000). Pathos, sentiment moral et raison: L´example de Maurice Barrès. En C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions*, pp. 313- 325. Lyon: ARCI Press Universitaires de Lyon.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 21*, 1, pp.7-43.

Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1ª ed. 2ª ed. 2005.

Bolívar, A. (2001). Changes in Venezuelan political dialogue. The role of advertising in electoral campaigns. *Discourse and Society,* 12 (1), 23-46.

Bolívar, A. (2002). Violencia verbal, violencia física y polarización a través de los medios. En L. Molero y A. Franco (Eds.), *El discurso político en las Humanidades y las Ciencias Sociales*, pp. 125-136. Caracas: Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Bolívar, A. (2003). *La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana. En La perspectiva no etnocentrista de la*

cortesía: identidad socio-cultural de las comunidades hispanohablantes, pp. 213-226. Suecia. Waxholm.

Bolívar, A. (2005a). Descortesía y confrontación política. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español*, pp. 273-297. Buenos Aires: Editorial Dunken.

Bolívar, A. (2005b). Discurso y cultura democrática en las universidades. *Revista Agenda Académica*, 12 (1-2), 111-120.

Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (Comp.). *Análisis del discurso. Por qué y para qué*, pp. 247- 277. Caracas: Los Libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. (2010). Dialogue in the dynamics of political practice. En D. Koike y L. Rodríguez-Alfano (eds.), *Dialogue in Spanish*, pp.159-188. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bolívar, A. (2016). El discurso de la afectividad en la interacción política. En A.M. Bañón Hernández, M. Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo y J. L. López Cruces (Eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez,* pp.61-79. Almería. Editorial Universidad de Almería.

Bolívar, Adriana (2018). *Political discourse as dialogue. A Latin American perspective*. London and New York: Routledge.

Bolívar, A. y Kohn, C. (Comps.) (1999). *El análisis del discurso político venezolano. Un estudio mutidisciplinario.* Caracas: Universidad Central de Venezuela y Editorial Tropykos.

Caffi, C. y Janney, R.W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics,* 21, 325-373. Doi:1016/o378-2166(94)90115-5

Carrera Damas, G. (2011). *El bolivarianismo-militarismo, una ideología de reemplazo*. Caracas: Editorial Alfa.

Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l´émotion, A propos des effets de pathematisation á la télévision. En C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions*, pp. 126- 155. Lyon: ARCI Press Universitaires de Lyon.

Charteris- Black, J. (2005). *Politicians and rhetoric. The persuasive power of metaphors*. London: Palgrave Macmillan.

Damasio, A. (2004). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona. Crítica

Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

Döveling, K., von Scheve, C., y Konijn, E. (Eds.) (2011). *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media.* London and New York: Routledge.

Duarte A. M. (2020). Análisis interaccional del discurso: un modelo crítico para el estudio de la lengua y de la sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios del discurso*, 20(2): 49-68.

Ekman, Paul (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish & T. Powers (Eds.), *The Handbook of cognition and emotion* (pp.45-60). Chichester, U.K: John Wiley.

Erlich, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis el discurso, porqué y para qué*, pp. 228-246. Caracas: Los Libros del Nacional y Universidad Central de Venezuela.

Fenigsen, J., Wilce, J. M., y Wilce, R. (2020). Perspectives on emotion, emotionality and language. Past and Present. En Pritzker, S., Fenigsen, J., y Wilce, J.J. (Eds.) (2020). *The Routledge Handbook of Language and Emotion.* pp. 1-10. London and New York: Routledge.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Psicología General: Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Fuentes, C. (2016). *Estrategias argumentativas y discurso político*. Madrid: Arco Libros.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo* XXI. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995*). La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza & Janés Editores.

Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones metodológicas. En F. Flores-Palacios (Ed.), *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género* (pp.17-44). Ciudad de México, México: UNAM-CRIM.

James, W. (1884). What is an emotion*? Mind*, 9, 188-205.

Haidar, J. (2019). La dimension emocional desde la complejidad y las transdisciplinariedad. Conferencia magistral en el *III Congreso Internacional de expresión y comunicación emocional*. CIESE 2019. Universidad Autónoma de Nuevo León, 4-6 de noviembre de 2019, Monterrey, México.

Habermas, J. (1989) *Identidades nacionales y postnacionales.* Madrid. Tecnos.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London and New York: Routledge.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle? Remarques et aperçus. En C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions*, pp.33-87. Lyon: ARCI Press Universitaires de Lyon.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Martin, J.R y White, P.R. (2005). *Tha language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones. Novena edición.

Montero, M. (2003). Retórica amenazante y crisis de gobernabilidad en Venezuela 2002. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3(3), 37-56.

Nieto y Otero, M.J. (2007). Discurso y afectividad. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. Por qué y para qué*, pp. 87-112. Caracas: Los Libros de El Nacional y Editorial Tropykos.

Nieto y Otero, María Jesús (2012). *Afectividad en el discurso político. Estrategias pragmalingüísticas para la vinculación afectiva en el discurso político oral*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co.KG.

Nussbaum, M. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, Ms.: Harvard University Press.

Pardo Abril, N. (2009). La metáfora visual en el espectáculo noticioso. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. de Erlich (Eds.) *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*, pp.469-490. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Parret, H. (1986). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. EDICIAL: Buenos Aires. Primera edición en francés, 1986, *Les passions. Essai sue la mise en discours de la subjetivité*. Pierre Mardaga éditeur. Traducción Jacquelin Donoyan.

Peräkyle, A. & Sorjonen, M.L. (2012). *Emotion in interaction*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Perelman, Ch. y Olbrechts – Tyteca, L. (2003). *The New Rhetoric. A treatise of Argumentation*. 1a ed. Como *La Nouvelle Rhétoric: Traité de l'Argumentation*. Presse Universitaire de France, 1958.

Plantin, C. (2004). On the inseparability of emotion and reason in argumentation. En E. Weigand, *Emotions in dialogic interactions* (pp. 265-276). Amsterdam: John Benjamins.

Plantin, C. (2007). Contexte et parcours émotionnels: expression et gestión des emotions en interaction. Seminario de Semantica. Universidad de Limoges.

Plantin, C., Traverso, V. y Vosghanian, L. (2008). Parcourse des émotions en interaction. En M. Rinnn (ed.), *Emotions e discours* (pp. 141-162). Press Universitaires de Rennes.

Plantin, C. y Gutiérrez Vidrio, S. (2009). La construcción política del miedo. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. D. Erlich (Comps.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar,* pp.491- 509. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pritzker, S., Fenigsen, J., y Wilce, J.J. (Eds.) (2020). *The Routledge Handbook of Language and Emotion.* Londres y Nueva York: Routledge.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A. Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A.Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at*

Home, School, and in the Workplace (pp.68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

Salovey, P., y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.

Souza Barcelar, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *Contribución a las Ciencias Sociales 16*. Universidad de Málaga. www.eumed/net/rev/cccs5/16 29/10/2019.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion. A component process approach. En K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp.293-317). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. London: Sage publications.

Walton, D. (1992/2007). *The place of emotions in argument*. Pennsylvania State University Press.

Walton, D. (2000). Conversational logic and appeals to emotion. En C. Plantin, M. Doury & V.Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions*, pp.295-312. Lyon: ARCI Press Universitaires de Lyon.

Watson, J. B.(1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review,* 20, 158-177.

Weigand, E. (2004). *Emotions in dialogic interactions*. Amsterdam: Benjamins.

Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.

Wodak, R. (2015). *The politics of fear. What right-wing populism discourses mean*. Los Angeles: Sage.

Wilce, J, (2009). *Language and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. y Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

3

LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA SOBRE REVISTAS CIENTÍFICAS MEXICANAS DEL SIGLO XX: ENTRE TRADICIÓN Y FUTURO

Dalia Valdez Garza

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Con el objetivo de promover la investigación humanística en el tema de las revistas científicas mexicanas del siglo XX, en el marco del gran proyecto pendiente sobre la edición científica en México, se analizan diversas fuentes que sirven como antecedente para su desarrollo y que, a su vez, revelan el potencial de estudio de estos materiales para varias de las disciplinas humanísticas cuyos métodos de estudio se encuentran entre la tradición y el futuro, independientemente de que se trate de objetos del pasado o del presente. El tema de la edición científica se coloca en una perspectiva tanto histórica como contemporánea, así como en la propuesta de la filósofa Marina Garcés de unas "humanidades en transición", a través de una emancipación que va más allá de la propuesta kantiana de acceder

al conocimiento y entrar en un diálogo, y que hoy se relaciona con condiciones de igualdad en el asunto de quién puede conocer, así como las dimensiones crítica y valorativa del saber.

Palabras clave: revistas científicas mexicanas, edición científica, siglo XX, humanidades en transición.

Abstract

With the aim of promoting humanistic research on the subject of twentieth century Mexican scientific journals, within the framework of the great pending project on scientific publishing in Mexico, various sources are analyzed that serve as antecedents for their development and, on the other hand, they reveal the study potential of these materials for several of the humanistic disciplines whose study methods lie between tradition and the future, regardless of whether they are objects of the past or present. The subject of scientific publishing is placed in both a historical and contemporary perspective, as well as in the proposal of the philosopher Marina Garcés of “humanities in transition”, through an emancipation that goes beyond the kantian proposal of accessing the knowledge and enter into a dialogue, and that today is related to conditions of equality in the matter of who can know, as well as the critical and evaluative dimensions of knowledge.

Keywords: mexican scientific journals, scientific edition, 20th century, humanities in transition.

Planteamiento del problema o pregunta de investigación, objetivos, supuestos y análisis interpretativo

Las investigaciones sobre revistas científicas mexicanas producidas en el siglo XX en formato impreso son un campo prácticamente inédito. El objetivo de este texto es mostrar primero, a modo de antecedente, cómo han sido estudiadas las publicaciones periódicas científicas de México de los siglos XVIII y XIX, para plantear cómo podrían estudiarse las del siglo XX, con las dos consideraciones siguientes que las diferencian de investigaciones de las de siglos previos. La primera es la necesidad de promover estudios generales y panorámicos que nos acerquen al conocimiento del universo que las compone en todos sus campos del conocimiento; y la segunda, su particularidad jurídica que, salvo obtenidos los debidos permisos, impide su exposición pública por restricciones de derechos de autor, particularmente las que corresponderían a lo que hoy se conocen como producidas por las figuras de “persona moral privada (editorial)” y “persona física (autor/editor).

Contrario a lo que podría creerse, muchas de las revistas son desconocidas porque no tienen la ventaja de una visibilidad en línea. En pleno siglo XXI y mientras se enarbola el principio del acceso abierto al conocimiento, la realidad es que no sólo las revistas científicas, sino mucho del material del siglo XX no puede estar en la red por impedimentos legales. Mientras se lucha para que puedan darse excepciones en materia de derechos de autor para su acceso, cuando los fines son educativos y de investigación, esta limitación plantea desafíos en cuanto a lo que desde las instituciones formadoras en humanidades tendría que seguirse promoviendo. En necesario que se siga habilitando en los modos de

lectura y aplicación de herramientas de interpretación y análisis de objetos (de estudio) tanto digitales, como manuscritos e impresos, independientemente de que el procesamiento de la información derivada de dicho análisis sea o no informático, o de que se produzca o no una base de datos. Gracias a que el investigador en humanidades puede ser un lector de humo, piedras, pieles, papeles o pantallas, seguirá siendo capaz de explicar las expresiones humanas de cualquier tiempo.

En términos de que el humanista pueda seguir posicionándose en la sociedad como guardián del patrimonio cultural, serán necesarios el aprendizaje tanto de latín y paleografía, como de estadística y algunos programas informáticos; de igual modo, saber usar instrumentos de medición (escalas o tipómetros), lupas y microscopios, así como cámaras, escáneres y computadoras. El humanista, como ha sido siempre también, deberá actualizarse en las nuevas tecnologías de producción de conocimiento, manteniendo siempre una postura crítica que le impida caer en un determinismo tecnológico. Unas "humanidades en transición" (Garcés, 2019) que buscan la valoración de la experiencia humana del pasado (y del presente), no pueden limitarse al estudio de sus expresiones mediadas por objetos digitales o digitalizados. Es decir, que hacen falta investigaciones acerca de las revistas científicas mexicanas, pero no sólo de las digitales; e investigaciones para las que contar solo con un objeto digitalizado sea una limitante porque van más allá de textos y sus autores, para analizar su estructura, su materia y sus productores, lo que requiere de una revisión física.

La perspectiva histórica permite ampliar la idea actual de una revista científica digital. Debe tomarse consciencia de que casi la totalidad de las

revistas científicas mexicanas del siglo XX se crearon en formato impreso, aunque algunas estén digitalizadas, es decir, que sus procesos de edición y producción fueron ajenos a la intervención de una computadora. Investigadores interesados en el campo editorial encontrarán en estos materiales toda una historia por escribirse. Como la producción de este tipo de revistas a lo largo del siglo XX plantea cambios de paradigmas importantes, principalmente tecnológicos, aunque también en las prácticas de los científicos, es necesario agregar al contexto del pasado, el del presente. Las disciplinas humanísticas tienen la capacidad de brindar respaldos teóricos y metodológicos para investigaciones en este tema, pues cubren las distintas perspectivas para abordar un objeto de estudio que es, además de texto y objeto, una representación simbólica en la actualidad vinculada con el más alto nivel de conocimiento que se produce en la sociedad.

A partir de las humanidades se pueden trazar las bases de un proyecto de investigación de edición científica mexicana del siglo XX que permita abarcar el tránsito del esquema periodístico al editorial en cuanto a los equipos de quienes las elaboraron, así como del paradigma impreso al digital de publicación. Para ofrecer una postura crítica en temas como el de la tecnología, esta historia de la edición científica podría desarrollarse en un marco de compresión de la sociedad mexicana que tome en cuenta la complejidad de un fenómeno que cubre los pasos de la 2ª a la 3ª revoluciones industriales, y de esta última a la 4ª que es la vigente; o bien, en términos de revoluciones sociales, del paso de la sociedad industrial a la Sociedad del conocimiento (o de la información), y de ésta a la Sociedad superinteligente.

Marco teórico y metodológico

El análisis y propuestas en este texto tienen como base la teoría de la enunciación editorial de Emmanuël Souchier orientada al reconocimiento de las marcas que dejan en el libro los interventores o mediadores editoriales, y a reconocer las prácticas que implementaron a través de distintas herramientas propias de varios oficios con actividades cuya profesionalización se dio hasta muy avanzado el siglo XX, como en el caso de las revistas científicas en México. Se trata de una "teoría de la enunciación polifónica del texto producido o proferido por toda instancia susceptible de intervenir en la concepción, realización o producción del libro, y más generalmente, del escrito" (Souchier, 1998, p. 141). Al ponerse el fenómeno de la edición en la perspectiva de su estudio por parte de las disciplinas humanísticas, se retoma el concepto de "humanidades en transición" de Garcés, la disputa por lo humano, y el de un tipo de "emancipación" que permita una igualdad de condiciones en el escenario de "quién puede saber qué, desde dónde se otorga validez a nuestros saberes y qué consecuencias tienen sobre cómo vivimos" (2019, s. p.).

Mediante el método de investigación bibliográfica en fuentes secundarias sobre historia de los impresos en México, se realizó un análisis de cuáles han sido las perspectivas disciplinarias y sus aportes a este tema, con el fin de brindar los antecedentes para una investigación sobre revistas científicas mexicanas del siglo XX, y a partir de dichas consideraciones hacer una propuesta de cuáles son las disciplinas humanísticas en las que podría basarse inicialmente el proyecto de una historia de la edición científica en México, en el siglo XX. Cabe añadir que aunque aquí no se analizan fuentes primarias como son las revistas

científicas del siglo XX, en las reflexiones tienen influencia resultados de mis propias investigaciones en las que éstas son el objeto de estudio a partir de la perspectiva de la historia del libro y de la edición, y en las que es determinante la aplicación de un método para hacer una lectura material de los impresos y la perspectiva patrimonial.

Discusión

En las primeras publicaciones periódicas científicas, la división entre literatura culta y literatura popular carecía de una clara y tajante delimitación, lo que al mirar al pasado obliga a la revisión de cada publicación y su contextualización en relación con la función que desempeñaba en la sociedad, a partir del tipo de textos que incluían y sus características materiales —aspectos que apelan a los lectores implícito y explícito (histórico)— (Benito y Redero, 2004, p. 664).[1] Antes de la formalización de las editoriales científicas y académicas de México que hoy gestionan la publicación de los artículos, los primeros practicantes y profesionales de las ciencias encontraron en la actividad del periodismo una dinámica que les permitió difundir sus hallazgos entre diversos tipos de lectores. En México, desde el periodo novohispano, aunque con una producción limitada en relación con Europa, los contenidos científicos se materializaron en libros, además de papeles periódicos que se publicaban de manera seriada y conformaban tomos. José Antonio Alzate (1737-

[1] En la teoría de Hans Robert Jauss, el *lector implícito* es el que se pone en evidencia a través del análisis hermenéutico de los textos de un autor y cuya función está prescrita en la escritura; y como contraparte está el código del *lector explícito* a quien el autor quizá nunca llegue a conocer, pero que es identificable históricamente (Jauss, 1987, 78).

1799)[2] y José Ignacio Bartolache (1739-1790) concibieron este tipo de impresos como obras periódicas. Publicaron una miscelánea de notas, memorias, reseñas, disertaciones y observaciones, muchas de ellas traducidas de la prensa extranjera. Durante el siglo XIX y hasta principios del siglo XX se les conocía como productos de la *prensa científica*, *periódicos científicos,* y paulatinamente, como *revistas.* En las revistas científicas mexicanas de la primera mitad del siglo XX siguen encontrándose muchos textos traducidos de revistas europeas y de Estados Unidos, así como una diversidad de discursos: artístico, político, social, comercial e incluso religioso. Esto abre un abanico de temáticas para su estudio que van desde los centrados en los textos literarios hasta la publicidad.

El hecho de que se sean poco conocidas las características de las revistas de este periodo, y que por lo tanto se crea que, como las de hoy, tienen exclusivamente contenidos científicos especializados, ha impedido que este objeto de estudio se plantee como interesante para disciplinas como la literatura. Los estudios en esta disciplina han puesto atención a las revistas culturales del siglo XX dejando a un lado las que abordan las revistas de investigación literaria, o bien el paso de las primeras a las segundas, en el entendido de que ambas cumplen finalidades diferentes; pero quizá también han ignorado las revistas científicas porque hasta hoy son escasos los estudios que dan a conocer su variado tipo de contenidos, entre ellos los literarios, como se da por ejemplo en las revistas de

[2] *Diario literario de México* (1768), *Asuntos varios sobre ciencias y artes* (1772-1773), *Observaciones sobre la física, historia natural y artes útiles* (1787-1788) y *Gazeta de literatura de México* (1788-1795).

medicina.[3] El análisis del discurso también encontraría materia de sobra en estos materiales, y ni se diga el de la ideología. Otros métodos comunes en las humanidades de análisis textual en los que el investigador en humanidades es especialista, sirven para estudiar los contenidos de estas revistas impresas o digitales, lo que se puede completar con un tipo de análisis descriptivo como el que proporciona la bibliografía. En el presente las computadoras facilitan la opción de métodos como el estadístico, con la reunión y análisis de datos informáticos que, de todas formas, como es lógico, no serían más que un conjunto de datos si no fuera por la interpretación del especialista.

En algún momento de la segunda mitad del siglo XX las revistas científicas, aún todavía impresas, adquieren la identidad que tienen hoy, principalmente en cuanto a que prevalece el tipo de contenidos científicos especializados, aunque no todavía en el tema de formato y estilo editoriales (por ejemplo, en lo relativo a las citas y referencias en el documento en los que falta consistencia). Es importante revisar el momento previo a cuando en México quedó claramente privilegiada la revista como el canal de comunicación de la ciencia, o canal formal por excelencia, para que el investigador se consolidara en esta comunidad y se posicionara entre sus pares, y de quiénes y cómo sentaron las bases

[3] Esto lo he encontrado en mis investigaciones "Bibliografía e historia de la prensa científica en México, 1910-1970: la edición de revistas de medicina" que tiene el objetivo de recrear el proceso de edición de revistas de medicina nacionales (1910-1970) a partir registros bibliográficos; igualmente en el proyecto Conacyt "Modelo histórico para el análisis del proceso de edición de publicaciones periódicas científicas mexicanas (1900-1995)" de la Convocatoria de Investigación Científica Básica 2017-2018, cuyo objetivo es desarrollar un modelo histórico para el análisis del proceso editorial de publicaciones periódicas científicas de México, conceptualizadas bajo el paradigma impreso y surgidas entre el periodo 1910-1995, que se convierta en una opción de herramienta para su estudio desde diversas disciplinas humanísticas.

para una labor de edición científica profesionalizada. Esta es tarea imprescindible cuando en el siglo XXI vemos revolucionarse el sistema de comunicación científica hacia la publicación en nuevos formatos, con la distribución que facilita Internet.

Desde los inicios de la publicación científica, la escritura de textos acompañados por imágenes, y con una codificación simple en algunos casos, sofisticada en otras, en cuanto a su intertextualidad (citas, referencias), es el medio por el cual los investigadores exponen sus resultados. Hoy los autores científicos canalizan las distintas necesidades de comunicación en función del tipo de receptores, ya sean especialistas (*inter pares*) o no especialistas, hacia una variedad de tipos documentales como son las revistas académicas, especializadas, y de divulgación, libros, actas de congresos, manuales universitarios (González, 2004, p. 703-707) y demás tipos de productos que se redefinen a partir de las nuevas tecnologías. Hoy se encuentran video abstracts y video artículos; la revista *Nature Chemistry* presenta estructuras en 3D gracias a su modalidad digital en la web, y puede pensarse cómo la realidad virtual se reflejaría en la exposición de resultados científicos arbitrados.

Las nuevas tecnologías han generado transformaciones tanto en las prácticas científicas como en las editoriales. Basta pensar en la introducción paulatina de la computadora en estos dos ámbitos durante la segunda mitad del siglo XX, hasta el uso de programas de administración y publicación de revistas en internet como el OJS en el siglo XXI. La internet permitió también cambios en aspectos como la organización de las revistas por tomos y números, pues ahora no se tiene que esperar a que todo un número o tomo esté listo para liberarse, sino que puede ir apareciendo un

"artículo" en cuanto esté listo (se puede imaginar cómo esto resulta vital en tiempos de pandemia como el actual en que urge difundir los resultados de investigación); también en las interacciones que un autor científico puede mantener con una diversidad de lectores a través de distintas redes sociales; y en las formas de revisión por pares. El acceso abierto trae además al artículo la posibilidad de ser más citado como se exige hoy o, al menos, más leído y descargado. Hacer públicos los escritos de actualidad científica ha sido, por mucho tiempo, una función de los agentes del sistema editorial. No es este el espacio para la discusión acerca de si las instancias mediadoras de la edición podrían llegar a omitirse en el sistema de publicación de la ciencia, pero para analizarlo críticamente y con fundamentos en el caso mexicano, se invita a revisar los resultados de la investigación de quienes resaltan las áreas de oportunidad existentes en "alfabetización científica" y "capacidades de conocimiento o de habilidades de adaptación editorial" de quienes publican en algunas de las actuales revistas académicas mexicanas (Tarango, Murguía-Jáquez, Ruiz-Domínguez, González-Quiñones, 2019).

La historia del libro tiene la ventaja de contar con décadas de estudio acerca del impacto de un cambio tecnológico en la sociedad, como lo fue la imprenta,[4] de tal modo que puede enfrentar con esta experiencia en las investigaciones, el cambio hacia la tecnología digital en la comunicación de contenidos, sin caer en determinismos tecnológicos. La historia del libro ofrece ya posibilidades de una metodología basada en teorías y conceptos de la literatura, historia y bibliografía, con métodos que

[4] Basta como ejemplo la obra de Elizabeth L. Eisenstein (1923-2016), *The printing press as an agent of change: communications and cultural transformations in early modern Europe* (1979), Cambridge: Cambridge University Press, que en su versión en español se titula *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna Europea* (1994), Madrid: Akal.

se fundan tanto en la tradición como en la innovación, y quizá como ninguna otra disciplina, colocará al fenómeno de la digitalización en su justa dimensión en cuanto al impacto en el propio ejercicio de la investigación, como en el de un tipo de difusión de conocimiento que, si bien provoca cambios en sus representaciones y en su velocidad de difusión, en su origen sigue siendo humano, como sucedió con el paso del manuscrito al paradigma impreso.

Es imposible negar la importancia que hoy tiene la publicación de artículos para la carrera del investigador y la medición de su impacto a través de la cantidad de citas que logre de sus publicaciones. Pero la perspectiva histórica permite descubrir que este criterio de evaluación de la productividad científica tiene apenas unas décadas y que al menos durante la primera mitad del siglo XX no dependió de esto la consagración y fama de un científico en México. No obstante, el enfoque de la bibliometría ha prevalecido en el estudio de las revistas científicas del siglo XX y XXI, proyectando un criterio del sistema científico actual en el contexto del pasado. Lo anterior no significa que los estudios bibliométricos acordes con la línea de los intereses y métodos de la disciplina de la bibliotecología y ciencias de la información no representen fundamentales aportaciones para el conocimiento de la productividad científica mexicana, solo que no hay que perder de vista sus limitantes, como la tienen todas las investigaciones. Nuevamente la vista hacia el pasado revela una limitación de los estudios de bibliometría, y es que muchas de las revistas mexicanas, no sabemos cuántas todavía porque se carece de estudios, están ausentes de bases de datos como las de Web of Science y Scopus, en las que suelen basarse muchas de estas investigaciones.

Por lo que puede observarse, el potencial de estudio de las revistas científicas mexicanas del siglo XX es muy amplio para todas las disciplinas humanísticas, lo que contrasta con la poca atención que se les ha puesto para su investigación. Debe reconocerse en cambio que las revistas de siglos anteriores han merecido estudios desde la historia de la ciencia en principio, historia de la prensa,[5] así como desde la hemerografía que colabora a la tarea fundamental de registro y descripción de los materiales supervivientes. Para asegurar la disponibilidad y acceso permanentes a estos materiales se requieren políticas de conservación y preservación. Se trate de revistas impresas o digitales, los editores pueden absorber estas responsabilidades, pero también las bibliotecas con enfoque patrimonial, pues otras deben deshacerse de las más antiguas para dar entrada a las nuevas. Básicamente hoy es posible estudiar las publicaciones científicas del pasado gracias principal, aunque no únicamente, a las bibliotecas nacionales, por su enfoque patrimonial, y en respuesta a una necesidad de recuperación y valoración histórica que dan cuenta de su evolución en aspectos como sus características materiales y sus contenidos, conformación estructural, así como el perfil y actuación de los agentes que intervienen en su fabricación.

En México, los estudios de la nueva historia cultural con los que se identifica a Roger Chartier, y los de la historia del libro con Robert Darnton como uno de sus principales representantes, han delineado

[5] Celia del Palacio destaca entre las iniciativas de eventos y grupos de trabajo que comenzaron a ver los periódicos como objeto de estudio, los siguientes: la Red de Historiadores de la Prensa en Iberoamérica, algunos seminarios del proyecto Editores de la ciudad de México, del Instituto de Investigaciones José María Luis Mora y el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM, dos congresos que organizó la Universidad Autónoma Metropolitana con el título de “El papel de la prensa en las ciencias sociales” y finalmente el I Encuentro Nacional de Investigación Bibliohemerográfica del IIB de la UNAM en 2003 (Palacio, 2006a, p. 9).

investigaciones, principalmente del siglo XIX y anteriores, sobre distintos tipos de impresos como los periódicos, y aquellos actores que participan en su producción y difusión, hasta alcanzar a los lectores. Los autores de "El libro y la imprenta en México: una revisión de sus historias" creen que los interesados en la historia del libro en México, particularmente del siglo XIX, "han hecho de la historia cultural su aspiración más cara" (Fernández, Cisaróva, Rojas y de Lira, 2007, 343) —aunque actualmente otras investigaciones en historia del libro en México se anclan en otras corrientes como la bibliografía material, anglosajona o española—. Por su parte, del Palacio apuntó que muchos de los trabajos que se hacen en la historia de la prensa son "herederos de la 'nueva historia'" (2012c, p. 7).

Celia del Palacio ofrece una explicación de esta corriente de la "nueva historia" en el contexto de la prensa, en "Prensa e historia cultural".[6] Algunos de los estudios específicamente sobre la prensa que del Palacio consigna y que podrían considerarse con esta orientación, por lo menos en parte de sus contenidos, son, de Carmen Castañeda (1999), *Imprenta, impresores y periódicos de Guadalajara, 1793-1811*, Guadalajara: Editorial Ágata; *Del autor al lector: libros y libreros en la historia*, comp., (2002), México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, CIESAS, CONACYT; y de Laura Suárez de la Torre, coord., (2001) *Empresa y cultura en tinta y papel*, ed. de Miguel Ángel Castro (México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, UNAM) (Palacio, 2006b, p. 26-30). Otros ejemplos más están en algunos capítulos de la obra *Bicentenario del Diario de México 1805-2005. Los albores de la cultura letrada en el México independiente*

[6] Véase Celia del Palacio (verano 2003), "Prensa e historia cultural", en *Revista Universidad de Guadalajara*, Dossier. Los estudios sobre impresos en América Latina. Siglos XIX y XX, núm. 28.

(2009), Esther Martínez Luna, ed. (México D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas).

En el año 2000, Rosalba Cruz comentó acerca del provecho que la historia de la prensa sacaría de la hemerografía si ésta ampliara a los datos del registro de publicaciones periódicas aspectos relacionados con su materialidad, las dependencias entre texto y soporte, dispositivos de la puesta en texto, estrategias del autor y editor en miras al tipo de lectores, así como "la historia de sus redactores y de sus lectores" (Cruz, p. 423 y 436). Asimismo, planteaba entonces dar el tratamiento de "documento historiográfico" a los periódicos y con este enfoque indagar en sus intenciones, lo que determinará sus características, y "la función con las que fueron creados", analizando su discurso y sus "circunstancias de producción" (p. 431 y 434). Este tipo de ejercicios se harían tiempo después fuera del marco de la historia cultural, y en la línea de la historia de la edición —con la bibliografía material y la propuesta de Darnton de "circuito de comunicación"—, como se hizo en la obra "Libros y lectores en la *Gazeta de literatura de México* (1788-1795) de José Antonio Alzate (2014), México, D.F.: Bonilla Artigas Editores, ITESM.

Celia del Palacio ha insistido también en tres puntos más en relación con la historia de la prensa. El primero es el aspecto metodológico al señalar que, en el caso de los estudios historiográficos, se recurre mayormente a la "metodología tradicional de recolección e interpretación de las fuentes", y los comunicólogos a acercamientos teóricos y metodológicos como el enfoque histórico-estructural desde la propuesta de Enrique Sánchez Ruiz, también el de Manuel Martín Serrano que entiende los medios de comunicación como mediadores y la de Juan Torres López

con un "análisis de la empresa de comunicación" (2006b, p. 16-23). En segundo lugar, sobre la necesidad de sobrepasar el enfoque descriptivo (p. 22), ir más allá de las biografías y hemerografías, abordar los periódicos como objetos de estudio, no sólo como fuentes, verlos funcionando en la sociedad de la que emanan (Palacio, 1998, p. 10-11), en su "ecosistema comunicativo", ponerlos en "en relación con los acontecimientos no sólo políticos, sino sociales y económicos", que es algo que, en opinión de la autora, se había logrado en pocos trabajos hasta 2006. Y el último, relacionado con el anterior, es acerca de la necesidad de abordar el estudio de los periódicos de manera interdisciplinaria o mediante una "*hibridación* de disciplinas" que permita observarlos como objetos vivos, cambiantes, en movimiento, afirma del Palacio, de tal manera que se pase de una primera etapa necesaria, "pero no suficiente", la del "recuento historiográfico" (Palacio, 2006b, p. 25-26).

Al revisar estudios monográficos de síntesis y artículos en materia de historia del libro y la imprenta en México, y dividirla en tres periodos históricos, Fernández y otros tuvieron los siguientes hallazgos. Del periodo del virreinato (1539-1821) encontraron que, aunque hay abundante material, los estudios son parciales; sobre la investigación de un segundo periodo que abarca de 1821 a 1910, enfatizan que se encuentra en una fase de "recopilación documental" (2007, p. 336 y 345), por lo que señalan como pendientes "terminar su inventario, hacer su análisis general y, a partir de ahí, realizar estudios integradores y de síntesis que permitan apreciar las novedades que inaugura el periodo", este último aspecto, en particular, porque una de las principales innovaciones se da en el ámbito la tecnología de imprenta (p. 346 y 347). Finalmente, el periodo del siglo XX es el menos explorado y, por lo tanto, con una lista de temas pendientes: el

desarrollo de la industria editorial con el consecuente aumento de tirajes en las ediciones, surgimiento de otros tipos de publicaciones y de editoriales comerciales que conviven cada vez más con las de tipo oficial y académico; el cambio en las características del papel “en deterioro de su permanencia”, y en el aspecto tecnológico, la evolución de las formas de impresión mecánica a las difusión del libro electrónico (p. 347-348 y 355).

La afortunada conjunción de la historia del libro y la historia de la ciencia ha dado como resultado ilustrativas investigaciones, principalmente en el ámbito anglosajón, que son muestra de cómo desde marcos conceptuales correspondientes a los estudios del libro se puede ampliar la comprensión de la historia de las disciplinas, de las instituciones, de los actores y sus funciones en los sistemas científico y editorial, de las modalidades y contextos de producción del conocimiento científico, de las apropiaciones de los contenidos y de los usos de los materiales impresos. Para el caso mexicano, ayudaría a explicar cómo en el siglo XX, y a partir de qué actores institucionales, se consolida el importante papel de las editoriales académicas en la difusión del conocimiento, junto con un sector comercial y de iniciativa personal con el que convive a lo largo del siglo, pero que se va minimizando. Lo mismo respecto a la parte de la tecnología sobre el que habría mucho por desarrollar, en este caso, para un tipo de publicación periódica que de manera casi definitiva, abandona el formato impreso para abrazar el digital, podría decirse, porque el internet permite la difusión inmediata del nuevo conocimiento. Este último aspecto de difusión que acelera una tecnología tendría que explicarse en su tejido y evolución de prácticas sociales e institucionalizadas de la ciencia.

Si en el ámbito francófono, para 1993, Valérie Tesnière reconocía que los modos de análisis de la historia del libro y la historia de la ciencia no llegaban a unirse todavía (1993), en el 2000, en el anglosajón se hablaba de una expansión y transformación de ambas disciplinas que les permitía no sólo una integración con la historia general, social y cultural, sino un intercambio de perspectivas que favorecía las contribuciones en ambos sentidos (Franca-Spada y Jardine, p. I y VII). Tesnière argumentaba entonces que la historia de la edición en Francia apenas daba sus primeros pasos en el periodo contemporáneo y que en cuanto al libro científico se trataba de "un champ multiforme difficile à cerner, avec beaucoup de genres don't certains son hybrides" (1993 p. 67). En el ámbito hispanoamericano se ven también rezagados los estudios de la edición científica del siglo XX en adelante, y son los historiadores de la ciencia, más que los historiadores del libro, quienes han contribuido en este ámbito de manera indirecta, si bien este tipo de información no se coloca como un foco de atención disciplinario.

En la Introducción al libro *Books and Sciences in History*, Marina Frasca-Spada y Nick Jardine reconocen la expansión y transformación de las disciplinas de la historia de la ciencia y la historia del libro, y destacan algunos paralelos entre ellas. Uno es el desplazamiento del modelo difusionista de la información que propone productores activos y consumidores pasivos, a una concepción de los lectores como receptores con roles activos en las comunicaciones. Dicha concepción ensancha también el interés del tipo de lectores que abarcará no sólo el de los expertos o de las élites, sino los populares y los surgidos en contextos de enseñanza. En esta reconsideración de los lectores destacan como fundamental el cambio de idea de los libros, pues ya no aparecen "as mere

vehicles or packaging of texts; rather their material constitution —*mise en livre*— and the layout and typography —*mise en page*— are regognised as crucial in recruiting readers and conditioning the ways in which they read" (Franca-Spada y Jardine, 2000, p. II).

De manera particular hay un interés por el análisis de los aspectos formales y materiales de las publicaciones, sin dejar a un lado los contenidos que son los que, quizá, han tenido una mayor atención por parte de los historiadores de la medicina, y que la historia del libro no debería excluir, porque constituyen el origen u original de una edición, además de ser parte elemental para estudio de los autores. Es la exposición del conocimiento el punto de partida de lo que se convertirá en la literatura científica.

Pero si bien es importante destacar el valor de los contenidos de las revistas científicas como fuente para construir la historia de la ciencia, es posible aprovechar su potencial, como objeto de estudio en la historia del libro y de la lectura, al plasmarse en ellos los recursos ortográficos y tipográficos que se implementan en la representación del discurso científico, y que hoy se identifican como prácticas autorales y editoriales; sin contar con las características formales y materiales (formato editorial) pensadas para un tipo específico de usuario del material y de lector. En este sentido Franca-Spada y Jardine destacan como una transformación en la historia del libro el que hoy esté ampliamente aceptado el estudio simultáneo de los textos con sus interpretaciones y los libros con sus usos, en vez de un enfoque con la atención puesta principalmente en los procesos de publicación y el hecho bibliográfico (Franca-Spada y Jardine, 2000, p. II).

Jonathan Topham, historiador de la ciencia, señala la necesidad de reintroducir a los actores sociales implicados en las prácticas relacionadas con la fabricación de los libros como objetos materiales, en una historia en la que se han visto simplemente como textos inmateriales o incorpóreos (Howsam, 2006, p. 51-52). Creo que esto es lo que en gran parte ha motivado la incursión de los historiadores de la ciencia en la historia del libro, y de manera particular, en la historia de la lectura como lo ha demostrado James A. Secord quien, a diferencia de la ruta de Darnton y su "biografía de un libro", explora una obra (científica) en "sus usos y manifestaciones", un tipo de "rastreo cultural" a través de los modos y lugares de lectura (p. 42). Incluso sustituye la idea de "circulación" de Darnton por la metáfora de "replicación literaria", según explica Howsam, y critica al primero por descuidar lo que sucede fuera del comercio del libro o del libro como objeto. La reproducción por cualquier tecnología no implica la copia de un texto, por eso Secord habla de *replicación*, como las células, con variantes y en evolución de un estado a otro, con diferentes características físicas (p. 43).

Pero la historia de la ciencia, en lo que abarca de su análisis sobre el propio desarrollo de la ciencia y de la tecnología, podría servir de conexión —como lo es para entender el libro— con el enfoque de unas "humanidades en transición" y una "transición emancipatoria en la que la ciencia, la tecnología y las humanidades reencuentren sus problemas comunes y nos los devuelvan como aquello que nos hace humanos" (Garcés, 2019, s. p.). Se mencionó al principio que en el paso del siglo XIX al XX, y a lo largo de este último, se pasó de la 2ª a la 3ª, y de ésta a la 4ª revolución industrial. Esto ha estado como telón de fondo de cualquier fenómeno como la edición científica, y estudiarlo a la luz de estos

escenarios estaría acorde con lo que las humanidades tienen de compromiso en cuanto a brindar elementos críticos para analizar las implicaciones éticas que esto ha tenido y en qué medida se ha podido reducir la desigualdad del acceso al conocimiento.

Podría estudiarse cómo, por ejemplo, en la presente 4ª revolución industrial, la internet, el Big Data y la inteligencia artificial actúan como potenciadores no sólo de la generación de más conocimiento que llega más rápido, sino de capacidades que generan pensamiento crítico. O bien hacerlo también a partir de conceptos como el de la Sociedad 5.0 o Sociedad Superinteligente originado en Japón que dan un margen más amplio en términos de abrir debates en la sociedad sobre la felicidad o la relación hombre-máquina, pero que quizá resultan utópicos en relación con una realidad latinoamericana. Finalmente resulta una oportunidad para que, desde la propia realidad mexicana, la edición científica y académica defina una identidad propia y que, a su vez, se mantenga una conexión operativa con el modelo internacional de comunicación y publicación de la ciencia.

> De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI 2012), el conocimiento científico es una de las principales riquezas de la sociedad contemporánea, necesario para impulsar el desarrollo económico y social, con lo cual, se acuñan términos como ‘economía del conocimiento’, en donde todos los países ajustan sus modelos a la medida de sus posibilidades, siendo un ejemplo de ello, la definición de sistemas editoriales vinculados a la comunicación de la ciencia (Tarango y otros, 2019, p.154).

Una revolución digital no es necesariamente una revolución de pensamiento, es, acaso, una revolución tecnológica como lo fue el

surgimiento de la máquina de tipos móviles. Si los efectos de esta máquina no fueron suficientes para, por sí solos, generar revoluciones sociales, políticas o científicas (como tampoco sabemos todavía si lo hará esta pandemia), ¿lo serán los efectos de la digitalización? Algunas de las funciones de las humanidades en un horizonte de transformación digital en el que estarían presentes el internet de las cosas y la robótica, es en primer lugar contribuir a la falta de alfabetización digital que ha expuesto el contexto de la pandemia por covid-19, principalmente para el ámbito de la educación; pero, a su vez, mantener la postura crítica frente a una dependencia y subordinación frente a las nuevas tecnologías, y una "rendición antropológica" que Garcés explica como tendencia a confiar poco en las capacidades humanas "para establecer y mejorar, colectivamente, nuestras condiciones de vida". Se pasa a esta rendición y se renuncia a "una buena vida", afirma la filósofa, cuando se siente la necesidad "de una salvación a través de una inteligencia superior, ya sea divina o artificial" (2019, s. p.). En mi opinión, en este sentido el conocimiento-emancipación sería como una vacuna que previniera de lo que Garcés plantea como la "necesidad de una salvación a través de una inteligencia superior, ya sea divina o artificial" (s. p.).

Conclusiones

Conocer y analizar las perspectivas de estudio de las revistas científicas mexicanas de los siglos previos al XX no sólo brinda un antecedente, sino que permite ver qué es vigente metodológicamente y aplicable según lo poco que se conoce de las de dicho siglo. La historia de la prensa y la historia de la ciencia son las disciplinas desde las que más se han estudiado los productos de la prensa periódica mexicana de los siglos XVIII

y XIX; sin embargo, los recursos de la historia de la prensa se agotarían para el caso del siglo XX en el sentido de que las revistas científicas dejan de operar en el esquema de una empresa y actividad periodística, por lo que al menos en este aspecto tendrían que buscarse nuevos marcos teóricos como los que ofrece la historia del libro y de la edición, es decir, los que sirvan para estudiar el fenómeno de la "edición científica" en vez del "periodismo científico".

A su vez, sería útil no sólo avanzar en la investigación sobre las revistas científicas de México del siglo XX, sino brindar una actualización, una nueva interpretación de las de siglos anteriores, a la luz de nuevas teorías y conceptos; asimismo, difundir un marco metodológico que permita abordarlas independientemente de su tecnología de producción y difusión. Hacerlo así permitiría conectar estas investigaciones con las existentes sobre las del siglo XXI y así fortalecer un marco crítico que reduzca sesgos.

Para la historia de la ciencia se abre la oportunidad de construir historias generales o específicas por disciplinas que incorporen tanto la fuente hemerográfica como la monográfica, pues se trata de un siglo XX en que la comunicación científica por medio de revistas gana terreno paulatinamente en relación con la del libro, ciertamente, según el área de conocimiento. Bien podría decirse que implícitamente en la historia de las revistas científicas se encuentra parte de la historia de cada disciplina. Finalmente, para una historia de la edición científica en México bien valdría la pena incorporar reflexiones de la filosofía de la ciencia y de una ética para la igualdad del acceso al conocimiento en la línea del tipo de "emancipación" que propone Garcés, u otras.

En un artículo que vale la pena recuperar hoy, Juliana González hablaba del valor de la ciencia no sólo por lo que en las dimensiones epistemológica, metodológica, ontológica y tecnológica puede aportar, sino "como realización de la excelencia humana, por sus alcances existenciales" (p. 14), aspecto último que demanda necesariamente la comunicación de la ciencia (difusión y divulgación), y en la que investigadores y editores deben estar comprometidos. Hay otra idea suya que, actualizada, sugiere reflexiones sobre el papel que podrían tener o tienen ya en algunas sociedades el internet de las cosas, la automatización y la "disputa por lo humano", y el papel que en este nuevo escenario se necesita que tenga la ciencia, así como la transmisión creativa de conocimiento —con sus modos y formas necesariamente humanos—, para lograr una igualdad en su acceso, con todos los retos que esto representa más allá de lo digital. Coloco aquí esta cita como epílogo que puede ser epígrafe a la vez.

> La alternativa es devolverle al hombre su poder sobre su propia creación, deshacer la enajenación frankesteiniana y kafkiana, de modo que "la máquina" se ponga al servicio de la vida y no que ésta quede esclavizada y, en definitiva, aniquilada por "la maquina". (p. 12).

Referencias

Benito Martín, Fernando y Ángel L. Redero Hernández (2004). "Aproximación a la historia de la edición de las revistas científicas en Salamanca". En Pedro M. Cátedra y María Luisa López Vidriero (dirs.), *La memoria de los libros. Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y América, II*. (pp. 659-677). Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura.

Cruz Soto, Rosalba (2000). “El periódico, un documento historiográfico”. En Celia del Palacio Montiel (comp.), *Historia de la prensa en Iberoamérica* (pp. 421-440). México: Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, Universidad de Guanajuato, El Colegio de Michoacán A. C.

Fernández de Zamora, Rosa María, Cisaróva, Liduska, Rojas Villarreal, Manuel y Lira Luna, Daniel de (2007). “El libro y la imprenta en México: una revisión de sus historias”. En Filiberto Felipe Martínez Arellano y Juan José Calva González (comps.), *Tópicos de investigación en bibliotecología y sobre la información*, vol. 2, edición conmemorativa de los XXV años del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (pp. 333-362). México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM.

Franca-Spada, Marina y Nick Jardine (2000). “Introduction: books and the sciences”. En Marina Frasca-Spada y Nick Jardine (eds.), *Books and the Sciences in History* (pp. I-X). New York, Cambridge University Press.

Garcés, Marina (2019). “Emancipación”. En Marina Garcés (dir.), *Humanidades en acción*. Barcelona: Rayo Verde.

González, Juliana (1991, junio). “Humanismo de las humanidades, humanismo de las ciencias”, *Revista de la Universidad de México*, 485 (pp.12-15).

González Gonzalo, Eduardo (2004). “La edición del libro universitario en el sistema de comunicación de la ciencia”. En Pedro M. Cátedra y María Luisa López Vidriero (dirs.), *La memoria de los libros. Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y*

América, II (pp. 701-717). Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura.

Howsam, Leslie (2006). *Old Books & New Histories: An Orientation to Studies in Book and Print Culture*. Toronto: University of Toronto Press.

Jauss, Hans Robert. "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura". En José Antonio Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Madrid, Arco/Libros.

Palacio Montiel, Celia del (1998, mayo-agosto). "Historiografía de la prensa regional en México". En *Comunicación y Sociedad*, 33.

_____ (2006a). "Introducción". En Celia del Palacio (coord.), *Siete regiones de la prensa en México, 1792-1950*. México: Universidad de Guadalajara, CONACYT, Miguel Ángel Porrúa.

_____ (2006b, enero-junio). "La prensa como objeto de estudio. Panorama actual de las formas de hacer historia de la prensa en México". *Comunicación y sociedad*, 5, 11-34.

_____ (2012c, julio-diciembre). "El objeto de estudio, búsqueda entre la historia y el periodismo" *Revista Ínterin. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens Universidade Tuiuti do Paraná*,10, 2, 18-31. Obtenido el día 01 de marzo del 2021, desde https://interin.utp.br/index.php/i.

Souchier, Emmanuël (1998). "L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale". *Les cahiers de médiologie*, 6, 2, 137-145.

Tarango, J., Murguía-Jáquez, L. P., Ruiz-Domínguez, A. I., & González-Quiñones, F. (2019). Implicaciones del formato en estilo editorial de revistas científicas indizadas mexicanas. *Métodos de Información*,

10, 19, 127–158. Obtenido el día 10 de septiembre del 2020, desde https://doi.org/10.5557/IIMEI10-N19-127158.

Tesnière, Valérie (1993). “Le livre de science en France au XIXe siècle”. *Romantisme*, 80, 67-77.

CULTURA ESCRITA, COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

4

¿ENTRE LA TRADICIÓN Y EL OLVIDO? EL ARTE VIEJO DE APLICAR LA "L'AUTORITÀDELL'UMANO ARBITRIO" EN EL CONTEXTO DE LA CIBERCULTURA

Ludivina Cantú Ortiz

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Desde la década de los 80 el mundo ha estado experimentando una serie de transformaciones a partir del impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías Informáticas (TI), de tal suerte que la cultura, tal como la conocimos, está emigrando a los entornos virtuales y digitales. La cibercultura (Lévy, 2007) está transformando la interrelación social, académica, laboral, cultural, educativa e intelectual y nos conduce a transformar también las prácticas de lectura y escritura, pasando de la cultura impresa a la cultura digital. En este contexto cibercultural, ¿qué ocurrirá con la labor del filólogo? Esta es la pregunta que guía las reflexiones que contiene el presente texto. Si la

palabra, el lenguaje es el medio por el que se conserva la memoria de la humanidad, y la forma de salvaguardar una tradición cultural, qué debe hacer la Filología en el contexto de una Sociedad Superinteligente. Fundamentados en los postulados teóricos de Gadamer (1999), García Gual (2012) y Pierre Lévyaboradomos aquí el posible futuro de la Filología, una de las disciplinas imprescindibles de las Humanidades.

Palabras clave: Sociedad superinteligente, cibercultura, leer hermenéutico, leer filológico.

Abstract

Since the 1980s, our world has been experiencing a series of transformations due to the impact of Information and Communication Technologies (ICT) and Information Technologies (IT), in such a way that culture, as we know it, is migrating to virtual and digital environments. Cyberculture (Lévy, 2007) is transforming the social, academic, work, cultural, educational and intellectual interrelation and is also leading us to transform our reading and writing practices, moving from printed to digital culture. In this cybercultural context, what will happen to the work of the philologist? This is the question that guides the reflections of this text. If words, and therefore language is the means by which the memory of humanity is preserved, and the way to safeguard a cultural tradition, what should Philology do in the context of a Super-smart Society? Based on the theoretical postulates of Gadamer (1999), García Gual (2012) and Pierre Lévy, we address the possible future of Philology, one of the essential disciplines of the Humanities.

Keywords: *Super-smart society, cyberculture, hermeneutical reading, philological reading.*

Si los conceptos no son correctos, las palabras no son correctas;

si las palabras no son correctas, los asuntos no se realizan;

si los asuntos no se realizan, no prosperan ni la moral ni el arte;

si no prosperan la moral y el arte, la justicia no acierta;

si la justicia no acierta, la nación no sabe cómo obrar.

En consecuencia, en las palabras no debe haber nada incorrecto.

Esto es lo que importa.
Confucio

A lo largo de la historia de la humanidad, siempre han existido quienesmanifiestanamor por las palabras, aquellos que las cuidan, las estudian, las preservan; palabras aprehensibles,fijadas por escrito en papiros, en piedra, en piel, en metal en papel y, hoy por hoy, en el ciberespacio. Y así ha debido ser, porque en el principio de los tiempos no había otra manera de preservar la historia de la humanidad, sino a través de la acción de aquellos que poseían conciencia histórica, que conocían o imaginaban la trascendencia de preservar la memoria escrita como legado para el futuro. En este grupo se encontraban los bibliotecarios, los historiadores, los arqueólogos, los gramáticos, que más tarde se conocieron comofilólogos; es decir, los *maestros de letras* y los *críticos* (*grammatikoí* y *kritikoí*), como señala Carlos García Gual (2012). Ellos saben que la historia está hecha de palabras, que el mundo está hecho de

palabras, que el ser humano está hecho de palabras, palabras que conforman un lenguajehistórico, contextual, que permite al ser humano reconocer su propia historicidad, comprender y comprenderse en las encrucijadas del lenguaje, del tiempo y el espacio. Y en tanto que palabras, la Historia está en estrecha relación con la Filología y ésta, con el logos, con la lengua y con el texto que se produce, con lo que se dice y comunica, pues tal como señala Gadamer, nuestra relación con el mundo, con nuestros semejantes y con nosotros mismos, está mediada por el lenguaje, tanto en el nivel de la comprensión como en el de la expresión. (1999: 539)

Desde esta perspectiva, la Filología**,** esta disciplina (podríamos pensar) demasiado tradicional paralos tiempos que corren, que pareciera que ya no tiene aplicación ante los desafíos de la lingüística estructural y el surgimiento de las teorías de la enunciación en el siglo XX, nos ha proporcionado las herramientas que necesitamos para coadyuvar con los amantes de la palabra y de la memoria escrita, en la recuperación del tiempo histórico a través del estudio deluso del lenguaje, a través del rescate y fijación de los textos de nuestra tradición, y su conservación y salvaguarda.Por ello, la Filología es una disciplinaimprescindiblede las Humanidades para el estudio y recuperación de una tradición, que quiere *reinterpretar lo más memorable del pasado, mensajes, ideas, credos, y fantasías que la escritura ha salvado del olvido y transmitido como herencia universal*, esta es, en definitiva, la función de la Filología,señala Carlos García Gual (2012); pues allí donde nos alcanza la tradición escrita,según ha dichoGadamer,*no sólo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo*. (1999:469). Se trata de un conocimiento

que está *disponible* para todo aquel que esté en condiciones de *leer* (Gadamer: 1999, 471). Hay que tener claro, no obstante, que “la lectura comprensiva no es repetición de algo pasado, sino participación en un sentido presente” (Gadamer: 1999, 471), pues cada lector actualiza el texto a través del acto de la lectura, desde su lugar de enunciación y su muy particular horizonte cultural.

Este *leer hermenéutico*del que habla Gadamer,tiene que ver con el *leer filológico,*pues la Filologíaes la disciplina que enseña a*leer* el pasado, a través del ejercicio de“l’autoritàdell’umano arbitrio”, de la que habla Giambatista Vico en *La ciencia nueva*, a través del ejercicio del pensamiento crítico, porque es la disciplina que enseña las tres operaciones básicas que todo ser humano debe conocer y dominar: leer, escribir y pensar; además, es la disciplina que ofrece las herramientas para discernir entre lo auténtico y lo apócrifo, y, como bien sabemos, una tradición cultural no puede ni debe fundamentarse en una memoria incierta.

Ahora bien, en el entorno de la incipiente Sociedad 5.0 o Superinteligente, qué ocurrirá con la Filología, ¿caerá en el olvido sin que encuentre su lugar en este nuevo orden mundial, digital y cibernético? Uno de los grandes desafíos de la Sociedad superinteligenteserá lograr una educación más crítica e integral, teniendo en cuenta que la Sociedad 5.0 permitirá el acceso fácil a contenidos a través de la red, gracias a los nuevos modos de existencia del conocimiento en soportes tecnológicos que crean una compleja interrelación entre “información”, “conocimiento científico” y otro tipo de “saberes y creencias populares”, (Garrido Noguera, 2020).

En este sentido, el gran reto de la educación estará en la formación humana, que tendrá que ser crítica, más analítica, ser capaz de lograr que las personas no asumancomo ciertas las verdades absolutas, sino que seancapaces de debatir decisiones tomadas por otros agentes inteligentes (humanos o no). En el contexto de la Sociedad superinteligenteserá fundamental preservar conocimientos y prácticas tradicionalesque mantengan la diversidad en la Sociedad 5.0, que seamos ciudadanos del mundo, pero también cultivemos una identidad que nos arraigue a nuestra cultura particular, lo cual se asegura con el quehacer de las Humanidades: con la Filología, la Historia, la Filosofía, la Lingüística, la Educación, la Arqueología, el cuidado del patrimonio cultural, etc. (Cortés Rico, 2020)

Enesta sociedad hiperconectada y vertiginosa, en la que se desea obtener todo de manera inmediata, en la que casi no hay tiempo para la reflexión y para el silencio, es imperativo recuperar el viejo arte de la lectura atenta y cuidadosa, la*lectura filológica*, porque ésta permiteobservar con atención y cuidado las palabras, nos enseña a sopesarlas, a deleitarnos en y con ellas, grabarlas en nuestra mente y aprender ortografía, gramática, sintaxis y puntuación sin más reglas que el principio de observación para evitar el caos lingüístico; hay que recuperar la *lectura hermenéutica*, porque nos enseña a leer más allá de las palabras, de lo que está escrito, nos enseña a leer entre líneas, rescatando lo no dicho en lo dicho, lo cual despierta una percepción analítica e interpretativa en los lectores filólogos, que incide positivamente en la práctica de la escritura y en la edición de textos; también en el desarrollo de la competencia pragmática y sociolingüística y en el discernimiento lingüístico. Así pues, la *lectura comprensiva*, la interpretación de un texto, no es un mero campo de la subjetividad libre y pura, tal como dice

Gadamer, sino que requiere de un cuidadoso y sistemático proceder hermenéutico y filológico.

Ya lo decía Nietzsche en el siglo XIX en el prólogo a su libro *Aurora* (1886), y es perfectamente aplicable en el siglo XXI: *La palabra «filólogo» designa a quien domina tanto el arte de leer con lentitud que acaba escribiendo también con lentitud*. (1994: p32)

> La filología es un arte venerable , que pide, ante todo, a sus adeptos que se mantengan retirados, que se tomen tiempo y se vuelvan silenciosos y pausados, un arte de orfebrería, un oficio de orífice de la palabra, un arte que requiere un trabajo sutil y delicado, y en que nada se consigue sin aplicarse con lentitud. Precisamente por ello es hoy más necesario que nunca; precisamente por eso nos seduce y encanta en medio de esta época de trabajos forzosos, es decir, de precipitación, que se empeña por consumir rápidamente todo. Ese arte no acierta a concluir fácilmente; enseña a leer bien, es decir, a leer despacio, con profundidad, con intención penetrante, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados. (Nietzsche, 1994:33)

La labor del filólogobusca la comprensión del texto y, a través de ella, contribuir a la mejor comprensión de la época a la que el texto pertenece, por ello afirmamos que la Filología tiene mucho qué hacer hoy en día en el contexto de la cibercultura: explicar cómo son las comunidades que hablan y escriben en el espacio físico y en el ciberespacio, a partir del estudio de su concepción lingüística del mundo, el análisis de los referentes contextuales o la ausencia de ellos; estudiar el uso de las palabras y reconstruir las formas de pensar, sentir y vivir de las sociedades; identificar y estudiar los nuevos tipos textuales: cibertextosy la multiplicidad de formas que adquieren, así como sus características:

diversos, sin límites fijos, de géneros difusos, descentralizados, plurales y, a veces, difíciles de aprehender.

El arte al que me refiero, diríamos con Nietzsche, enseña a leer bien, es decir, despacio, profundizando, movidos por intenciones profundas, con los sentidos bien abiertos, con unos ojos y unos dedos delicados. (1994, 33) Por ello, el filólogo del siglo XXI tendrá que estudiar los nuevos espacios de creación textual y las formas que adopta la literatura en el entorno cibercultural: la literatura digital y/o la ciberliteratura[1]; así como la alfabetización digital, es decir, las prácticas de lectura y escritura en el entorno digital.

Así pues, además de los campos de aplicacióntradicionales: el estudio contextual del uso del lenguaje y la edición de textos, la recuperación de la memoria escrita y el estudio de la historia; el estudio de la literatura y la historiografía literaria, la traducción, la redacción de todo tipo de textos, desde los académicos, periodísticos, publicitarios, políticos, aquellos espacios en los que se utiliza el lenguaje, ya sea para persuadir o convencer al público o audiencia, para provocar reacciones favorables o desfavorables, para incidir en la aceptación o el rechazo de los argumentos, según la intención del acto de enunciación; el filólogo de la Sociedad superinteligente tendrá que abordar, como objetos de estudio, toda la multiplicidad de manifestaciones del lenguaje digital en los nuevos materiales de soporte: el ciberespacio y la cibercultura, y en los tipos textuales que se han generado en los *nuevos* entornos de enunciación y

[1]Ciberliteratura: es la creación literaria colaborativa, hipertextual e hipermedia en la que el lector puede ser, a la vez, autor -y modificar o continuar un argumento-; puede recorrer múltiples caminos de lectura en un ciberlibro que, además del texto, puede contener audio, imágenes o vídeos.

comunicación, como los *memes*, por ejemplo, las diversas narrativas cibertextuales, las fakenews, los twits, los chats, los podcast, los blog, chat, webtelefonía, videoconferencias, entre otros.El filólogo tendrá que seguir estudiando los textos manuscritos y los impresos, porque ésa es su esencia y su tradición, pero tendrá que estudiar también las formas digitales que va adoptando la palabra en el ciberespacio, así como la reacción que se genera, ante determinado mensaje, post o publicación, entre las comunidades virtuales, en las que pareciera que producen y publican, en las redes sociales, respuestas o comentarios en los que no se ha reflexionado lo suficiente, pues como señala Lameiro (1998), al usuario miembro de una lista o activo partícipe de un chat, no le interesa tanto lo que define un discurso como verdadero sino aquello que su presencia en palabras escritas provoca. El acto de escribir se convierte en un proceso creativo, intensamente imaginativo y experimental; tanto es así, que se han creado nuevas formas de escritura, símbolos universales para expresar las emociones de los usuarios, entre otras manifestaciones escriturarias que tendrá que estudiar el filólogo de la Sociedad superinteligente.

La carencia de reflexión y la falta de comprobación de la autenticidad o inautenticidad de lo que leemos, nos conduce a retomar los aspectos que validan una tradición diplomática que recupera la Filología, así como la pregunta esencial en la que se fundamenta una tradición en torno a lo auténtico o apócrifo que puede contener un texto en sí mismo; es fundamental que estas dos premisas que analiza la Filología, siganestudiándose en el caso de las tipologías textuales que nacen con las redes sociales de nuestra cibersociedad (Joyanes, 1997), pues noes dable fundamentar el conocimiento en bases textuales falsas.

El contexto de la Sociedad superinteligente trasciende las prácticas de la cultura impresa que llega a un determinado número de lectores, como había venido ocurriendo desde que se inventó la imprenta; en el contexto actual de la cibercultura, lo que escribimos o leemos en redes sociales llega a un número indeterminado de lectores, a audiencias heterogéneas y diversas, cuya reacción es inmediata; si bien antes nunca o casi nunca conocíamos la reacción de los lectores, hoy esa reacción es muy rápida y a vecesse manifiesta sin mayor reflexión. ¿Qué está ocurriendo con los procesos de reflexión, la aplicación "dell'umano arbitrio", y el ejercicio del pensamiento crítico? Bien sabemos que estos tres aspectos requieren tiempo para el análisis, la investigación y la reflexión que no se están dando en el caso de algunas narrativas en redes sociales. Al parecer, la atención, la mesura, el cuidado que requiere el *leer hermenéutico* y el *leer filológico*, así como el uso del lenguaje y la lógica del pensamiento en la escritura que demanda la Filología, estánausentes de las redes sociales.

En atención a esta necesidad de investigación, la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL se disponea afrontar los nuevos retos que nos depara la Sociedad superinteligente en el ámbito de las Humanidades, a través de la reciente fundación de dos centros de investigación: el Centro de investigaciones filológicas y el Centro de investigaciones históricas, quetendrán que ser el eje en el que converjan la tradición y el presente; sin dejar de lado la recuperación del pasado, tendrán que dirigir la mirada a los nuevos entornos de enunciación, los que también representan un compromiso para el filólogo, para el hermeneuta y para el historiador, quienes, desde sus campos de estudio, tendrán que documentar y estudiar los usos lingüísticos y discursivos en el ciberespacioy el cibertiempo, para

interpretar la nueva realidad y comprenderla. Nunca como ahora se hace más patente el postulado de Carlos García Gual (2020), quien señala que dedicarse al estudio e interpretación del pasado no implica desdeñar u olvidar el presente, sino ampliar la mirada que, hoy por hoy, tiene que ver con la necesidad de estudiar la cultura digital.Por tanto, es necesario quehablemos,no meramente de Filología, Historia, Hermenéutica, sino de aquello que les permita confluir de manera transdisciplinaria: las Humanidades digitales.

Bibliografía

Cortés Rico, Laura. “Hacia una sociedad superinteligente. Las tecnologías digitales se ponen al servicio de la humanidad.” En: ACIS, SISTEMAS, Núm. 154 (2020): Sociedad 5.0 y tecnologías emergentes al 2030. On line: https://doi.org/10.29236/sistemas.n154a2

Fernández- Pampillón Cestero, Ana (coord.) (2012). Filología y Tecnología. Introducción a la escritura, la informática, la información. España: Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Compltense.

Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

García Gual, Carlos. “Elogio del filólogo y la filología (en tiempos de penuria) para los licenciados en la Facultad de Filología del 2012”. Madrid, 2012. On line:https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento34837.pdf

Garrido Noguera, Celso. (2020). *Las universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y El Caribe. Reflexiones y propuestas estratégicas*. UDUAL, Col. Cuadernos de Universidades 9.

Joyanes, Luis. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un mundo digital*. Madrid: mc.Graw-Hill.

Lameiro, M., Sánchez, R., "Vínculos e Internet", *Campo Grupal*, No.1, julio-agosto, 1998.

Lévy, Pierre. (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: ANTHROPOS/Universidad Autónoma Metropolitana

Lit, L.C. (2020). *AmongDigitizedManuscripts. Philology, Codicology, Paleography in a Digital World*. Leiden, TheNetherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004400351

Nietzsche, F. (1994). *Aurora*. España: M.E. Editores.

Nunberg, Geoffrey (comp.). (1998). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Epílogo de Umberto Eco. Barcelona: Paidós, 1998, 314 pp.

O´Donnell, James. (2000). *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. España: Paidós Ibérica.

5

REY ARTURO 2.0 – DISCUSIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA DE LA LEYENDA Y CREACIÓN LITERARIA DE ARTURO

Joyzukey Armendáriz Hernández

Víctor Barrera Enderle

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La presente investigación busca mostrar la manera en la que los textos antiguos interactúan con las sociedades modernas y reinventan las proyecciones morales preestablecidas. Se usará el contexto particular de la imagen de la leyenda Artúrica mostrada por Sir Thomas Malory en su obra *Le Morte D'Arthur* a través de las opiniones expresadas por 35 jóvenes que cursan la carrera de Lengua Inglesa en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Las opiniones se obtuvieron a través de la plataforma Moodle en la actividad de Foros, formato tipo Web 2.0, durante el mes de mayo 2020 como resultado del confinamiento por contingencia sanitaria COVID 19. De esta manera, los estudiantes interactuaron con las opiniones mostradas por otros compañeros, y así, colaboraron para la

delimitación moderna de la figura clásica de Arturo. Adicionalmente, se observan técnicas y análisis de investigación literaria desplegadas por tales alumnos ya que su opinión de los diversos orígenes de la leyenda artúrica se fundamenta en referencias virtuales fidedignas. De esta manera, se puede observar sincrónicamente la forma en la que un texto clásico, analizado en su lengua original, permite el dialogo de ideales en un contexto moderno enmarcado por avances tecnológicos y computacionales que permiten un acercamiento cada vez más enfático a textos que algunos no considerarían referentes modernos y son de difícil acceso. Al incluir estos textos, se logra también un dialogo con miras a una transformación espiritual en el lector. Esta transformación sea asume como una modificación en la manera en la que se observa esta nueva realidad y las posibilidades de creación que se establecen en situaciones nunca antes experimentadas por el individuo moderno.

Palabras Clave: Leyenda Artúrica; Moodle; Web 2.0; Investigación Literaria.

Abstract

The following research aims to present a technique in which ancient texts interact with modern societies, and by doing so, reinvent preestablished moral perspectives. The specific context of the Arthurian Legend developed by Sir Thomas Malory in *Le Morte D'Arthur* will be presented throughout the opinions of 35 students of the Lengua Inglesa Major in the Autonomous University of Chihuahua. These opinions were collected through the forums interactions in the Moodle website during the month of May as a result of the sanitary contingency due to COVID 19. In this way, students interacted

with one another and by doing so, they helped to circumscribe the modern idea of the classic Arthurian figure. Additionally, several literary analysis techniques are observed since these students' opinions are drawn from their research of trustworthy virtual references. In this way, it is possible to observe the synchronic manner in which a classic text that was analyzed in its original language, allows for a modern conversation that is framed in technological improvements that draw these hardly modern and difficult to access texts available to students. By including these texts, it is possible to consider a spiritual transformation in the reader. This transformation is perceived as a modification in the way this new reality is observed, and in the possibilities for creation that arise from these circumstances that have never been experienced by the modern individual before.

Key Words: Arthurian Legend; Moodle; Web 2.0; Literary research.

Planteamiento del problema

La enseñanza de la literatura clásica está desapareciendo de los programas académicos por múltiples motivos que se enfocan a la falta de unificación en el propósito de las lecturas. Es decir, cada institución pareciese seguir una agenda diferente a las demás. Sin embargo, es también importante mencionar que a pesar de todos estos obstáculos, los docentes descubren maneras fascinantes e innovadoras para lograr un acercamiento de estos textos clásicos con los estudiantes actuales.

Algunos métodos se resumen a los que Donna Dermond simplifica para la enseñanza de Chaucer en las preparatorias norteamericanas (Dermond, 2002) lo cual también aplica para cualquier otro texto clásico:

- Cuestionamiento – para entender el contexto del texto.
- Mapa de caracterizaciones – para visualizar a los personajes.
- Peregrinación – un recorrido en el que los alumnos visitan lugares en el campus mientras emulan la narrativa de Chaucer para describir cuentos originales.
- Los alumnos como estudiantes – básicamente un cambio de roles para fomentar la participación de alumnos.

Lo anterior puede implementarse fácilmente en el salón de clases, y ha probado ser muy efectivo para atraer nuevos lectores a estos textos clásicos. Sin embargo, debido a la pandemia mundial provocada por Sars-CoV-2 o COVID 19, la Secretaría de Salud instauró la contingencia sanitaria, que en México se tradujó en la finalización del semestre en modalidad virtual. En fechas actuales, las escuelas siguen aún bajo este modelo con la expectativa de que las indicaciones oficiales pronto permitan el regreso a las aulas.

Adicionalmente, en este caso particular, nos enfrentamos a otra problemática: el texto escrito en una segunda lengua. Este reto, según Teresa Bell (Bell, 2013) puede ser muy laborioso, incomodo, e incluso no exitoso. Es por eso el énfasis en el contexto relevante del texto. La hipotesis relacionada indica que si los alumnos son expuestos a un texto que sea comprensible, los alumnos tambien recibirán información

adecuada sobre la gramática y el vocabulario necesario para entenderlo, y así, experimentar una adecuada adquisición del lenguaje a través de estos textos, lo cual es invariablemente uno de los propósitos de incluirlos en la currícula de nuestras instituciones.

La lectura requiere una habilidad de interpretación, y el entendimiento del texto subyace en mayor manera a la cantidad de información que los lectores puedan obtener del mismo, y de las inferencias y conexiones que puedan lograr con otros textos (ACTFL,2012, pg. 20). Se ha explorado las variables que facilitan la comprensión de los textos, y una de ellas es la familiaridad con el tema o el contexto claro. Cuando los alumnos ya han sido expuestos al contexto y se han familiarizado con el tema, es más fácil para ellos comprender el texto meta, lo cual también reduce niveles de ansiedad en el lector para que logre hacer asociaciones con otros elementos de conocimiento, o lograr entender el contexto más rápidamente y de mejor manera (Shrum & Glisan, 2010).

Marco teórico

Para lograr un Acercamiento el tema central de nuestra presentación nos permitimos primero definir la selección de título Arturo 2.0. Esto se conecta a la clasificación de las etapas en la evolución del Internet y los contenidos que se presentan en esta red.

WEB 2.0 es un término mencionado inicialmente en 1999 por Darcy DiNucci (DiNucci, 1999) en un artículo de corte tecnológico, no obstante fue definido mayormente por O'Reilly (O'Reilly, 2005) que se refiere a los espacios virtuales en los que se prepondera el intercambio de información

que coadyuva a la delimitación futura de conceptos. Básicamente se fundamenta en la colaboración e interacción de los usuarios a partir de un tema en específico. Los espacios más comunes son los blogs, espacios Wiki, las plataformas de redes sociales etc. La inclusión de la Web 2.0 supuso un cambio radical en la manera en la que nos comunicamos con la herramienta del internet. Como lo menciona el Dr. Marino Latorre, este cambio nos ha hecho incluyentes, participes de la transformación virtual (Latorre, 2018).

Como referencia, podemos incluir también la definición de web 3.0 que según Latorre define una red semántica en la que el uso de palabras claves ayuda a localizar la información adecuada. Este tipo de red es muy popular en las publicaciones científicas. La web 4.0 se refiere al comportamiento de los dispositivos con los que tenemos acceso a la red la cual enfatiza el uso de dispositivos alternos a la computadora en este caso el celular o tableta, y los cuales según la configuración de algoritmos, se adecuan a nuestras búsquedas y pareciese que muestran un comportamiento predictivo según nuestros hábitos. Esta última etapa comenzó en el 2016 pero ya dejado de ser principal para dar lugar a la web 5.0, la cual establece su autoría en este congreso, y se refiere al elemento sensorial de la interacción virtual. En otras palabras, es la búsqueda de datos acerca de las emociones que se pueden identificar en los usuarios para así construir sobre las etapas anteriores.

Hemos determinado nombrar esta presentación como Arturo 2.0 en una clara referencia a esta particularidad de la red debido a que el enfoque principal yace en los comentarios sobre el origen literario y evidencias históricas de la figura del Rey Arturo obtenidos por alumnos de la

licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua durante el tiempo de confinamiento por COVID 19. La particularidad de la Web 2.0 es el estatus cíclico de instructor-instruido. Según Moravec (2008), la enseñanza en la Web 2.0 elimina las fronteras del maestro-alumno y permite que cualquiera asuma tal rol ya que cualquier individuo puede informar y cualquiera puede aprender.

En la Web 2.0 los usuarios dejan de ser instrumentos pasivos que únicamente reciben o emiten información y se convierten en entes colaborativos para la construcción del conocimiento. Esto es de suma importancia en nuestros tiempos de confinamiento para darle voz a lo que opinamos, y que no solamente se quede como una emisión de sonido sino que produzca una sinfonía gracias a la participación de otros que también desean incluirse, y así, obtener un beneficio que podría determinarse como espiritual o transformador para el individuo.

Marco metodológico

En el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa se observa que su colaboración estuvo fundamentada en la búsqueda realizada en diversos sitios de Internet de los cuales obtuvieron imágenes, comentarios, y opiniones, lo cual indica que la construcción del conocimiento que estos alumnos realizaron en la plataforma MOODLE estuvo a su vez estructurada a partir de comentarios incluidos en otras redes sociales, las cuales también habían sido construidas de manera colaborativa. Lo anterior nos indica la manera infinita en la que trabaja el Internet en nuestros tiempos. Los beneficios de esta construcción se

enfatizarán toda vez que los usuarios estén versados en diferentes tipos de textos ya sean culturales, sociales, o literarios, y en diferentes idiomas, siendo muy importante de manera abrumadora el conocimiento del inglés, sin minimizar la gran labor que realizan traductores de todos los idiomas para lograr que el contenido esté mucho más accesible. No obstante, en el caso de los alumnos de la licenciatura, las discusiones se realizaron enteramente en inglés.

El tema central de la búsqueda es la leyenda Artúrica incluida en la novela inglesa medieval del periodo tardío llamada ***La Morte Darthur*** escrita durante el encarcelamiento de Thomas Malory (Malory, 1989; Tennyson, 1989; White, 1989). Tal obra es en realidad el compendio en 8 volúmenes de la leyenda artúrica que ya había sido escrita en 1181 por Chrétien de Troyes, y posteriormente en 1467 denominada el *Ciclo de Lanzarote* o *Vulgata* artúrica que fue reelaborada por Michel Gonnot y en alemán por Ulrich Füetrer en el periodo de 1481-1484 . El mérito de Malory es la inclusión al inglés medio de uno de los héroes cristianos más renombrados de la historia. Sin embargo, la permanencia de su obra se debe al estilo narrativo que no corresponde a su tiempo, según el cual, en palabras de Carlos García Gual: 'Malory recrea ese contenido romántico [de las novelas francesas] imponiéndole una forma vivaz, dramática y ágil' (Gual, 2008).Este estilo se estratificaba como moderno a su tiempo, un siglo XV que gustaba de la recreación de las situaciones utópicas y corteses de la literatura novelesca. Este tipo de novela era una clara remembranza a tiempos 'antiguos' que pareciesen mejores, más honorables, menos soeces, y para enmarcar tales ideales, se rodeaban de palabras arcaicas como en intento de recrear la melodía ancestral (Lloyd, 2020). Esto era, por supuesto, muy pretencioso. Malory se deslindó de tal

estilo y optó por una narración detallista pero no excesiva, más cercana a la realidad, y según García Gual, esta compilación se asemeja mucho más a una obra creativa en sí misma. Tal estilo le ha asegurado establecer un lugar entre los textos clásicos.

Los 8 volúmenes de Malory se publicaron de manera póstuma en 1485 por William Caxton, el renombrado editor de otros clásicos ingleses. Caxton adapta los 8 libros de Malory en 21 libros que comprenden en total quinientos siete capítulos sobre el Rey Arturo. En el prefacio, Caxton se aboca de manera apologética a rescatar de la oscuridad no solo al rey Arturo, sino como colateral a Thomas Malory. Según Caxton, existen diversas referencias históricas que acercan la leyenda a la realidad como una clara yuxtaposición a un apologético cristiano sobre la figura de Jesús (Gual, 2008). Es entonces el posicionamiento de Arturo al nivel ético de Jesús incluso marcado en el cierre del capítulo donde Arturo efectivamente pierde la vida, usando la expresión en latín *Hic iacet Arthurus, rex quondam, rexque futurus*[1]*.* Se menciona también la posición de Arturo entre los nueve valerosos, *neuf preux*[2], según la agrupación otorgada por Jacques de Longuyon en 1312 que incluye tres paganos, tres judíos, tres cristianos, los cuales, según su categoría, personifican las cualidades inherentes de la virtud asociada a tal grupo (Pfanner, 2008).

En la narración francesa *La Mort Artu*, la noción de fortuna es la directriz del desenlace de cada uno de los personajes. Al ser este autor uno más moralista, se observa la tendencia del castigo o la inevitabilidad de la fortuna negativamente predestinada a los personajes según su

[1] Here lies Arthur, the once and future King.
[2] Nine worthies – check Bradford B. Broughton, Dictionary of Medieval Knighthood and Chivalry: Concepts and Terms (Greenwood Press, New York, Westport, London) 1986

comportamiento, por ejemplo Lanzarote y Ginebra serán por siempre adúlteros sin la dulcificación del amor que triunfa por sobre todas las cosas, y Arturo, debido al incesto cometido con su media hermana quien da a luz a Mordred, muere como estaba predestinado. Sin embargo Malory le ofrece redención a Arturo, y la preeminencia del amor verdadero entre Lanzarote y Ginebra (Gual, 2008).

La leyenda artúrica se remonta a los siglos XI y XII cuando la dinastía Plantagenet, también conocida como Imperio Angevino, solicita la divulgación de un renombrado rey que había vencido a los barbaros invasores, y que además sus hazañas se desenvolvían en un entorno mágico y maravilloso. Arturo fue tan prominente que es protegido por doce caballeros cuyo propósito era defender al mundo entero de todo tipo de monstruos o hechiceros que quisiera dañarlo. Estos caballeros junto con Arturo formaron lo que se conoce como la Tabla Redonda en una alusión a la justicia y equidad, y el rechazo a la autocracia. Estas historias aparecen por primera vez en la *Historia Regum Britannie* de Godofredo de Monmouth en 1130 hasta mezclarse con los relatos franceses de amor cortés y caballería (traductor & Franklin Nennius, 2020). Godofredo de Monmouth se le reconoce actualmente como uno de los fundadores de la materia de Bretaña, una serie de historias que se desarrollan alrededor de la imagen de Arturo y los caballeros de la Tabla Redonda (Pfanner, 2008; Morris, 1973; Sklar & Hoffman, 2002)

Según Carlos Alvar, es entonces posible establecer dos vertientes del origen de la leyenda artúrica: una latina con Godofredo de Monmouth, y una francesa con Chrétien de Troyes. Eventualmente, estos textos se fueron compilando por diversos autores quienes incluían cada vez más

marcados simbolismos cristianos; estos versos fueron materializados en prosa dando lugar a la Vulgata artúrica, tal vez entre los años 1215 y 1230 (Alvar, 2010).

Discusión

Partiendo de tales supuestos, se estableció un foro de comunicación virtual asincrónico en la plataforma Moodle con las siguientes directrices:

- Investigar al menos uno de los siguientes temas. En un comentario, incluir su argumentación sobre el proceso de la leyenda artúrica estableciendo fundamentos para la literatura inglesa a desarrollarse en los siguientes siglos:
    - Referencias británicas y europeas sobre la leyenda artúrica
    - Figura histórica de Arturo
    - El Culto de Glastonbury
    - El uso de la leyenda artúrica por escritores posteriores, especialmente en el poema *La Tierra Baldía* de T.S. Elliot.
    - El libro *Del ritual al Romance* por Jessie L. Weston

De acuerdo a estos lineamientos, los argumentos de los alumnos expresaban la importancia de los personajes principales como Lanzarote, Ginebra, Arturo y Mordred como símbolos de las virtudes deseadas (o no) en ese tiempo. También exploraban la figura histórica de Arturo a través de información del sitio *Ancient History Encyclopedia* que indica conexiones de Arturo a la batalla de Bandon Hill, y de la misma manera, menciones del historiador Nennius del siglo IX sobre Arturo como líder de los bretones (traductor & Franklin Nennius, 2020; Lloyd, 2020). El argumento principal sobre la línea divisoria entre la imagen literaria y la histórica de Arturo yace

en los escritores que fijaron estas historias en texto, que según lo observado, algunos estaban influidos por la tradición del Romance y las historias de caballería. Los alumnos encontraron asociaciones a la transformación de la versión fijada según el tiempo de permanencia de la tradición oral. Lo anterior los llevaba inevitablemente a considerar a Thomas Malory como uno de esos agentes transformadores.

Algunos alumnos divagan sobre el origen de la leyenda, encapsulados en lo que han oído, mientras que otros incluyen referencias a Godofredo de Monmouth y la tradición Galés y adicionalmente mencionan a Merlín, personaje más atractivo para las audiencias jóvenes. Incluso hacen referencia al Imperio Romano y una vertiente de la leyenda artúrica de un personaje llamado Artorius (King Arthur: Legendary figure was real and lived most of his life in Strathclyde, 2015).

Una estudiante exploró la línea del culto en Glastonbury, que la llevó a verificar cada vez más temas. Su comentario enmarca tal vez el sentimiento que buscamos siempre sembrar en todos los alumnos: ‘Las referencias no ambiguas más antiguas de este culto se remontan al texto Vita S. Dustani, del cual intenté investigar, sin embargo no pude encontrar resultados satisfactorios. El texto fue escrito por alguien llamado B y nadie sabe quién fue él”. Un segundo alumno, al notar esta opinión, divagó sobre la existencia de Arturo al estar rodeado de elementos místicos. Una tercera alumna, complementó con una respuesta extensa sobre la secuencia de la leyenda en el siglo V, luego mencionó a Godofredo de Monmouth en el siglo XII, después continuó con Thomas Malory en 1485, luego Alfred Tennyson en la segunda mitad del siglo XIX, para finalizar con escritoras modernas como Marion Zimmer Bradley que desde 1982

retoman la leyenda artúrica con una perspectiva feminista. Finalmente, los participantes de esta línea concluyen que existen múltiples referencias a Arturo, mucho más de las que son capaces de nombrar, lo que le da a la historia un aire de misterio que refuerza su origen elusivo.

Esta actividad virtual nos lleva al cuestionamiento sobre lo que significa un texto más allá del libro que lo contiene, sobrepasando también los limites personales en los que se pueden crear debates sobre los elementos intrisecos del texto. La ficción permite crear modelos de la realidad, lo cual permite hacer modificaciones o predicciones. Cualquier tipo de texto posee esta cualidad, entonces la historia se fortalece con el espiritu vivo que permite una adaptación generacional. La ficción es la manera de crear mundos posibles, y estos solo son adecuados si garantizan una inmersión del usuario.

Conclusiones

Como conclusión, agrego un comentario final en el que se resume el acercamiento a la literatura, en estos tiempos, a través de las herramientas electrónicas con las que contamos y dentro de las comunidades virtuales que formamos. No todo está suspendido:

> Literature has a way of passing through many different hands that leave their own mark to it. Like passing a book from generation to generation. Each hand leaves its mark. It takes reading a story and adding more information to it (be that from actual facts or fictional ones). It is not surprising that many different versions exist of one same thing because in the world and each of its cultures, there are many different interpretations. Literature is not only about historical facts, but it can be about stories that are told in pubs, during a campfire, from traveler to

> traveler. It goes along mouth to mouth, enough that it transcends time. It lives through it (even though it might have little different details). I believe this proves that Literature will always leave its mark and stories will always be remembered, even centuries in the future." (Cazares Velasco, 2020)[3]

Referencias

Latorre, M. (marzo de 2018). *Historia de las WEBS, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0.* Lima: Universidad Marcelino Champagnat.

Alexander, L. (agosto 15 de 2020 de 2020). *High Fantasy and Heroic Romance.* Obtenido de https://www.hbook.com: https://www.hbook.com/?detailStory=high-fantasy-and-heroic-romance

ACTFL. (Enero de 2012). *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. Obtenido de ACTFL Proficiency guidelines- reading: http://actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

Alvar, C. (2010). *Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes*. Obtenido de www.cervantesvirtual.com: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5d9b1

Bell, T. R. (2013). Innovative approaches to teaching literature n the world language classroom. *Research Gate*, 127-139.

[3] La literatura tiene una forma de pasar de mano en mano y dejar su propia marca en ello. Es como pasar un libro de generación en generación. Cada mano deja su huella. Es necesario leer una historia y agregar más información (ya sea fidedigna o de ficción). No debe sorprendernos que existan muchas versiones de una misma cosa ya que en el mundo, con sus diferentes culturas, existen también múltiples versiones. La literatura no es únicamente sobre hechos históricos, sino también historias que se cuentan en un bar, alrededor de una fogata, o de un viajero a otro. Viaja de boca en boca lo suficiente como para trascender al tiempo. Vive en sí misma (aunque incluya diferentes pequeños detalles). Yo creo que esto prueba que la Literatura dejará siempre su huella y las historias serán recordadas, incluso siglos después.

Dermond, D. (2002). Teaching the Canterbury Tales in American high schools. 1-14.

DiNucci, D. (1999). Fragmented Future. *Print Magazine*, 38, 221-222.

Gual, C. G. (2008). Introducción. En S. T. Malory, *La Muerte de Arturo* (págs. 9-26). Madrid: Biblioteca Medieval XXX Ediciones Siruela.

King Arthur: Legendary figure was real and lived most of his life in Strathclyde, a. c. (2 de septiembre de 2015). *The Independent.* Obtenido de https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/king-arthur-legendary-figure-was-real-and-lived-most-his-life-strathclyde-academic-claims-10483364.html

Malory, T. (1989). The Marriage of King Arthur. En F. E. Joe Claro, *Prentice Hall Literature Platinum* (págs. 733-735). Nueva Jersey: Prentice Hall.

Moravec, J. (2008). *Moving Beyond education 2.0.*

Morris, J. (1973). *The Age of Arthur, a history of the British Isles from 350 to 650.* Londres: Weidenfeld and Nicolson.

O'Reilly, T. (30 de septiembre de 2005). *O'Reilly*. Obtenido de https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Pfanner, D. E. (2008). *The Millennium King Arthur: The Commodification of the Arthurian Legend in the 20th Century (Tesis de maestria).* Canberra: The Australian National University.

Shrum, J., & Glisan, E. (2010). *Teacher's handbook: Contextualizes language instruction.* Boston: Heinle.

Sklar, E. S., & Hoffman, D. L. (2002). *The Legendary King: How the Figure of King Arthur Shaped a National Identity and the Field of Archaeology in Britain (Tesis de Licenciatura).* Maine: University of Maine.

Tennyson, A. L. (1989). Morte d'Arthur. En F. E. Joe Claro, *Prentice Hall Literature Platinium* (págs. 749-763). Nueva Jersey: Prentice Hall.

traductor, A. L., & Franklin Nennius, N. (28 de julio de 2020). *The History of the Britons or Historia Brittonum.* Obtenido de The Camelot Project: https://d.lib.rochester.edu/camelot/text/nennius-history-of-the-britons

White, T. (1989). Arthur becomes king of Britain. En F. E. Joe Claro, *Literature Platinum Level (H)* (págs. 721-730). Nueva Jersey: Prentice Hall .

6

CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: ACIERTOS Y DESAFÍOS

Haydée Patricia Cantú Elizondo

José Luis Cavazos Zarazúa

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

A raíz de un proyecto trabajándose actualmente en la Maestría de Innovación Educativa del Área de Posgrado la Facultad de Filosofía y Letras sobre la enseñanza de la conservación preventiva del patrimonio documental, surge el presente estudio crítico cuyos objetivos son delimitar las conceptualizaciones en rededor de la conservación y el patrimonio, describir el panorama general de esta disciplina en el Estado así como su marco legal, reflexionar sobre la importancia de estas competencias e identificar las áreas de aciertos y desafíos para proponer acciones. Para lo anterior se hizo uso de literatura especializada y registros como principal herramienta de recolección de datos. Se analizó la literatura con los

registros, documentos y programas educativos para comparar y contrastar la información, resultando en una investigación cualitativa de carácter interpretativa. Se concluyó que a pesar de la implementación de programas culturales para la conservación del patrimonio documental y los cambios en los programas educativos de áreas afines o la explosión de cursos en línea, éstos no logran satisfacer la demanda, y la adquisición de competencias profesionales en conservación del patrimonio documental requiere de una diversidad de aspectos no previstos, como los educativos, tecnológicos y estructurales.

Palabras Clave: Educación – Conservación – Patrimonio Documental – Competencias Profesionales

Abstract

As a result of a project currently being worked in the Master of Innovative Education of Area de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras at Universidad Autónoma de Nuevo León about teaching of preventive conservation of documentary heritage, this critical study has this objectives: to delimit the conceptualizations around conservation and heritage, describe the general panorama of this discipline in the State as well as its legal framework, reflect on the importance of these competencies and identify the areas of success and challenges to propose actions. For this, we use specialized literature and records used as the main data collection tool. Literature, documents and programs were analyzed to compare and contrast the information, resulting in an interpretative qualitative research. It was concluded that despite the implementation of cultural programs for the conservation of documentary heritage and changes in educational programs in related areas or the explosion of online courses, they fail to the

demand, and the acquisition of professional skills in conservation documentary heritage requires a diversity of unforeseen aspects, such as Education, infrastructure and technology.

Keywords: Education-Conservation- Documentary Heritage-Professional Skills

Introducción

Nuevo León es rico en patrimonio histórico, artístico y cultural, posee diversidad de museos, archivos históricos y centros de documentación. A partir de la puesta en marcha de la Ley General de Archivos del 2018 y la Ley Estatal de Archivos del 2019 –sin precedente-, se dio un gran avance en la homogenización de procedimientos, técnicas y sistematización, así como en la capacitación de profesionales en materia de archivística, sin embargo otra situación salió a flote: la falta de profesionales en materia de conservación.

Ante la falta en el Estado de un programa universitario en conservación-restauración, el desarrollo de competencias profesionales en materia de conservación del patrimonio documental mediante la educación formal y no formal surge como una respuesta a las necesidades que plantea el contexto laboral, cultural, educativo y social. Esto lleva consigo retos que atañen desde la formación, especialización y capacitación del docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las herramientas técnicas y tecnológicas a las que se tenga acceso, y hasta una reflexión de la conservación como didáctica específica, con sus métodos, recursos y estrategias.

Es por lo anterior, que el presente proyecto pretende analizar los aciertos y desafíos que representa el desarrollo de competencias profesionales en conservación del patrimonio documental dentro del panorama estatal, tomando como marco de referencia proyectos de formación formal y no formal de instituciones universitarias así como instituciones culturales con oferta académica.

El presente texto representa un estudio crítico, que se desprende de un proyecto trabajándose actualmente en la Maestría en Innovación Educativa del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, sobre la enseñanza de la conservación preventiva de acervos documentales cuya metodología responde a la investigación-acción en el aula.

Conceptualizaciones en torno a la conservación y el patrimonio

La conservación-restauración como ciencia referente es un campo consolidado profesionalmente en México, siendo el Instituto Nacional de Antropología e Historia, de la mano con la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete”, quien lleva la batuta en cuanto a la creación de conocimiento, oferta académica y programas de difusión-divulgación, sin embargo, fuera de este círculo académico, el quehacer de esta disciplina aún no es del conocimiento público.

Todo conocimiento se transforma y revalora de acuerdo a las necesidades y experiencias del momento histórico desde el cual se interpreta; la conservación no es la excepción, pues a lo largo del tiempo ha adquirido diversos enfoques y ha expandido su campo de acción, así como sus objetos de estudio.

La conservación como ciencia referente suele derivarse o subcategorizarse entre conservación preventiva y conservación curativa o de restauración, estableciéndose incluso una diferenciación entre la conservación curativa y la restauración. Las definiciones, categorizaciones o subcategorizaciones pueden variar de acuerdo a la fuente que se consulte, sin embargo, se mantienen puntos de empate y concordancia.

Juan Vautassás (2009) establece una diferenciación entre preservación, conservación y restauración, entendiendo a la preservación como “un conjunto de acciones tomadas para anticipar, prevenir, detener o retardar el deterioro”, la conservación como “el mantenimiento otorgado a cada pieza en la colección para tenerla en condición de uso” y restauración como la “acción de regresar una pieza deteriorada a su condición original o cercana a ella” (p.9).

Otra categorización, es la que proponen Carmen Crespo y Vicente Viñas (1984), donde distinguen dos áreas independientes, pero al mismo tiempo complementarias: medidas preventivas o preservativas y medidas curativas o de restauración. Describen a las preventivas como aquella que “abarca todas las medidas tendientes a evitar el deterioro” y las curativas o restauración como el “tratamiento directo de las piezas afectadas por cualquier tipo de degradación o deterioro” (p.1).

Por su parte, miembros del Consejo Internacional de Museos (International Council of Museums, por sus siglas en inglés ICOM) plantean una diferenciación entre la conservación, la conservación preventiva, la curativa y la restauración. Definen a la conservación como “todas aquellas medidas o acciones que tengan como objetivo la salvaguarda del patrimonio cultural tangible” (p.1), entendiendo a la conservación

preventiva, la conservación curativa y la restauración de la siguiente manera (p. 1-2):

> -Conservación preventiva: medidas y acciones indirectas para evitar o minimizar deterioros o pérdidas.
>
> -Conservación curativa: acciones aplicadas directamente para detener posibles daños o reforzar su estructura. Estas medidas tienen a realizarse debido a un estado de fragilidad en donde el bien podría perderse, modificando a veces el aspecto del mismo.
>
> Restauración: Acciones aplicadas directamente a un bien estable para devolverle parte de su significado o función perdido a través del tiempo debido a alteraciones o deterioro, respetando su originalidad y en algunos casos, modificando el aspecto de éste.

Olga Ramos, Enrique Sandoval y Alfonso Hueytletl (2015) mencionan por su parte que “la conservación preventiva busca establecer los principios elementales que deben seguirse para el adecuado mantenimiento, exhibición, almacenamiento y manejo de colecciones. Éstas residen en el conocimiento detallado de las colecciones, su entorno, el inmueble y el medio ambiente en que se encuentran”.

A pesar de las diferencias en la subcategorización o ramificación de la conservación se pueden identificar elementos comunes que aportan a la posición conceptual desde la cual se partirá para efectos del presente: de la conservación, entendida como ciencia referente, se pueden identificar dos ramificaciones o áreas, la conservación preventiva y la restauración.

Se entiende, entonces, a la conservación preventiva como las medidas y acciones que se aplican indirectamente a un bien para evitar

daños futuros, minimizar o aplazar deterioros para alargar su tiempo funcional, y a la restauración como las acciones aplicadas directamente a un bien estable o frágil, para devolver las pérdidas, deterioros, alteraciones y funcionalidad.

Estos bienes -de los cuales se encarga la conservación- forman parte de lo que se conoce como patrimonio cultural, el cual puede ser tangible e intangible y registra o denota el devenir de la humanidad, conformando el sentido de pertenencia e identidad. Este patrimonio debe heredarse, valorarse, conservarse y transmitirse.

De este patrimonio cultural se desprende el patrimonio documental, ya que se considera al documento como un vestigio, fuente y testimonio de la historia de la humanidad que, de acuerdo a la UNESCO (2015) aporta a la construcción de la memoria colectiva y refleja la diversidad, la cultura y el andar de un pueblo, nación, región, sociedad o grupo, siendo así susceptible a heredarse.

Partiendo de que un documento está compuesto por la información y su soporte, *México en la memoria del mundo* (2020) considera que el patrimonio documental va más allá de los manuscritos impresos y documentos valiosos de las bibliotecas y archivos, pues abarca también fotografías, discos, grabaciones, películas, videos, grabados, dibujos y documentos digitales, es decir, el patrimonio documental es todo aquel documento que de fe, testimonio, evidencia e información que aporte a la conformación de la memoria colectiva, sea cual sea su soporte.

Patrimonio Documental: Protección, conservación y difusión

Iniciativa Internacional. Un antecedente internacional hacia la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural se dio con la entrada en vigor en 1946 de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más formalmente con la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural en 1972 (precedida por la Carta de Venecia de 1964) y la inscripción de los primeros sitios a la lista del Patrimonio Mundial Cultural y Natural en 1978.

Siguiendo esta misma línea con la protección del Patrimonio Mundial Cultural y la resignificación del documento como monumento/testimonio, es decir, como patrimonio documental, es que en 1992 se crea el Programa Memoria del Mundo.

El objetivo del Programa Memoria del Mundo en su inicio fue lograr la consciencia de que el patrimonio documental concierne a la memoria del mundo, despertar interés por salvaguardar el patrimonio documental propio y fortalecer su preservación.

La UNESCO (2015), ante esta resignificación del documento y la eminente migración hacia sistemas digitales destaca los siguientes tres elementos: 1) los museos, archivos y bibliotecas deben buscar estrategias, herramientas y recursos tecnológicos para garantizar el acceso abierto a las colecciones, 2) desarrollo de productos digitales para su promoción, 3) entender al documento digital como parte de este patrimonio, comprender la complejidad de sus soportes y diseñar planes para conservarlo.

De esta manera, el Programa Memoria del Mundo aún se mantiene y sigue promoviendo redes de trabajo y colaboración entre diferentes

estancias en todo el globo, mediante la difusión de los acervos de los miembros de este programa a través de plataformas de acceso abierto.

Panorama nacional-estatal. Si bien, en México se cuenta con normativas específicas para la catalogación y conservación del patrimonio documental en sus diversos soportes y tipos documentales, por mencionar a algunas: la "Norma Mexicana de Documentos Videográficos y Fonográficos- Lineamientos para su Conservación", la "Norma Mexicana para Documentos Fotográficos- Lineamientos para su Catalogación" y la "Norma Mexicana de Acervos Documentales- Lineamientos para su Preservación", entre otros, en el 2018 hubo un hito en la conservación del patrimonio documental a nivel nacional con la llegada de la Ley General de Archivos.

La Ley General de Archivos "tiene por objeto el establecimiento de principios y bases generales para la organización y conservación, administración y preservación homogénea de los archivos" y tiene como objetivos:

1. Promover el uso de métodos y técnicas archivísticas para garantizar la organización, conservación, disponibilidad, integridad y localización, contribuyendo así a una práctica sana de gobernanza.

2. Regular la organización y funcionamiento del sistema institucional de los archivos con la finalidad de poner a disposición pública por medios electrónicos indicadores de gestión y ejercicio de recursos públicos.

3. Promover el uso y difusión de archivos producidos por los sujetos obligados.
4. Promover el uso y aprovechamiento de las tecnologías de información para la mejora administrativa.
5. Sentar las bases de un sistema integral de gestión de documentos electrónicos para los gobiernos digitales y abiertos.
6. Establecer colaboraciones entre autoridades federales, estatales y municipales.
7. Promover la cultura de los archivos mediante las buenas prácticas.
8. Contribuir a la verdad y a la memoria.
9. Promover la organización, conservación, difusión y divulgación del patrimonio documental de la Nación.
10. Fomentar el acceso a archivos.

Los objetivos planteados por la Ley General de Archivos (LGA) resaltan en gran medida la finalidad primera: buena gobernanza, transparencia y acceso abierto a la información, aprovechando las herramientas digitales y el desarrollo tecnológico; pasa a segundo plano el archivo como resguardo de la memoria colectiva o los documentos como patrimonio documental, sin embargo, sigue presente en su esencia.

Lo anterior corresponde a dos visiones: el archivo como fuente de información ciudadana, y, los archivos como fuente documental y monumento. Estas visiones no suponen una contradicción, ni el beneficio de una sobre otra, sino refuerzan la revaloración de los acervos

documentales como un espacio integral para todos y todas: la promoción de la cultura archivística, donde, ciudadanos, funcionarios e investigadores sean conscientes de su herencia y la importancia de su protección y conservación.

Respecto al marco conceptual para el entendimiento e implementación de la LGA, se enlistan y definen conceptos como “acervo”, “archivo”, “ciclo vital”, “estabilización” entre otros, rescatando entre ellos lo concerniente a la conservación de archivos, establecido como “conjunto de procedimientos y medidas destinados a asegurar la prevención de alteraciones físicas de los documentos en papel y preservación de los documentos digitales a largo plazo” (LGA, 2018, p.3).

Conviene además la LGA en establecer principios por los cuales se deben regir los sujetos obligados: 1) Conservación, 2) Procedencia, 3) Integridad, 4) Disponibilidad, 5) Accesibilidad, consolidando así la necesidad de estrategias, programas y proyectos encaminados hacia la conservación y el acceso abierto, así como la concientización hacia el respeto a nuestro patrimonio documental.

Promueve no sólo la conservación [preventiva], sino también la restauración de aquellos bienes que lo ameritan, de acuerdo a las normas nacionales e internacionales, estableciéndolo ya no como una recomendación, sino como una obligación, bajo el entendido que, de no aplicar estas medidas, el sujeto obligado está en riesgo de “perder” su acervo, cediendo la custodia al órgano garante correspondiente.

De lo anterior es que, esta Ley no sólo vino a homogeneizar las prácticas y procedimientos archivísticos y a garantizar el acceso ciudadano

a la información, sino también a salvaguardar el patrimonio documental mediante métodos y técnicas profesionales de conservación y restauración, surgiendo la necesidad en cada sujeto obligado de capacitar y actualizar al equipo técnico y administrativo, contemplando además, la figura del conservador-restaurador como parte fundamental del recurso humano, como personal con las competencias necesarias para el desarrollo de sus funciones.

Competencias profesionales en la conservación del patrimonio documental ¿para qué?

La sociedad del conocimiento en la que estamos insertos, el entorno social y laboral que generó, junto con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación llevaron a la necesidad de estrechar la vinculación entre la educación, específicamente la universidad, y el mercado laboral, desembocando en el interés por las competencias profesionales (Galdeano, C. y Valiente A., 2010).

"La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse en el ambiente laboral" (Verdejo, 2016, citado en Galdeano y Valiente, 2010, p.1).

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la competencia laboral (o profesional) es una construcción social de aprendizajes significativos y aplicables en situaciones reales, los cuales no

sólo se obtienen de la teoría sino también del enfrentamiento a situaciones concretas de trabajo.

Es de mencionar que estas competencias se pueden aprehender en el campo laboral, sin embargo, lo deseable es que en la Educación Superior se adquieran estas competencias mediante el establecimiento de escenarios, aprendizajes situados y la educación continua.

El hincapié recae en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes que lleven a un universitario o a un profesional a ejercer y resolver los problemas propios de su profesión y colaborar activamente en su contexto.

Con respecto a lo anterior y al vínculo entre educación y trabajo mencionado, la UNESCO mediante la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) promueve el desarrollo de competencias para el trabajo y la educación permanente, validando para esto a la educación formal y a la educación no formal, plasmado en el documento “Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016).

De la promoción de competencias para el trabajo, el acceso a todos a la educación y el aprendizaje permanente en la agenda mundial 2030 adquiere pertinencia desde una perspectiva educativa el desarrollo de competencias profesionales para la conservación del patrimonio documental, por vías formales o no formales.

Así como el administrador debe contar con ciertas competencias profesionales propias de su ámbito, el conservador o el profesionista que se dedique a la conservación de acervos documentales deben contener una serie de destrezas, habilidades, conocimientos y valores propios.

"González Tirado menciona, muy justamente, que la formación de conservadores debe incluir una combinación de habilidad manual, conocimientos técnicos y juicio crítico". (Magar, V., 2010, p. 21-22), que atañen áreas filológicas, históricas, artísticas, éticas, legales, químicas y físicas, de donde se desprende la complejidad de sus funciones, por su multidisciplinar edad.

Menciona que los conservadores deben de tener:

-Habilidad manual y técnica: Poseer la destreza y práctica necesaria para realizar intervenciones sobre un bien, en este caso, sobre el documento respetando los principios de reversibilidad y originalidad.

-Conocimientos técnicos y materiales: Conocer técnicas antiguas y contemporáneas, por ejemplo para la reintegración de papel respetando el material original mediante su análisis y diagnóstico.

-Conocimientos científicos: Tener amplio conocimiento en cuestiones físicas y químicas del soporte del documento y su contenido para conocer su impacto o comportamiento en el tiempo de acuerdo a los factores externos e internos.

-Conocimiento y sensibilidad hacia el contexto histórico, artístico y social: Inmersión al contexto histórico de la pieza o bien, entender

su importancia para la comunidad y su valor intrínseco, actuar éticamente y de acuerdo a la normativa y/o ley.

De un profesional competente en materia de conservación del patrimonio documental depende el buen funcionamiento de su área, la preservación y difusión de la herencia de la comunidad (protegida ya por una ley nacional con riesgo a perder el acervo), el buen manejo de recursos técnicos, tecnológicos y económicos–los cuales suelen ser ya de por sí bajos-, un plan estratégico coherente y realista para la dependencia, la sostenibilidad de procesos y la visibilización de su labor hacia la sociedad.

La formación de conservadores-restauradores: Una tarea pendiente en el Estado

De acuerdo a información del Sistema de Información Cultural de México (SIC), Nuevo León posee alrededor de 119 bibliotecas y 47 museos, así como 78 archivos públicos y privados registrados ante el Archivo General de la Nación. En estas instituciones se reguardan documentos (en diversos soportes) históricos así como libros incunables los cuales deberían ser protegidos al ser una parte de la herencia cultural del Estado, sin embargo, ante esta gran cantidad de espacios en donde se necesitan profesionales de la conservación o bien personal capacitado en conservación de acervos documentales, no se tiene un programa universitario o de posgrado que forme a tales (hablando particularmente desde la educación formal), ya sea por el evidente e innegable poco presupuesto que se le asignan a estos espacios, al olvido o al desinterés.

Como se comentó ya en apartados anteriores, a partir de la Ley General de Archivos quedaron dos temas emergentes en la lista: la capacitación del personal encargado de la gestión documental y de la falta no solo de una cultura de la conservación, sino del acceso a la formación en la disciplina de la conservación específicamente de acervos documentales.

Esta falta anteriormente se ha cubierto con bibliotecólogos o historiadores (por su cercanía a este tipo de materialidades), hasta personal administrativo relegado como castigo a esta área, llegando al punto nodal: la falta de personal capacitado en materia de conservación.

Hablando en la educación formal, es de reiterar, que en Nuevo León no hay oferta educativa hacia esta área. Programas como Bibliotecología, Historia, Letras Mexicanas, Artes Visuales y Gestión Documental, impartidos por la Universidad Autónoma de Nuevo León, brindan herramientas para trabajar con los documentos, su estudio, análisis, sistematización, gestión y difusión a través de unidades de aprendizaje específicas pero que no sobrepasan en cantidad a una o dos en cada programa, siendo aún deficiente para considerar a sus egresados competentes en esta disciplina, debido no sólo a la cantidad de unidades de aprendizaje, sino el enfoque de éstas.

En cuanto a espacios no universitarios con oferta educativa, el Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE) a través de la Escuela Adolfo Prieto, por ejemplo, ofrecía diplomados en conservación de acervos fotográficos o audiovisuales. Actualmente ya no se imparten más estos diplomados, sin embargo, se mantienen eventos de difusión para la línea de conservación de fotografías.

Por otra parte, desde la educación no formal, proliferan una cantidad vasta de cursos en línea ofrecidos desde España, Argentina, Chile, México, entre otros, siendo aún más explotados a raíz del boom o dependencia al e- Learning surgido a causa de las nuevas normas sociales establecidas debido a la pandemia por el coronavirus (iniciado en el 2020).

Estos cursos, impartidos por particulares, asociaciones o dependencias a pesar de representar una luz para la adquisición de competencias profesionales en la conservación de acervos documentales, tienen sus bemoles:

1) Tienen un costo muy elevado.

2) Dificultad para realizar pago al ser en euros o soles, o algún otro tipo de moneda.

3) No todos y todas tienen acceso a éste por su costo.

4) Al ser e-learning los participantes podrán adquirir un sinfín de competencias, sin embargo dejan de lado aquellas relacionadas con las habilidades técnicas y manuales, necesarias la práctica laboral.

5) Cursos con estructuras tradicionales, en donde el estudiante es un agente pasivo y el instructor un transmisor del conocimiento.

6) No hay una perspectiva didáctica innovadora o destacable, pues los recursos, estrategias y herramientas se reducen al uso de la lectura, videos o videoconferencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales.

Aciertos y desafíos. Propuestas de áreas de acción

Como se ha escrito anteriormente, en Nuevo León hay un gran trabajo por hacer en cuanto a la visibilización y consciencia de la relevancia que tiene la adquisición de competencias profesionales para la conservación-restauración específicamente en el área de los acervos documentales, no sólo en un ámbito cultural, sino también académico, docente, educativo, tecnológico, social y laboral.

Ámbito cultural. Nuevo León ha visto la pérdida de su patrimonio, no sólo el documental sino también el edificado, apuntando, además de las intenciones económicas, a una falta en educación sobre el patrimonio cultural, su identificación, características, importancia, y lo más importante: proteger y conservar el patrimonio –sea cual sea-, remarcando que esto no está peleado con la "modernización" o "el desarrollo económico".

Proteger y conservar el patrimonio [documental] no sólo implica personal con competencias para ejercer sus funciones de la mejor manera y la solución de problemáticas laborales, sino todo un aparato legal, presupuestario y de gestión para la difusión y disfrute de todos y todas. Mediante la visibilización de esta labor y su divulgación, la sociedad y las instituciones prestarán mayor atención a las necesidades del patrimonio y serán partícipes de la salvaguarda de la herencia documental que identifica y relata el devenir de la comunidad.

Un ejemplo cercano sería el ímpetu que hay últimamente por la conservación del patrimonio edificado, mediante proyectos de restauración que a la vez que difunden las labores, se crea una consciencia de la importancia de estos edificios, sitios y monumentos.

Ámbito académico. En el país, son pocas las publicaciones académicas (como la revista “Conservación y Restauración” y la revista “Intervención”) que abordan este tipo de temas, y aún en menor cantidad la cuestión de la formación para la adquisición de competencias de conservación para acervos documentales.

En Nuevo León la investigación sobre la conservación de acervos se encuentra iniciando, siendo principalmente impulsada por CONARTE, y es coherente que la creación de conocimiento referido a las competencias profesionales en esta área aún esté pendiente.

La creación de espacios, preferentemente universitarios, para la investigación de la formación y conservación de acervos documentales se torna entonces una tarea fundamental para su crecimiento.

Ámbito educativo. Indiscutiblemente la apertura de programas educativos enfocados a la conservación-restauración (y con ello, las diferentes áreas de especialización, como lo son los acervos) abriría un campo de oportunidades en el Estado, ya que los estudiantes interesados en ello actualmente tienen dos opciones: abandonar la idea y elegir otro programa universitario que se encuentre en su ciudad o hacerlo en otras ciudades (cuyas opciones ya son de por sí reducidas). Sin embargo, ante las dificultades que sugiere la apertura de un programa universitario, la oferta de posgrados o diplomados en instituciones universitarias podría brindar un aporte significativo.

Por otro lado, las tendencias educativas también se encaminan hacia las certificaciones, como es el caso del programa CONOCER, que se encarga de capacitar a personal en un área específica certificándolos para

poder ejercer, representando menos tiempo y dinero invertido. En estas disciplinas o conocimientos tan especializados como lo es la conservación de papel, de acervos documentales, restauración, restauración fotográfica, etc., las certificaciones también serían una opción pensando en corto o mediano plazo.

Ámbito docente. Si se piensa en la formación de estudiantes o profesionistas para la adquisición de competencias profesionales para la conservación de acervos documentales, se tendría que mirar también hacia el docente. Su formación y capacitación.

Al respecto, Judi Harris mediante su modelo TPACK (Thecnological Pedagogical Content Knowledge) establece tres fuentes de conocimiento: el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento disciplinar. De estos tres tipos de conocimientos con los que debe contar el docente se desprenden a) el conocimiento tecnológico pedagógico, b) el conocimiento pedagógico disciplinar y c) el conocimiento tecnológico disciplinar (Ramírez, M.E., 2015).

Esto aplicado hacia la disciplina de la conservación y la formación de estas competencias profesionales, el o la docente debería -para impartir cursos, talleres, seminarios, unidades de aprendizaje, entre otras- tener el conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar (lo concerniente a la conservación-restauración) y el tecnológico.

Estos tres conocimientos servirían a su vez para desarrollar en el docente el conocimiento tecnológico pedagógico, que es aquello que tiene que ver con el uso de la tecnología para las funciones pedagógicas como la gestión, organización, planificación, además del uso didáctico de las

tecnologías. Debería tener también el conocimiento pedagógico disciplinar, esto es, que así como hay métodos para enseñar matemáticas, también se deben considerar los métodos, propuestas y estrategias más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de la conservación.

Por último, se debe considerar también el conocimiento tecnológico disciplinar, y aplicado en la conservación es aún más complejo. El docente debería dominar entonces el uso de herramientas y equipo necesario para la limpieza mecánica de una foja del siglo XVIII, o el uso de mesas de luz para la observación minuciosa de piezas documentales o cuenta hilos para la observación aún más a detalle. Sin embargo, esto también implicaría tener acceso estos equipos o aparatos.

Ámbito tecnológico. La sociedad 5.0 implica una inmersión hacia lo digital, el uso tecnológico o desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a un fin. En este caso, se tendría que contemplar que la conservación requiere toda una infraestructura necesaria para la aplicación de técnicas, métodos y medidas correspondientes, por ende, el establecimiento de laboratorios de conservación resulta de primera necesidad.

Además de esto, la implementación y desarrollo de sistemas electrónicos para la sistematización de la información e inclusive para el desarrollo de modelos 3D, de donde se pueda difundir los acervos y resultando además como una estrategia de preservación, ya que la digitalización en alta calidad podría significar un reemplazo en caso de pérdida del soporte original.

Todo esto requiere competencias más allá, como el uso y manipulación de software libre, gestión de plataformas digitales, entre

otras, dejando vislumbrar el aparato multidisciplinario detrás de esta profesión o área laboral.

Ámbito laboral. En la sociedad del conocimiento, la especialización, y la educación continua o permanente representan formas de actualización y de mejora de perfil para oportunidades laborales. A medida que las áreas se vuelven más específicas los profesionistas deben profundizar en aquello que les sea beneficioso y con aquello que beneficie su labor.

La adquisición de competencias en conservación de acervos documentales impactará no sólo en el currículum del interesado o interesada, sino también en el propio desarrollo de la empresa o institución solicitante.

Conclusiones

Dar apertura en el Estado y en las Instituciones de Educación Superior (IES) a áreas como la conservación-restauración, la conservación de acervos, y la formación de profesionistas en esta disciplina significaría un gran salto hacia innovación y la solución de problemas emergentes, pues sería la piedra angular en el establecimiento, desarrollo y consolidación de un área aún invisibilizada y poco aprovechada para la ciencia, la cultura y la sociedad.

Si bien, se han realizado intervenciones como cambios curriculares en programas educativos universitarios enfocados hacia el patrimonio, y las instituciones realizan constantes actividades para la difusión de nuestra herencia, esto representa sólo la punta del iceberg.

Para generar un cambio los esfuerzos se deberían centrar en: resolver la falta de profesionales con competencias en conservación, así como con el impulso científico y tecnológico para el desarrollo de laboratorios universitarios de conservación, en donde se desarrollen proyectos que beneficien al patrimonio cultural o documental de Nuevo León, con equipos de profesionales que den servicio a las dependencias culturales, generando además recursos. El verdadero cambio comenzará por la educación, la capacitación y la inversión.

Referencias

AGN. "Directorio de archivos". (Recuperado el 20 de octubre del 2020). [Sitio web]. https://archivos.gob.mx/DirectorioArchivos/NuevoLeon.html

Cámara de Diputados. "Ley General de Archivos". (Recuperado el 2 de agosto del 2020). [Sitio web]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGA_150618.pdf

Crespo, Carmen y Vicente Viñas. (1984). *La preservación y restauración de documentos y libros en papel: un estudio del RAMP con directrices*. París: Programa General de Información, UNESCO.

Galdeano, C. y Antonio Valiente. (2009). "La enseñanza por competencias". *Educación química*. Vol. 20 (no.3).

Gómez, I. (s/f). "Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas". *Pedagogía Universitaria*. Vol. 8, pp. 45-66.

Irigoyen, J.J, et al (2011). *"Competencias y educación superior*". Investigación. Vol. 16, pp. 244-266.

Magar, V. (2010). "Réplica a "El restaurador como artista-intérprete": Responsabilidad en la acción y la formación en la conservación". *Intervención*. Vol. 1 (no.1).

México en la Memoria del Mundo [sitio web]. (Recuperado el 10 de agosto del 2020). [Sitio web]. *http://www.memoriadelmundo.org.mx/?page_id=26*

OIT. "Competencias para el empleo". (Recuperado el 25 de septiembre del 2020). [Sitio web]. https://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Sources/ILO/index.htm

Ramírez, M.E. (2015). "Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital". *La aventura de innovar en las TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Ramos. Olga. (2015). *Normas básicas para la conservación preventiva de los bienes culturales en museos*. México: CONACULTA-INAH.

Sistema de Información Cultural. "Bibliotecas". (Recuperado el 9 de octubre del 2020). [Sitio web]. https://sic.cultura.gob.mx/?table=otra_bib&disciplina=&estado_id=19

Sistema de Información Cultural. "Bibliotecas". (Recuperado el 9 de octubre del 2020). [Sitio web]. https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=museo

UNESCO. “¿Qué es la EFTP?”. (Recuperado el 2 de agosto del 2020). [Sitio web]. https://unevoc.unesco.org/home/Que+es+la+EFTP

UNESCO. “Memoria del mundo” (Recuperado el 18 de octubre del 2020). [Sitio web]. http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/memory-of-the-world/register/

Voutssás Márquez, Juan. (2009). *Preservación del patrimonio documental digital en México*. México: UNAM, Instituto Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

7

ESTRATEGIAS DISCRIMINATORIAS Y DE ATAQUE EN REDES SOCIALES

Marco Fabio Barrera Márquez

Lidia Rodríguez Alfano

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En este artículo se analizan estrategias mediante las cuales los participantes en algunas páginas de Facebook y cuentas de Twitter realizan prácticas discriminatorias que versan sobre el tema político: “Las elecciones en México 2018”.

Se parte de ubicar las redes sociodigitales en el contexto de las Webs 1.0, 2.0 y 3.0 o semántica (O'Reilly, 2005), para identificarlas como el medio de comunicación central de la sociedad 5.0 (Kovacic, 2019). Una vez diseñada la muestra de estudio, se examinan e ilustran con fragmentos discursivos tres de las estrategias pragmático-discursivas que se identificaron en el corpus:

1. sobreestimación del yo-nosotros y subestimación de los otro(s) en la construcción de identidades compartidas y la formación de grupos opuestos que practican la discriminación mutua;
2. el apoyo en estereotipos para justificar y reforzar la violencia simbólica, manifestada discursivamente y
3. el uso del chiste y la risa para atenuar la agresión.

Se ofrece una explicación de esas estrategias con base en las propuestas teóricas de Husserl (1986), Linell (2001), Haidar (2018), Hall y Du Gay (2003) y Bourdieu (2000), las cuales permiten realizar un análisis multidisciplinario.

La exploración de las dinámicas se realizó mediante el análisis de un corpus diseñado *ad hoc* con el objetivo de efectuar un acercamiento a la complejidad de las plataformas.

Palabras claves: redes sociodigitales, sociedad 5.0, estrategias pragmático-discursivas, prácticas discriminatorias, complejidad.

Abstarct

This article analyzes strategies by which the participants in some Facebook pages and Twitter accounts carry out discriminatory practices that deal with the political issue: "The elections in Mexico 2018".

It starts from locating the socio-digital networks in the context of Webs 1.0, 2.0 and 3.0 or semantics (O'Reilly, 2005), to identify them as the central communication medium of society 5.0 (Kovacic, 2019). Once the study sample has been designed, three of the pragmatic-discursive strategies

that were identified in the corpus are examined and illustrated with discursive fragments:

1. overestimation of the self-us and underestimation of the other (s) in the construction of shared identities and the formation of opposing groups that practice mutual discrimination;

2. support in stereotypes to justify and reinforce symbolic violence, manifested discursively and

3. the use of jokes and laughter to lessen the aggression.

An explanation of these strategies is offered based on the theoretical proposals of Husserl (1986), Linell (2001), Haidar (2018), Hall and Du Gay (2003) and Bourdieu (2000), which allow a multidisciplinary analysis.

The exploration of the dynamics was carried out through the analysis of a corpus designed ad hoc in order to make an approach to the complexity of the platforms.

Keywords: socio-digital networks, society 5.0, pragmatic-discursive strategies, discriminatory practices, complexity.

Introducción

Actualmente, diversos fenómenos suceden al unísono en la siempre compleja sociedad humana; y uno de ellos es el giro dado a las telecomunicaciones por las redes sociodigitales. En el contexto virtual, ha surgido un cambio significativo en la forma de relacionarse y, por tanto, de simbolizar el mundo.

De acuerdo con O'Reilly, el mundo análogo –donde se interactúa fuera de las redes– se vuelca en el mundo virtual en un proceso paralelo al de la evolución de la web, que comprende varias etapas: la primera es previa al origen de las redes, se denominó “Web 1.0”, y se caracteriza por un servicio de internet que funciona como un archivero digital de difícil acceso; la segunda surgió a raíz de que el error Y2K y la producción de hardware para el consumo cotidiano facilitaron la entrada del sujeto al mundo digital. Esta interacción dio origen a la Web 2.0, donde nacieron las redes sociodigitales y comienza el apego del usuario/sujeto al mundo virtual (2005).

Hasta el momento se ha reconocido una tercera etapa, la web 3.0 o web semántica (Salazar, 2011, pp. 4-5), en la cual las Inteligencias artificiales buscan sujetar más al usuario al ciberespacio, ofreciéndole contenidos de acuerdo con las estructuras de gustos y búsquedas que él mismo pide a la computadora. Esta Web encierra al participante en una burbuja de contenidos dados y filtrados sólo por sus acciones, haciendo que el mundo *online*, y poco a poco también el *offline*, parezcan responder sólo a su voluntad (Pariser, 2017, p. 11).

Para Kovacic (2019), la comunicación del futuro, o de la llamada *Sociedad 5.0*, debe generar un vínculo entre el espacio físico y el ciberespacio, por lo que el puente que tiende la web por medio de las redes sociodigitales será trascendental en esta tarea. La unión entre mundos comienza con una resignificación del espacio, poco a poco el ciberespacio y el espacio físico se funden, las tareas físicas se vuelcan al mundo virtual, y la promesa de una sociedad super inteligente se añora cada vez más.

De acuerdo con Kovacic (2019), el grado más alto de relación entre el sujeto y el ciberespacio ya comienza a vivirse, gracias al “internet de las cosas”. Asistentes inteligentes, bocinas, smartwatch, pantallas y varios productos más, permiten que, con un comando de voz, el usuario se vincule al consumo del ciberespacio, Así el camino hacia la vida super inteligente ya está trazado, por lo menos en el campo de la tecnología, sin embargo, no hay que descuidar la parte social.

Las redes han construido sus propias dinámicas de comunicación. La creación de perfiles que pueden abonar a la acción en el anonimato, la ruptura del cara a cara, la conformación de dinámicas de posverdad que pueden empoderar discursos de discriminación y odio, son sólo algunas de las muestras que han dado las redes sociodigitales de los peligros de vivir en una vida hiperconectada.

En este artículo se analizan tres estrategias discursivas que se enmarcan en el contexto de las redes y promueven la discriminación y violencia simbólica entre los usuarios. El riesgo del empleo de estas estrategias es que, al estar presentes en el canal de comunicación virtual, pueden influir directamente en la jerarquización no solo de la sociedad actual, sino también de la futura.

Marco teórico

La presente investigación se basa en técnicas de la metodología cualitativa que permiten integrar modelos de distintas disciplinas, tales como los de:

- Maingueneau (1989), con sus estudios de la deixis, en los cuales afirma que, mediante el análisis de los índices de persona, se puede

identificar el perfil de los sujetos, al igual que los que se emiten en plataformas como Facebook y Twitter.

- Husserl (1986) y su propuesta de Intersubjetividad, según la cual los sujetos construyen grupos en los que se unen las subjetividades en forma efímera, sin llegar a conformar un verdadero nexo intragrupal.
- Linell (2001) con su concepción del dialogismo, de acuerdo con la cual, mediante el diálogo con el otro, los sujetos realizan la relación intersubjetiva.
- Bourdieu (2000), quien observa que, de las dinámicas realizadas discursivamente, emana el uso de la violencia simbólica para atacar y discriminar al otro.
- Las propuestas de Jung (1970) donde se afirma que los sujetos realizan una construcción de estereotipos que pueden asociarse directamente con la identidad de los usuarios
- Hall y Du Gay (2003) y la teoría de la identidad, según la cual se observa que esta no es algo dado en sí, sino una construcción de los sujetos formada en el contexto discursivo.
- Possenti (2002), quien relaciona el humor con la identidad para evidenciar que uno de los usos del chiste puede ser su empleo como instrumento de agresión, mediante el cual se introducen o refuerzan estereotipos negativos que se pueden usar en contra de los usuarios.
- Benalcázar-Luna y Venegas (2017) quienes relacionan el humor y la violencia para exponer que el chiste puede camuflar la agresión que se ejerce contra el otro, en el caso específico de las autoras, contra la mujer, en el caso de este artículo, entre usuarios.

Marco metodológico y descripción de los datos

Se utilizaron técnicas de la investigación cualitativa que se aplicaron primeramente en la recolección de un corpus que permitiera examinar el discurso de naturaleza compleja y evolutiva que caracteriza las plataformas virtuales. En el procedimiento seguido en el diseño de la muestra, se siguió el modelo de Salgado que propone emplear la amplia cantidad de información multimodal que se difunde en las redes sociodigitales, y sacar provecho de que la misma complejidad de las plataformas ayuda a realizar su recorte, ya que sus partes, hasta la más mínima, terminan por ser una pieza del todo que las genera, haciendo que, en especial para los análisis cualitativos, se priorice el estudio denso de las muestras, sobre la cantidad de estas (2019, pp. 89-90).

En la fase de exploración, se indagó sobre las plataformas y temáticas más buscadas en redes sociodigitales esto debido a que, de acuerdo con el modelo de la etnografía digital, se evidenció que era indispensable observar el interés de los usuarios por los temas que circulaban en este contexto (Hine, 2004, p. 21), con lo que se garantizaba el centrar la investigación en el interés por las acciones humanas (Martínez, 2006, p. 55).

Para realizar la recolección del corpus se utilizaron tres criterios principales:

- Identificar temas que propiciaran la interacción dialógica entre usuarios
- Elegir plataformas que garantizaran la participación y permitieran el acercamiento al objeto de estudio

- Explorar las plataformas seleccionadas con el fin de observar de qué fuentes se podrían extraer las muestras.

En la selección de los temas de mayor interés se investigó cuáles habían sido las tendencias de búsquedas web y las de mayor relevancia en la plataforma Twitter, debido a que estos datos pueden brindar un panorama válido para el diseño del corpus (Salgado, 2019, p. 86); además, el análisis de tendencias de la generalidad, como son las búsquedas en la web, y de una plataforma en particular, permite acceder a un examen macro y micro social del fenómeno de estudio (Palazuelos y Sánchez, 2019, p. 48)

De nuevo el modelo de la etnografía digital se aplicó en la delimitación del corpus al seleccionar un tema que hiciera patente la *inercia social,* la cual sirve para conectar el fenómeno de estudio con el contexto social del que deriva (Hine, 2004, p. 13). Los instrumentos que sirvieron para identificar los temas fueron: las estadísticas de las páginas Google Trends (2019) y Trendinalia (2019); y en la elección de las plataformas que se posicionaron en el interés del usuario se tomaron en cuenta los rankings y estudios de: Alexa (2019), Hootsuit (2019) y La Asociación de Internet MX (2018). Bajo los criterios anteriores, se optó por considerar dos plataformas que permitieran realizar un contraste de resultados (Mancera y Pano, 2014, p. 307). Las redes elegidas fueron Facebook y Twitter, debido a que: a) apremian las emisiones discursivas y, por tanto, b) promueven estrategias dialógicas entre sus usuarios; c) debido a que son redes de acceso abierto o semiabierto permiten la recolección de datos con facilidad y de forma detallada; d) su amplia

popularidad entre los usuarios garantiza que se podrá tener un acercamiento pertinente al fenómeno de estudio.

A partir de la exploración anterior se identificaron cuatro parámetros para la recolección del corpus:

- Tema/Evento de interés para los usuarios: de acuerdo con los datos de Google Trends (2019) los temas de mayor impacto en las búsquedas de los usuarios y de las tendencias en Twitter, según Trendinalia (2019), fueron Las elecciones en México 2018 y el Mundial de futbol Rusia 2018.
- Redes o plataformas: a partir de los datos de los estudios de la Asociación de Internet.mx (2018), Hootsuite (2018) y el Ranking Alexa (2019), se evidenció que Facebook y Twitter fueron las redes sociodigitales con más popularidad en México, además de que son las que más ayudan en el análisis del objeto de estudio.
- Fuentes: la exploración de las plataformas permitió encontrar distintos orígenes para la recolección del corpus, no obstante, debido al acceso que permitieron, se seleccionaron solo tres para Facebook y dos de Twitter, las cuales fueron: ‘páginas verificadas’, ‘no verificadas’ y ‘grupos’, para la primera red; y resultados ‘destacados’ y ‘recientes’ para la segunda.
- Recursos: los últimos elementos seleccionados fueron los comentarios que se derivaron de los posts o tuits elegidos.

Bajo estos criterios se hizo el recorte final de la muestra para este artículo cuya configuración es la siguiente:

- Tema: Elecciones en México 2018

- Facebook: 70 comentarios
- Fuentes de Facebook:
  - Páginas no verificadas
  - Verificadas
  - Grupos
- Twitter: 70 comentarios
- Fuentes de Twitter:
  - Resultados destacados
  - Resultados recientes
- Total: 140

Lo más destacado del recorte final para el artículo fue la recuperación de sólo un tema de investigación, el de la política. Así, por la naturaleza confrontativa de este tópico, se garantizaba un acercamiento pertinente al objeto de estudio.

En cuanto a los métodos empleados en la fase analítica:

- El primero de ellos fue la identificación de índices que evidencian la presencia del sujeto en redes sociodigitales, por lo que se buscaron los marcadores de persona (Maingueneau, 1989, p. 116) que emplean los usuarios al participar en los distintos posts;
- en segundo lugar, el acercamiento inicial al objeto de estudio evidenció que los sujetos hablan de un yo/nosotros que se dirige a un tú/ustedes/ellos; en consecuencia, crean grupos intersubjetivos

(Husserl, 1986, p. 152), pues los distintos usuarios se unen entre sí y se separan de acuerdo con los discursos que emplean en redes sociodigitales;

- en un tercer paso metodológico, al examinar el momento en que los sujetos crean dinámicas de oposición, se reveló que la construcción y la comunicación de los grupos se basa en el diálogo (Linell, 2001, p. 29) ya que, si bien no siempre llegan al acuerdo, validan su conocimiento o su visión del mundo con el otro, incluso mediante la oposición.

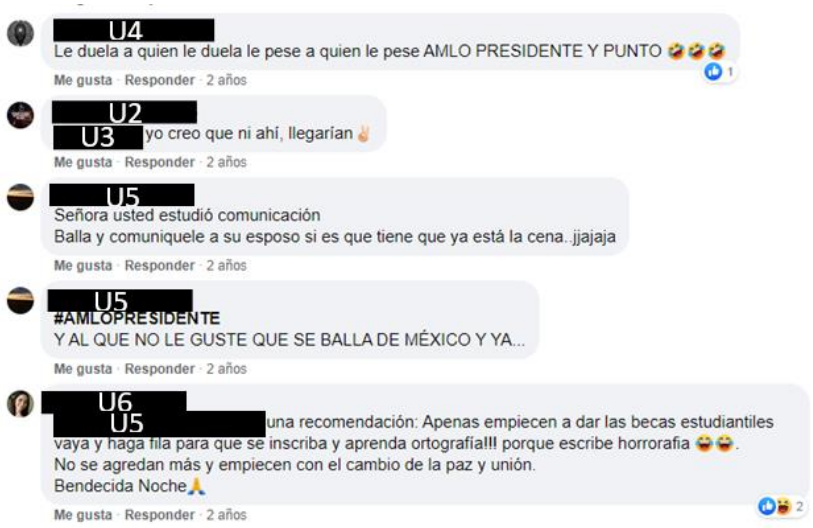
Análisis de los datos

El primer dato que se analizó fue el uso de las dinámicas de confrontación y agresión que se presentan en la siguiente publicación de Noticieros Televisa, donde se ve un video del presidente electo Andrés Manuel López Obrador (AMLO), agradeciendo el apoyo en la jornada electoral. Esta imagen ilustra cómo se inicia el ataque al representado en el discurso, en este caso a la figura de AMLO, para después ir descendiendo a la agresión directa de un sujeto a otro:



Entre los comentarios a la publicación destacaron, por su fluida interacción:





La cadena de comentarios y respuestas o hilo, comienzan con el Usuario 1, marcador como [U1] colocando una cara vomitando, como respuesta al discurso del presidente; [U2] responde: "*Nuestro presidente"*, a lo que [U1] realiza una nueva respuesta colocando una cara riendo; [U3] etiqueta a [U2] y responde: "*y a quien no le guste, es libre de dejar el país, aunque a la mayoria solo les alcanzaría para irse a Ecatepec"*; [U1] vuelve a emplear un comentario con un sticker sonriendo; [U4] retoma la fórmula de [U2] y responde "*Le duela a quien le duela le pese a quien le pese AMLO PRESIDENTE Y PUNTO*"; [U2] valida el punto de [U3] comentando: "*yo creo que ni ahí, llegarían ✌*"; [U5] realiza una primera respuesta diciendo: "*Señora usted estudió comunicación Balla y comuniquele a su esposo si es que tiene que ya está la cena..jjajaja*" y de nuevo vuelve a responder, empleando la fórmula de [U3] y [U4]: "*#AMLOPRESIDENTE Y AL QUE NO LE GUSTE QUE SE BALLA DE MÉXICO Y YA..."*; [U6] termina la cadena de respuestas etiquetando a [U5] y respondiendo a todos los que discutían: "*Apenas empiecen a dar las becas estudiantiles*

vaya y haga fila para que se inscriba y aprenda ortografía!!! porque escribe horrorafia. No se agredan más y empiecen con el cambio de la paz y unión. Bendecida Noche".

Dentro de las emisiones que los usuarios realizan, se encuentran referencias a un NOSOTROS indeterminado y a un YO (Nuestro presidente, yo creo…), como las personas más cercanas a la emisión del discurso en los comentarios. Este primer grupo se opone a un ELLOS/USTEDES (a quien no le guste, señora usted, ellos "a los que no les gusta").

El primer grupo se encuentra representado por [U1] que se ha nombrado como el de "asco al presidente", y quien se contrapone al grupo de "Nuestro presidente", identificado con [U2], [U3], [U4] y [U5]. Pero [U6] abre un tercer grupo que se confronta con el primero y al segundo, el de "dejen de pelear".

En el siguiente esquema se muestra la ruta de confrontación entre usuarios y grupos:

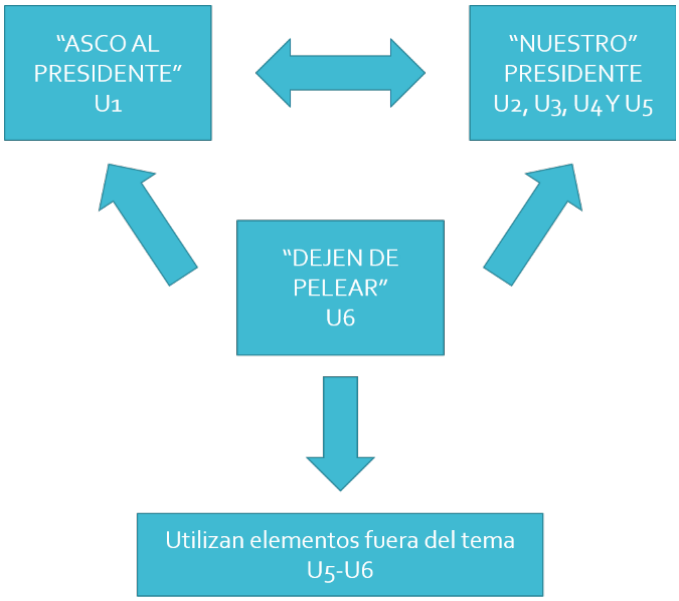


Figura 1.

[U5] y [U6] comienzan a retomar elementos ajenos a la conversación para atacar a los otros, llevando sus argumentos a un nivel meramente personal. A [U1] se le ataca usando su preparación, y en el caso de [U5] por su mala ortografía.

En los ejemplos se pueden identificar rastros de violencia simbólica (Bourdieu, 2011, p. 73), debido a que el sujeto agrede al otro discriminándolo con base en estereotipos culturales o colectivos (Jung, 1970, p.11) que repiten los usuarios. Algunos de los argumentos empleados para la discriminación son: "la labor de la mujer es está en la cocina", "los pobres no pueden viajar" y "la educación o conocimiento de una persona se relaciona con su empleo de la ortografía"; los cuales se esbozan en las siguientes acciones:

- [U3] y [U2] catalogan a Ecatepec como una zona negativa y a las personas que “sólo les alcanza” para llegar ahí o “ni a allí”, como negativas, al discriminar este lugar, reproduciendo estereotipos relacionados con la pobreza, tal es el caso de que “una persona pobre no puede viajar”.
- [U6] exige a [U5] que se “eduque” pues su escritura es mala, discriminándolo por su mala ortografía.
- [U5] lanza un comentario donde discrimina a [U1] por su género, afirmando que, al ser mujer, aunque posee estudios estos sólo le sirven para apoyarla en las labores domésticas.

En la siguiente tabla se muestra la relación entre las estrategias de discriminación y los usuarios:

Estrategias de discriminación	
[U3] y [U2]	Ecatepec = pobreza
[U6]	Mala ortografía = incapacidad educativa
[U5]	Mujer = labores del hogar

Una de las características de las estrategias es que la mayoría de ellas terminaban con risas, del total de las muestras citadas como ejemplos sólo [U2] y [U5] cierran alguno de sus comentarios con una palabra o emoji que no sea el símbolo de risa. La discriminación entre la burla y la ironía es también parte importante dentro de estas estrategias. El uso de la risa, sobre todo en este contexto multimodal, es tan importante que la participación de los usuarios se puede reducir sólo a expresarla, tal es el caso de [U1], quien es el origen del debate y sólo emplea el sticker de risa,

este usuario responde sólo en dos ocasiones y ambas las hace con la imagen que se muestra a continuación.

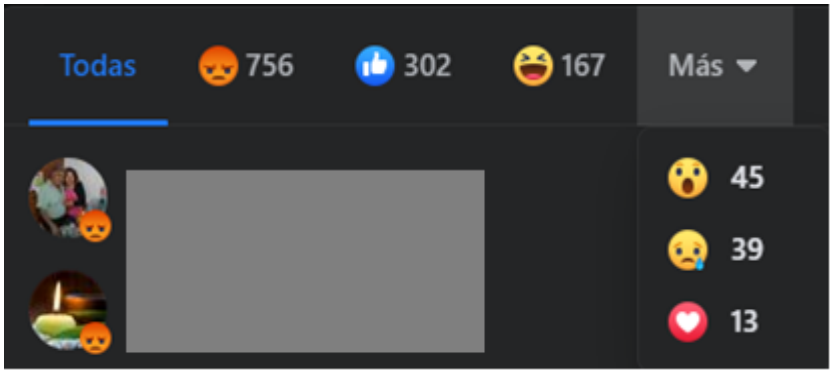


De los diez comentarios que se muestran en este hilo sólo tres no presentan un símbolo u onomatopeyas que representen la risa, lo que reafirma la importancia de esta en el contexto de la confrontación en redes sociodigitales.

Para evidenciar la relación entre las risas y las confrontaciones, se analiza una nueva publicación, dentro de la cual se exhibe un video de una senadora del partido político mexicano de Morena, la cual se viralizó al presentarla en estado de ebriedad, insultando y "celebrando" su triunfo:



Para comenzar el análisis se observaron las reacciones que dieron los usuarios a dicha publicación, que fueron las siguientes:



De acuerdo con la imagen, del total de reacciones la mayoría fue molestia, las cuáles doblan el número de los likes y son casi siete veces más que las reacciones de “me divierte”. Si bien la molestia y la aprobación son más frecuentes que la risa, hay que recordar que en la estrategia de confrontación los usuarios evidencian una contrariedad, relacionada con la reacción “me enoja”, o una aprobación del otro, que simbólicamente se puede asociar al like. El empleo de estos dos íconos puede simbolizar el plano básico de la confrontación y dejan a la risa, una de las múltiples estrategias de ataque que se realizan en la discusión, en el tercer puesto.

El análisis de los comentarios que se desprenden de este post se centrará en la confrontación entre dos usuarios, los cuales discuten sobre la aprobación o el rechazo de los actos de la senadora:

[U7]: Pues no que eran inmaculados servidores jaja

[U8]: Todos somos humanos, no idealicen tampoco... Con que no terminen de rematar el pais, nos dejen trabajar y disfrutar el producto de nuestro esfuerzo con eso me doy por bien servida...

No son el mesias que viene a cambiar todo por arte de magia... Hay que echarle ganas todos y ser realistas.

[U7]: De que hay ceguera la hay, jusgificar y justificar con otros hechos, en fin, en fin. Seamos todos bienvenidos y vendrán cosas peores, dice la biblia□□□□

[U8]: Ya lo dije a chillar a otra parte prianistas... Si les arde mucho, ponganse vaselina jajajaja, el pueblo de México ya decidió...

[U7]: Jajajajajajajajajajaja y mas jajajajaja, buen argumento para defender, muy a su estilo jajajajajajajajaja

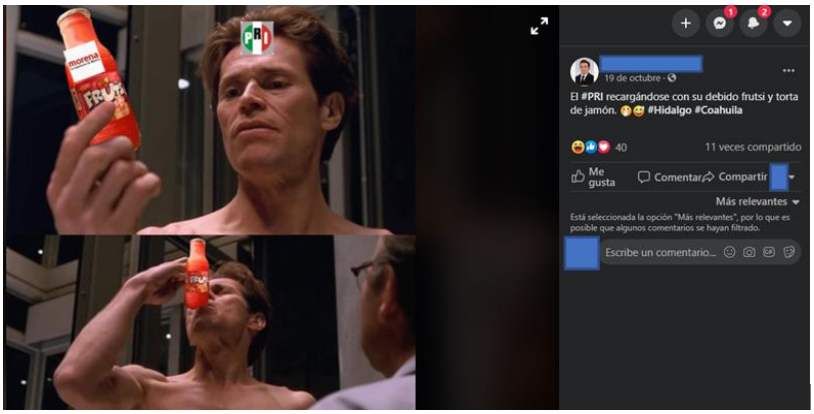
[U8]: Yaaaa [U7], comete tu tortita y tu frutsi y deja de fastidiar :)

[U7]: Jajajajaja ya habia extrañado lo del frutsi, insisto, propio de ustedes, jajajajajaja

La cadena de diálogos comenzó con la discusión entre [U7] y [U8]. [U7] pone en entredicho la calidad para gobernar de la senadora debido a las acciones que se ven en el video, y que cataloga de impertinentes; [U8] sólo pide que lo dejen trabajar y no “rematen” al país; pero de inmediato [U7] cree que el comentario de [U8] busca justificar las acciones de la senadora, lo cataloga como “ciego” y comienza con la cadena de risas; [U8] retoma el nivel personal que colocó [U7] y lo describe como “chillón”, también colocando risas; en los últimos comentarios entre ellos se enfrascarán en una serie de ataques a sus personas y burlas, los cuales terminan en cadenas de risas o jajajas onomatopéyicos, que incluso se van alargando físicamente a medida que avanza el diálogo, sobre todo en el caso de [U7].

La broma, el chiste y la risa sirven, dentro de la identidad, para reforzar estereotipos, como los chistes de rubias, portugueses, argentinos, etcétera. Estos brindan una perspectiva ridiculizada de un estereotipo de identidad (Possenti, 2002, pp. 4-5). El chiste trasmite ciertos rasgos culturales que se cree el sujeto puede poseer, pero al mismo tiempo, no se puede tomar como una agresión debido a que su objeto es divertir, este puede camuflar la violencia y hacerla pasar desapercibida (Benalcázar-Luna y Venegas, 2017, p. 144)

En los últimos comentarios entre [U7] y [U8], se ven modelos estereotípicos que reproducen los debates entre seguidores de los partidos, por ejemplo, el uso simbólico del “frutsi y la torta”, para representar a sujetos que venden su participación política. Al explorar las redes en búsqueda de elementos que evidenciaran este estereotipo, se encontraron ejemplos como los siguientes, antes y después de las elecciones, lo que corrobora que son un estereotipo fijo:





El siguiente esquema presenta la ruta del mecanismo de discriminación que genera este proceso cuyo inicio es la emisión de un chiste, o una broma, que refuerza o crea un estereotipo, el cual se utiliza para discriminar al otro. Esta discriminación se fija a la imagen del sujeto, como el “frutsi y la torta” se unen a la persona vendida, y se emplea para el ataque a cualquiera:



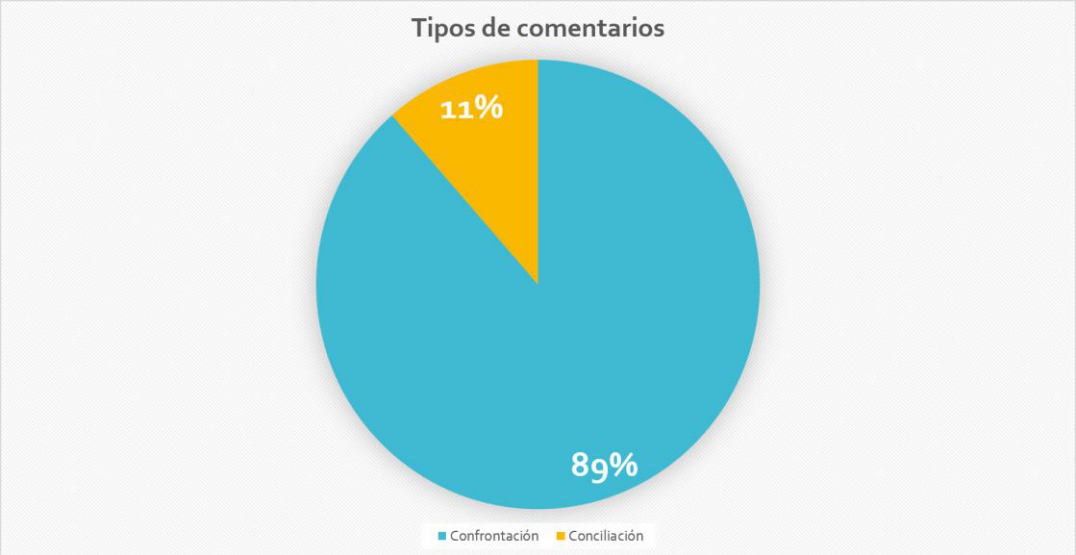
Figura 2.

Lo que podría ser preocupante en este punto es que el chiste se utilice dentro de estas dinámicas de confrontación entre los sujetos, invisibilizando la violencia o "aminorándola", bajo el argumento de que "un chiste es solo un chiste". Este podría hacer que se reforzaran estereotipos nocivos dentro de las redes sociodigitales y propiciar que la cultura de la web 3.0 construya identidades (Hall y Du Gay, 2003) propensas a ser discriminadas, como en el caso de: las personas de Ecatepec, los que "no les alcanza" para "pasar de ahí"; las mujeres, que sólo pueden realizar labores de casa; aquellos cuya principal meta no es la educación ortográfica; o, como con [U7] y [U8], cualquier persona que simplemente piense diferente.

Discusión y descripción de resultados

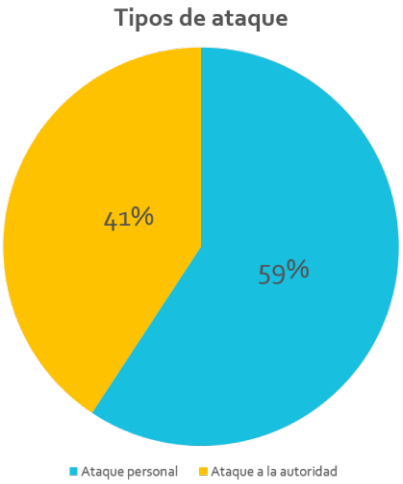
Del total de comentarios que se analizaron, 124 presentan una confrontación entre grupos en pro y en contra del presidente y/o miembros de su partido; 16 buscan una conciliación como lo hace [U6].

La mayoría de los usuarios buscan una confrontación, cuando se trata de debatir sobre un tema dentro de las redes, mientras que la conciliación busca callar la discusión, pero no llegar a un acuerdo:

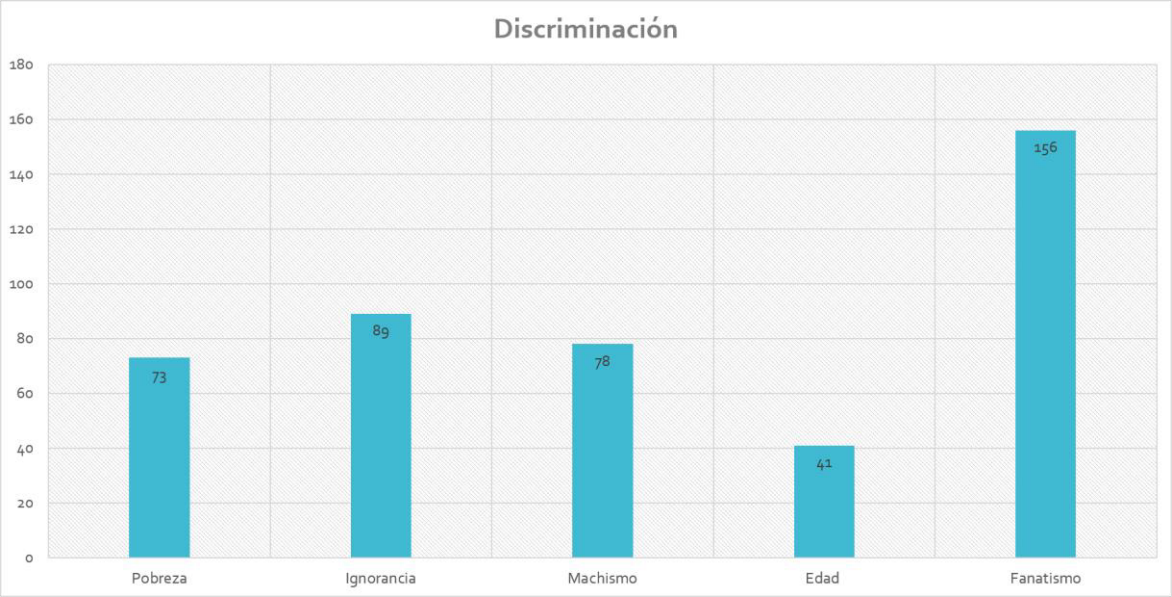


En cuanto a la discriminación a la persona o a la figura pública, se observa un virtual equilibrio entre el uso de este tipo de ataques, lo que evidencia que para los usuarios no es importante a quien confrontan, pero sí que el otro no adquiera la capacidad de emitir su opinión. Se busca callar al otro por medio de la denigración y la violencia.

En 41% de las emisiones se encuentran estrategias de discriminación hacia la persona, mientras que en 59% se ataca a las figuras de autoridad, como el presidente o sus opositores:



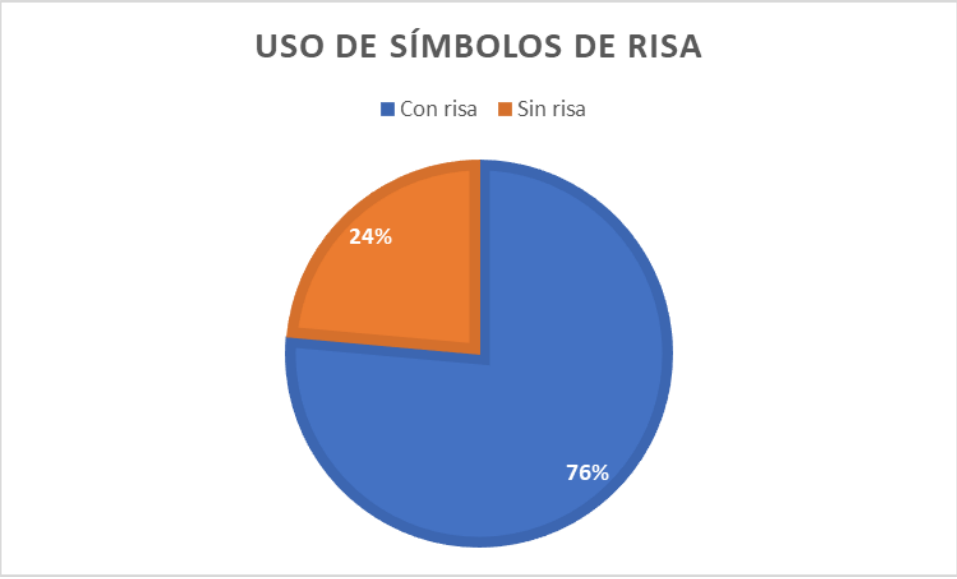
Los *argumentos de discriminación* más empleados son: eres un muerto de hambre, “pobreza”; no quieres ver o tú no sabes, “ignorancia”; no sabes eres mujer, “machismo”; eres muy joven o viejo, “edadismo”; tú le crees todo a tu candidato/partido, “fanatismo”. En total se encontraron los siguientes números de emisiones:



Parece irónico que una de las principales estrategias discursivas que se emplean por los usuarios es la asociación en grupos basados en un discurso, mientras que el mayor justificante de discriminación que se aparecía en el corpus es el acuse de fanatismo.

Hay que recordar que la conformación de grupos es intersubjetiva, por este motivo el sujeto no se enajena con él, así que no pierde su voluntad o por lo menos no cree perderla; cuando el otro defiende a su grupo, o al que cree lo representa, se toma como señal de una posible pérdida de voluntad y se acusa de fanático, como la protección del grupo se tiene que hacer, las acusaciones de fanatismo se vuelven comunes.

En lo referente al chiste, en la mayoría de los casos se encontraron el uso de símbolos, emisiones de risa o jajajajas, las cuales se presentaron en 107 de las 140 muestra del corpus. Estas estadísticas reafirman la importancia del uso de este elemento dentro de las redes sociodigitales:



El chiste y la broma no solo sirven como reforzadores de estereotipos, además, pueden convertirse en ironía y justificarse como un malentendido, atenuando así el compromiso del sujeto.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos del análisis y su interpretación se llegó a las siguientes conclusiones:

1ª. Los sujetos, al asociarse en grupos intersubjetivos, tienden a discriminar a otros para impedir que expresen su oposición.

2ª. Existen diversas dinámicas discursivas de discriminación. Las que se analizaron en este artículo fueron:

- Confrontación y conciliación: consiste en atacar al otro por diversos motivos o en su defecto, discriminarlo debido a que se confronta con otro.

- Ataque personal o a la autoridad: radica en la agresión al otro, ya sea por las características de la figura de autoridad que se ve reflejada en su discurso, o por cualidades de su propia persona. Las principales peculiaridades que se emplearon para discriminar al otro fueron: pobreza, ignorancia, género, edad y fanatismo.

- El uso de elementos de humor: esta estrategia emplea el chiste o la broma para introducir o reforzar estereotipos que discriminan, así mismo se utilizan burlas u onomatopeyas de risas con el objetivo de restar importancia a la réplica del otro. Esta es una de las estrategias más empleadas, debido a que

también puede ser utilizada para atenuar el compromiso del usuario con su crítica.

3ª. Al centrar el discurso en su experiencia personal, el sujeto participante en la muestra sometida al análisis no se propone ofrecer pruebas de la verdad de sus aserciones, sino que busca justificarlas y/o minimizar sus efectos mediante el empleo de estrategias pragmático-discursivas.

4ª. Las identidades de las redes podrían ser creadas con el objetivo de lograr beneficios para unos cuantos, discriminando y atacando a otros. Se volverían identidades hostiles hiperconectadas, pero separadas a nivel subjetivo.

5ª. El riesgo de una vida súper inteligente es que la inmersión en el ciberespacio hace que este lugar también cree sus propias verdades. Las redes sociodigitales son un espacio donde la "verdad" puede ser construida como una posverdad (Haidar, 2018, pp. 2-3). Si la realidad de la virtualidad se sustenta en los estereotipos de agresión y violencia que se muestran en este artículo, se puede asegurar que la empatía y aceptación del otro, en aras de una mejor sociedad, no es del todo el objetivo de la sociedad actual.

Como conclusión general se sostiene que: la confrontación en Facebook y Twitter se da con ataques de un grupo a otro y viceversa, donde el apremio del yo crea una discriminación mutua, la cual termina por ser, en el contexto de la complejidad de las redes, absorbente y abarcadora, ya que estas estrategias terminan por legitimar el ataque al otro y, por oposición, a la misma persona que usa la estrategia; y, además

que, si bien estas estrategias pueden partir del ataque a una figura pública y en ocasiones descienden al plano personal. Como si se tratara de un proceso progresivo y evolutivo, el contexto de las redes hace que sus mecanismos funcionen al mismo tiempo en distintos niveles con un alto grado de complejidad.

Bibliografía

Asociación de Internet Mx (2018). *Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de Internet en México 2018*. Extraído el 12 de octubre de 2018 desde https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/14-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-2018/lang,es-es/?Itemid=

Benalcázar-Luna, M. y Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *UTCiencia "Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 3(2), 140-149.

Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Google Trends (2019). *Consulta las tendencias 2018 – México*. Extraído el 12 de marzo de 2019 desde https://trends.google.com.mx/trends/yis/2018/MX/

Haidar, J. (2018). Las falacias de la posverdad: desde la complejidad y la transdisciplinariedad. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 13, 1-16.

Hall, S. y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu Editores.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Hootsuite (2018). *La Tecnología Digital en México en 2018*. Extraído el 22 de enero de 2019 desde https://es.slideshare.net/wearesocial/la-tecnologa-digital-en-mxico-en-2018

Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: FCE.

Jung, C. (1970) *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

Kovacic, M. (2019). Sociedad 5.0: la sociedad japonesa superinteligente como modelo global. *Vanguardia dossier*, 71, 56-61.

Linell, P. (2001). *Approaching dialogue*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette Universidad.

Mancera, A. y Pano, A. (2014). Las redes sociales como corpus de estudio para el Análisis del discurso mediado por ordenador. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Anexo 1 (2014), 305-315

O'reilly, T. (2005). *¿Qué es la web 2.0?*. Extraído el 30 de octubre de 2018 desde https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html

Palazuelos, I. y Sánchez, A. (2019). Resurgencia de la etnografía en la era del Big Data: apuntes desde el Sur Global. *Virtualis*, 10 (19), 42-56.

Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Madrid: Taurus.

Possenti, S. (2002) Estereotipos e identidad en los chistes. *Cuicuilco*, 24, 1-12.

Ranking Alexa (2018). *Top 500 de los sitios globales. Amazon Company.* Extraído el 30 de octubre de 2019 desde https://www.alexa.com/topsites

Salazar, J. (2011). Estado actual de la web 3.0 o web semántica. *Revista Digital Universitaria*, 11, 3-17.

Salgado, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*. Ciudad de México: UNAM-FCPyS.

Trendinalia. (2019). *Trending Topics en México*. Extraído el 7 de enero del 2019 desde https://www.trendinalia.com/twitter-trending-topics/mexico/mexico-201119.html

8

CINEma UTOPPIA, DE RAMÓN GRIFFERO – ENTRE A INOVAÇÃO DO TEATRO POLÍTICO CHILENO E OS DESAFIOS INTERCULTURAIS DAS TECNOLOGIAS TEATRAIS E CINEMATOGRÁFICAS

Agnaldo Rodrigues da Silva

Daniel Aparecido Burgos de Araújo

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Resumo

Este texto analisa a peça teatral *Cinema Utoppia* (1984), produção que propõe inovações sobre as teorias do teatro político, sobretudo àquelas que elegiam o engajamento como eixo fundamental de suas teses. A análise será pautada no texto cênico, com fundamento teórico metodológico de estudiosos do teatro chileno, da teoria do drama moderno, assim como das atuais teorias e críticas do teatro contemporâneo. Escrito e dirigido pelo dramaturgo Ramón Griffero,

Cinema Utoppia foi um marco na história da dramaturgia nacional chilena, discutindo os bastidores da ditadura, e também inaugurando a pós-modernidade cênica nos tablados latino-americanos. Os recursos cênicos identificados nesse texto de Griffero, se pensados na sociedade 5.0, poderiam resultar em um espetáculo de grande repercussão sociocultural e política, fundamentalmente pela recuperação histórica e articulação entre o teatro e o cinema. Inicialmente, será feita uma discussão sobre a sociedade 5.0, no sentido de pensar a cultura e produção artística nessa dinâmica social. Para isso, serão colocados em confronto a relação teatro e cinema, bem como uma breve evolução dessas artes ao longo do tempo. Em seguida, o teatro de Ramón Griffero será discutido no contexto da dramaturgia latino-americana e chilena, destacando suas características inovadoras, a riqueza de imagens e símbolos, bem como a articulação artística entre teatro e cinema promovida em *Cinema Utoppia*. Para fundamentos teóricos, serão trazidos para o texto autores como: Walter Benjamin (1987), Marcos Antônio Alexandre *et al* (2009), Eduardo Guerrero del Río (2007), Beatriz J Rizk (2016), Hugo Villavicenzio (2004), Cristiani Fontanela *et al* (2020), entre outros. A pesquisa é de cunho bibliográfico, com a finalidade de revitalizar os estudos sobre o dramaturgo e também pensar o teatro e o cinema como formas artísticas de transgressão, diante de sistemas sociopolíticos opressores, promovidos pelas ditaduras e governos totalitários.

Palavras-chave: Dramaturgia latino-americana; Teatro chileno; Ramon Griffero; Cinema Utoppia; Sociedade 5.0.

Resumen

Este texto analiza la obra de teatro *Cinema Utoppia* (1984), una producción que propone innovaciones sobre las teorías del teatro político, especialmente aquellas que eligieron el compromiso como eje fundamental de sus tesis. El análisis se basará en el texto escénico, con una base teórica y metodológica de estudiosos del teatro chileno, la teoría del drama moderno, así como las teorías y críticas actuales del teatro contemporáneo. Escrito y dirigido por el dramaturgo Ramón Griffero, *Cinema Utoppia* marcó un hito en la historia de la dramaturgia nacional chilena, discutiendo los bastidores de la dictadura, y también inaugurando la posmodernidad escénica en los cuadros latinoamericanos. Los recursos escénicos identificados en ese texto de Griffero, de pensarse en sociedad 5.0, podrían resultar en un espectáculo de gran repercusión sociocultural y política, fundamentalmente para la recuperación histórica y la articulación entre teatro y cine. Al principio, habrá una discusión sobre la sociedad 5.0, en el sentido de pensar la cultura y la producción artística en esta dinámica social. Para ello, se afrontará la relación entre teatro y cine, así como una breve evolución de estas artes a lo largo del tiempo. A continuación, se discutirá el teatro de Ramón Griffero en el contexto de la dramaturgia latinoamericana y chilena, destacando sus características innovadoras, la riqueza de imágenes y símbolos, así como la articulación artística entre teatro y cine promovida en *Cinema Utoppia*. Para fundamentos teóricos, los autores se incorporarán al texto como: Walter Benjamin (1987), Marcos Antônio Alexandre et al (2009), Eduardo Guerrero del Río (2007), Beatriz J Rizk (2016), Hugo Villavicenzio (2004), Cristiani Fontanela (2020), entre otros. La investigación es de carácter bibliográfico, con el propósito de revitalizar los estudios sobre el dramaturgo y también pensar en el teatro y

el cine como formas artísticas de transgresión, frente a sistemas sociopolíticos opresivos, promovidos por dictaduras y gobiernos totalitarios.

Palabras clave: Dramaturgia latinoamericana; Teatro chileno; Ramon Griffero; Cine Utoppia; Sociedad 5.0.

Desafios interculturais e tecnológicos – diálogo entre o teatro e o cinema na sociedade 5.0

Em *Cinema Utoppia*, Ramón Griffero estabelece o diálogo entre o teatro e o cinema. Com o surgimento do cinema, o público do teatro ficou abalado e grande parte migrou suas preferências, diante da novidade que se apresentava com a sétima arte. Encantado com as imagens em movimento, um novo público tornava-se amante dos filmes, mas com diferenças atenuantes quanto à relação entre o público e os atores. A tecnologia tirava do teatro o seu bem mais precioso, o espectador, que deixava de ver a ficção como se fosse a própria realidade para ter contato com a representação através do olho mecânico da máquina. Walter Benjamin (1955), em "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", ao citar Pirandello, destaca que

> o ator de cinema sente-se exilado. Exilado não somente do palco, mas de si mesmo. Com um obscuro mal-estar, ele sente o vazio inexplicável resultante do fato de que seu corpo perde a substância, volatiliza-se, é privado de sua realidade, de sua vida, de sua voz, e até dos ruídos que ele produz ao deslocar-se, para transformar-se numa imagem muda que estremece na tela e depois desaparece em silêncio. A câmara representa com sua sombra diante do público, e ele próprio deve resignar-se a representar diante da câmara (p. 07).

O homem, portanto, passa a ser representado pelo aparelho, aspecto que naquele período foi visto como a auto alienação humana que havia encontrado uma aplicação altamente criadora. A estranheza do homem sentia no período romântico ao se olhar no espelho podia ser comparada a mesma dos atores se viam nas filmagens, uma sensação de desconforto que abalava a noção de fidelidade e realidade. No confronto entre as dissidências, Walter Benjamin (ibidem) salienta que “ator de teatro, ao aparecer no palco, entra no interior de um papel. Essa possibilidade é muitas vezes negada ao ator de cinema”. Para o crítico, a atuação do ator de cinema não é unitária, mas decomposta em várias sequências individuais, cuja concretização é determinada por fatores puramente aleatórios, finalizada com cortes e continuidades.

> As exigências técnicas impostas ao ator de cinema são diferentes das que se colocam para o ator de teatro. Os astros cinematográficos só muito raramente são bons atores, no sentido do teatro. Ao contrário, em sua maioria foram atores de segunda ou terceira ordem, aos quais o cinema abriu uma grande carreira. Do mesmo modo, os atores de cinema que tentaram passar da tela para o palco não foram, em geral, os melhores, e na maioria das vezes a tentativa malogrou. Esse fenômeno está ligado à natureza especifica do cinema, pela qual é menos importante que o intérprete represente um personagem diante do público que ele represente a si mesmo diante da câmara. O ator cinematográfico típico só representa a si mesmo. Nisso, essa arte é a antítese da pantomima. Essa circunstância limita seu campo de ação no palco, mas o amplia extraordinariamente no cinema. Pois o astro de cinema impressiona seu público, sobretudo porque parece abrir a todos, a partir do seu exemplo, a possibilidade de "fazer cinema". Á ideia de se fazer reproduzir pela câmara exerce uma enorme atração sobre o homem moderno. Sem dúvida, os adolescentes

> de outrora também sonhavam em entrar no teatro. Porém o sonho de fazer cinema tem sobre o anterior duas vantagens, decisivas. Em primeiro lugar, é realizável, porque o cinema absorve muito mais atores que o teatro, já que no filme cada intérprete representa somente a si mesmo. Em segundo lugar, é mais audacioso, porque a ideia de uma difusão em massa da sua própria figura, de sua própria voz, faz empalidecer a glória do grande artista teatral (WALTER BENJAMIN, 1955, p. 08).

As ideias de Walter Benjamin foram formuladas em um período no notório crescimento na indústria cultural cinematográfica, não só norte-americana e europeia, mas nas diversas regiões do mundo. Com o avanço das tecnologias de comunicação e informação a interlocução entre o teatro e o cinema tomaram novos rumos, sendo que o próprio teatro passou a adotar aparatos tecnológicos na produção de seus espetáculos. Nos dias atuais, em que o mundo atravessa os efeitos da Pandemia da COVID 19, o teatro reinventou as maneiras de sobrevivência, lançando mão de um teatro digital que pudesse chegar ao público via internet. O *tableau* do teatro que sempre fora o palco, transformou-se, fundamentalmente, na tela do computador e telefones celulares. Pode-se dizer que esta primeira metade do século XXI ficará marcada pela consolidação dessa nova maneira de socialização da cena teatral. Não só o cinema é visto pelo olho mecânico, o teatro também aderiu a essa metodologia, como forma de sobrevivência cultural. Passou-se a tomar corpo “o teatro digital como trânsito de espaços, tempos e narrativas, apontando a importância dos meios digitais como canais de comunicação e construção da subjetividade no campo da arte dramática” (MACIEL, 2013, p. 08).

Maciel (*Ibidem*) ainda destaca que as novas tecnologias revolucionaram o teatro tendo como um dos suportes a projeção de luzes, reformulando imagens próprias do palco e as possibilidades do espaço representado em cena. Sem dúvida, a realidade do teatro sofreu mudanças significativas a partir das primeiras experiências de teatro via *internet*, de modo que não se poderão permanecer estagnados nos mesmos conceitos e definições de outrora. Do uso da luz elétrica ao uso da câmera, o teatro reinventou suas formas de interação com o espectador, passando pelo radio e teleteatro. Com o passar do tempo, afirma Maciel, a integração entre teatro e tecnologias tornou-se essencial para a inter-relação entre a arte teatral e a realidade, "mesmo porque, o teatro sempre se organizou como uma arte multidisciplinar, reunindo literatura, artes visuais, música e dança e, mais recentemente, as tecnologias" (*Ibidem*, p. 20). A constatação de Maciel é que o teatro moderno utiliza cada vez mais as novas tecnologias digitais, em busca da interação com as realidades do público, com temas que possam aproximar a arte cênica do homem contemporâneo.

No cenário da Sociedade 5.0, o teatro digital ganha dinamicidade e, com certeza, "adapta-se e integra a evolução dos procedimentos atualizados da narração, entendendo as novas formas de compreensão do mundo" (MOTA, 2017)[1]. A partir das considerações de Mota podemos dizer que essa nova possibilidade atrairia novas técnicas, construindo o novo cenográfico exigido pelo espetador, ou seja, transformando-se e sustentando um novo método digital. Nessa linha de pensamento, a utilização dos recursos da tecnologia 5.0 amplia, de forma positiva, "a

[1] fonte: https://digartdigmedia.wordpress.com/2017/10/16/o-teatro-e-a-era-digital-que-o-digitaliza

capacidade de expressão artística nas diversas dimensões do Teatro Digital" (*Ibidem*). Como afirma a autora, nessa discussão sobre o teatro digital, a linguagem binária possibilita "a criação de espaços virtuais, ligações do orgânico com o inorgânico, do material para virtual, do quotidiano para fantástico, do sonho à concretização" (*Ibidem*).

Segundo Fontanela; Santos; Albino (2020), o potencial inovador do momento histórico no qual vivemos fez surgir o conceito de Sociedade 5.0, trazido pelo governo japonês, para enfrentar os desafios atuais e futuros, construindo um futuro em uma sociedade diferente, ou seja, centrada no ser humano e nas suas complementaridades, e na resolução de problemas sociais de forma sistêmica e integrada. As estruturas dessa sociedade visa oferecer soluções para os problemas do Século XXI, que incluem a cura de doenças, a qualidade de vida e do envelhecimento saudável. No lastro das informações desses autores, é importante destacar que

> As grandes mudanças sociais e econômicas da humanidade são apresentadas por Tofler5 com a metáfora ondas. A primeira onda é caracterizada pela revolução agrícola, que proporcionou o surgimento das grandes sociedades agrícolas. A segunda onda, iniciada no Século XVII, caracteriza-se pela Revolução Industrial, que modificou as relações eminentemente agrícolas. A Revolução Industrial conduziu a sociedade à terceira onda, caracterizada pela revolução tecnológica, que criou profundas modificações e inovações na sociedade (Ibidem, p. 31).

5.0 constitui um projeto para o alcance de uma sociedade super inteligente, em que "as mais variadas necessidades são atendidas, fornecendo os produtos e serviços necessários, no tempo e condições exigidas, para todas as pessoas, garantindo serviços de alta qualidade, possibilitando uma vida confortável e vigorosa, que conceda subsídios

independente de idade, sexo, região ou idioma" (FONTANELA; SANTOS; ALBINO, 2020, p. 43). Observando os benefícios dessa tecnologia, pode-se pensar no extraordinário desenvolvimento cultural das sociedades, no qual a indústria cultural movimentaria com mais destreza os produtos artísticos.

> De acordo com essa estratégia, a chave para alcançar um crescimento a médio e longo prazo é realizar a Sociedade 5.0, que resolve vários problemas e desafios sociais, incorporando em todos os setores e vida social as inovações da 4ª Revolução Industrial (por exemplo, IoT, big data, inteligência artificial, economia compartilhada etc.) que ocorreram rapidamente49. A Sociedade 5.0 deve oferecer soluções para os problemas do Século XXI, que incluem a cura de doenças, em busca de uma maior longevidade e envelhecimento saudável, garantindo assim, direitos fundamentais dos cidadãos, o que demonstra ser um grande desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais para os cidadãos (Ibidem, p. 43).

A construção de novas regras de convivência social, política e econômica seria capaz, sobremaneira, de engendrar uma visão de futuro. Viver em uma sociedade capaz de estimular o exercício da imaginação "para identificar uma variedade de necessidades e desafios espalhados por toda a sociedade e cenários para resolvê-los, bem como, criatividade para realizar tais soluções utilizando tecnologias e dados digitais", seria um cenário propício ao desenvolvimento positivo da arte. Pensar o teatro na Sociedade 5.0 é imaginar essa produção artística com mais acessibilidade, desconstruindo o mito de que as artes cênicas é um produto destinado à burguesia. Mas também é preciso discutir as assimetrias sociais, de modo que todas as classes tenham acesso aos benefícios dessa tecnologia.

Diante desse contexto, que pressupõe uma evolução na dramaturgia e no espetáculo propriamente dito, reconfigurando a interação entre texto, cena e público, propusemos uma análise sobre a peça teatral *Cinema Utoppia*, de Ramón Griffero. A peça é inovadora, no sentido de articular os elementos do teatro e do cinema, em uma discussão que recupera sociedade e política no contexto da América Latina. Se na década de 1980 Griffero inovou a dramaturgia, levando aos palcos imagens em movimento, articuladas a uma linguagem fortemente pictórica, na Sociedade 5.0 a montagem desse espetáculo contaria com recursos digitais que podem criar possibilidades interativas fabulosas entre os atores e o público, bem como entre a peça e o filme. A análise que segue recupera alguns aspectos da história do teatro latino-americano e chileno, assim como a contribuição de Ramón Griffero nesse contexto, a partir do texto *Cinema Utoppia*.

Cinema Utoppia e a inovação do teatro chileno

Cinema Utoppia é um texto de 1984, peça teatral que propõe inovações sobre as teorias do teatro político, sobretudo àquelas que elegiam o engajamento como eixo fundamental de suas teses. Escrito e dirigido pelo dramaturgo Ramón Griffero, a peça foi um marco na história da dramaturgia nacional chilena, discutindo os bastidores da ditadura, e também inaugurando a pós-modernidade cênica nos tablados latino-americanos. Desde a modernização do teatro, quando se rompe definitivamente com a tradição, houve notória inovação na cenografia, bem como na relação entre os atores e os espectadores. Rizk (2016) discute esse “novo” no sentido de “renovação”. Para ela, o teatro latino-americano, de fato, sofreu uma ruptura com a tradição, pois,

> tanto prática como teórica, especialmente com uma preceptiva que favorecia um sistema de 'estrelas' que pesava sobre o processo da produção. Atribuídos, certamente, a uma hegemônica como inequívoca burguesia ainda que presumivelmente 'decadente', a que estrategicamente, e de acordo ao bolso, tinha que converter toda criação em produção. Portanto, apelou-se para uma nova relação com um novo público, em condições novas de espaço de funcionamento organizacional e econômico. No que se refere à criação artística, seguiram-se as premissas épicas sobre o distanciamento crítico estabelecidas por Bertolt Brecht (p. 04).

O ponto de vista de Rizk é crucial para pensarmos o moderno teatro latino americano, sobretudo aquele que se delineou a partir da segunda metade do século XX, cujas características ainda são observáveis na dramaturgia contemporânea. O momento histórico de intensas ditaduras e a luta pela democratização social e política impulsionaram a matéria desse novo teatro que avançou em busca de novas estéticas. A principal ruptura talvez tenha sido com os paradigmas tradicionais que insistiam na representação das classes aristocráticas e burguesas, fazendo, desse modo, a representação das classes hierárquicas mais elevadas. Sendo o teatro historicamente aristocrático e, posteriormente, burguês, a representação das classes menos favorecidas ficava à cargo da comédia de costume, gênero que atendia substancialmente à prosa. O confronto entre ditadura e o desejo pela democracia fez surgir

> o compromisso individual e coletivo dos participantes/ potenciais espectadores com seu contexto social e sua decisão de tomar parte ativa em um processo de transformação. Como tal, tanto o criador como o crítico se convertiam em organizadores de códigos discursivos e estéticos assim como historiadores de fatos e personagens que, em geral, não estavam incluídos nas

> histórias oficiais. Tratava-se, de certo modo, de reorganizar o mundo segundo sua visão, aquela que, majoritariamente, passava tudo pela lente do chamado "materialismo dialético" (RIZK, 2016, p. 4).

Villavicenzio (2004), no prefácio de *Teatro da América Latina* salienta que o novo teatro latino-americano apresenta um aporte estético realista que, fundamentalmente, consistia na fixação dinâmica de cenários, personagens e assuntos, enquanto que "os movimentos de vanguarda contribuíram apontando novos procedimentos que servissem para revelar e espírito da época" (p. 19). No ponto de vista desse crítico, apresentam-se duas situações distintas: a primeira refere-se aos dramaturgos consagrados que exaltavam as qualidades da estética realista e também desprezavam as obras que aderiam à comédia de costumes porque não eram capazes de discutir elementos socioculturais, econômicos e políticos de maneira crítica; o segundo diz respeito aos jovens dramaturgos que atacavam as deficiências do realismo/ naturalismo pela "incapacidade de penetrar no âmago do universo onírico" (*ibidem*). Além disso, consideravam que a obra realista não era capaz de revelar a natureza fantástica do homem contemporâneo, como se podia observar nas produções expressionistas e simbolistas. De certo modo,

> no começo do século XX, o espírito do cientificismo ainda era vigente no mundo e em terras americanas, porém já estava contaminado pela sensação de perplexidade provocada pelo fim da Primeira Guerra Mundial. O culto à ciência, essa estupenda herança do século XIX, que tinha se encarregado de promover a ideia de que o progresso seria o objetivo principal da humanidade, estava em colapso. A Segunda Guerra Mundial acabaria de vez com esse ideal; portanto, o verdadeiro paradigma dos tempos modernos seria o da incerteza, ao

> constatar que a ciência produz também morte e destruição em massa (VILLAVICENZIO, 2004, p. 19).

Río (2007), ao produzir um estudo sobre o teatro chileno nas últimas décadas do Século XX, destaca os motivos sociais, políticos e econômicos que se tornaram motivos artísticos para representações teatrais naqueles momentos históricos. Na década de 1980 e 90 houve o surgimento de diversas companhias e grupos teatrais independentes que priorizaram a cena em relação ao texto. Com isso, nomes como: Alfredo Castro e o *Teatro La Memoria*, Mauricio Celedón e o *Teatro del Silencio*, Ramón Griffero e o *Teatro Fin de Siglo*, Andrés Pérez e o *Gran Circo Teatro*, Horacio Videla e o *Teatro Provisorio*, o grupo *La Troppa*, Alejandro Goic e o grupo *El Bufón Negro*, Willy Semler, Juan Edmundo González, Rodrigo Pérez, para citar os mais importantes, são representativos do "renascer" do teatro chileno. Para a construção dessa nova história do teatro, Río pontua cinco situações fundamentais que potencializam a nova dinâmica teatral no Chile, como seguem:

> 1. Surgimento de autores dramáticos (sem conformar uma geração de dramaturgos) que evidenciam, através da linguagem, novas propostas cênicas, sempre tendo como referente inevitável a situação sócio-política imperante no Chile (época de ditadura e de democracia, posteriormente). Assim, dentro de sua diversidade dramatúrgica, principalmente os nomes de Juan Radrigán, Marco Antonio de la Parra, Ramón Griffero, Benjamín Galemiri, passaram a constituir os de maior renome.
> 2. Preponderância da imagem sobre a palavra com a incorporação de elementos cinematográficos, de coreografias e, mais que nada, de todas as linguagens comprometidas na encenação, o que Roland Barthes chamou "polifonia informacional" (música, iluminação, cenografia, gesto, figurino,

> som, maquiagem...). Isso se complementa com o aparecimento de diretores de grande criatividade e estilos próprios, como é o caso de Griffero, Castro, Semler, Pérez, González, Lorca, Goic, entre outros. Sobre isso, o crítico de teatro e pesquisador Juan Andrés Piña afirma que neste teatro "se pesquisa as distintas possibilidades do teatro como palco, como lugar de ação: a iluminação, os espaços físicos, o campo visual, a música, a justaposição de elementos cenográficos, os diversos estilos de atuação e a maquiagem, se convertem em recursos tão válidos como o diálogo falado"
>
> 3. Preocupação tanto pelo teatro latino americano como pelo teatro europeu por causa dos paralelismos temáticos e pelas buscas formais comuns (no primeiro caso) e as possibilidades dos textos de permitir a elaboração de um discurso teatral no qual este adquire uma nova dimensão criativa (no segundo caso).
>
> 4. Redescobrimento dos autores clássicos, a partir de uma perspectiva dupla: contemporaneidade do discurso textual e, no que diz respeito às encenações, o agilizar o discurso com o entrecruzamento das diversas linguagens da teatralidade. Isto possibilitou que o espectador conheça a dramaturgos que, em muitas ocasiões, são quase desconhecidos para a grande maioria, com o conseqüente "deslumbramento" ante textos que dizem muito mais que a atual escritura dramática.
>
> 5. Em muitas oportunidades, ante a escassez de textos nacionais ou por uma particular disposição da companhia, foram adaptados poemas, contos e inclusive romances, com o implícito risco que isso trás consigo, sobretudo se o trabalho de adaptação é insuficiente para estruturar um discurso teatral em que se privilegie as linguagens da nova obra resultante do trabalho da adaptação (RÍO, 2007, p. 178).

No caso específico de Ramon Griffero, este apostou em um *Teatro Fin de Siglo*. Dirigido pelo dramaturgo, *Teatro Fin de Siglo* funcionou de 1983 a 1989 em "um espaço marginal, como o foi a sala El Trolley, na rua

San Martín (bairro de hotéis clandestinos e prostitutas)" (*Ibidem*). Além de outras produções, o grupo trabalhou sobre a trilogia dramática do próprio Griffero, com destaque para *Historias de un galpón abandonado* (1984), *Cinema Utoppia* (1985) e *La morgue* (1986). A contribuição dessas produções, no ponto de vista de Río (*Ibidem*), foi bastante significativa no universo do todo representativo da nova linguagem teatral que se firmava, priorizando a criação de novas formas de representação que permitiam dar à cena força e mágica.

> Um dos diretores dramaturgos mais significativos neste período (década de 80) é Ramón Griffero, quem através de montagens como Historias de un galpón abandonado, Cinema Utoppia e La morgue, potencia os espaços visuais, sugere atmosferas de pesadelo e terror, e apela ao campo sensível do espectador libertando-o da razão como único fator para compreender um espetáculo. A ambigüidade, os ambientes indefinidos, as referências simbólicas ou poéticas e em geral o enriquecimento do mundo cênico, serviram para abrir um universo de significados que despertaram em um público, sobre tudo juvenil, outras ressonâncias (PIÑA, *Apud* RÍO, 2007, p. 179).

Em *Cinema Utoppia* Ramón Griffero produz um teatro de imagens e, por isso, a sua linguagem escrita é pictórica. O dramaturgo utiliza-se de uma linguagem transgressora que promove significativos desvios no sistema linguístico, subvertendo conceitos e valores. O resultado é "um teatro de luz e sombra, de sensações, de conscientes alterações espaciais e temporais". Sem dúvida, Griffero experimenta e propõe uma nova linguagem cênica que "dê conta, em sua plenitude, das peculiares indagações do dramaturgo ante o fenômeno teatral, considerando a globalidade da representação e a multiplicidade de signos que participam no jogo do palco" (RÍO, 2007, p. 180). Sua dramaturgia funciona como um

pré-texto para criação de novas ideias no ato da cena, já que a partir das ideias escritas o diretor e atores podem pensar novas possibilidades de sentidos. A riqueza das imagens e dos símbolos é fundamental na geração desses novos sentidos e possibilidades, redimensionando, sobretudo, o espaço cênico. Observemos a estrutura cênica e a organização de tempo e espaço:

> LUGAR DE LA ACCIÓN
>
> Una antigua sala de cine, años 30-40, la fábula se desarrolla, tanto en la platea,
>
> como al interior de la pantalla cinematográfica.
>
> ÉPOCA
>
> En la platea; Santiago, fines de los años 40.
>
> En la pantalla; un ambiente marginal, juvenil (Europa), de mediados de los 80.
>
> LUGAR
>
> Santiago – París
>
> JUEGO DE PERSPECTIVAS DEL ESPACIO ESCÉNICO
>
> LA SALA DE CINE. Tiene una entrada al costado izquierdo de la pantalla, desde
>
> donde cuelgan cortinas de terciopelo rojo, otra falsa al lado derecho, sobre ésta
>
> un reloj en mal estado y sobre ambas los letreros rojos “exit”.
>
> 3
>
> Las butacas se encuentran el centro de la sala, pasillos en ambos costados, y uno

tras la última corrida, enfrentando al público. En el suelo, unas alfombras roídas,

el piso es de madera. Sobre los muros, pequeñas lámparas de cristal alumbran la

sala.

AL INTERIOR DE LA PANTALLA

Representa una habitación, sus muros son de cemento, en el centro una persiana

metálica, al lado izquierdo el baño y al derecho la puerta de entrada vitreada.

Como mobiliario, un asiento de automóvil, un armario metálico, un velador de

hospital con una lámpara de oficina. Al levantarse la persiana (tras la ventana),

nos enfrentamos a otro lugar teatral, que escenifica un callejón con un aviso

publicitario de neón luminoso, y un teléfono público.

Actuación, música, tiempos, plástica, luces, “encuadres”. Deben referirse a una

estética cinematográfica.

Juego paralelo con estos tres planos de profundidad

a) Sala del cine

b) Interior pantalla, habitación Sebastián

c) Calle transitable, tras la ventana de la pieza de Sebastián

Em 1985, ocasião de estreia da peça, o momento a sociedade chilena vivia um momento de instabilidade política, uma vez que o plebiscito só se realizaria em 1988. Coimbra (2007) lembra que as feridas causadas pelas violências típicas as ditaduras ainda estavam latentes, diante do número de parentes e amigos mortos, pessoas ainda desaparecidas, torturas na memória corporal e impunidade. Tudo isso se somava ao fato de que os militares e torturadores não haviam sido julgados e condenados. Havia um clima de opressão, de modo que expressar aquilo que sentia era um ato de afronta ao sistema político vigente. Ocorreram nesse tempo, toques de recolher, proibições e denúncias anônimas. Tudo isso fez de *Cinema Utoppia* uma metáfora política, que denunciava o massacre proporcionado pelo regime militar.

Abdanur; Rojo (2009) afirmam que a dramaturgia espacial, modalidade adotada pelo dramaturgo, permitiu a apresentação simultânea de cenas em dimensões temporais diferentes em *Cinema Utoppia*. Na articulação entre o espaço e o tempo, a peça apresenta dois planos: uma sala de cinema em Santiago (Chile), cujos acontecimentos contextualizam as décadas de 1930 e 40; e um filme da década de 1980 que, ambientalizado em Paris, França, projeta situações potencializadoras sobre as consequências da opressão de governos ditadores na América Latina e trata, em particular, de exilados da Argentina.

O período representado pela sala de cinema é uma referência aos momentos conturbados da política chilena, argentina e brasileira, quando essas nações enfrentavam ditaduras que impunham grande repressão social, ocasionando exílios, perseguições e assassinatos. No fragmento abaixo, do filme *Utoppia*, pode-se observar o sujeito que habita um entre-

lugar, por meio de uma diáspora forçada, em que a saudade encontra-se com o desejo de voltar à terra natal. O latino-americano que se apresenta na peça está em terra estrangeira, em condição marginalizada, a representar um papel que não condiz com a sua verdadeira identidade. Talvez por isso, o dramaturgo tenha se utilizado o recurso do meta-teatro, no qual as personagens representam o tempo todo, seja na sala de cinema ou no filme que se desenvolve na tela. Abaixo, pode-se identificar a condição de subalternidade e a relação conturbada entre as personagens da trama.

> HABITACIÓN SEBASTIAN, NOCHE. A TRAVÉS DE LA PERSIANA ENTRA LA LUZ DE UM AVISO PUBLICITARIO, EN UN RINCÓN SEBASTIAN DUERME, DOS AGENTES SE LLEVAN A UNA MUJER DESNUDA (“EN CÁMARA LENTA”), ESTA SE BATE, DESAPARECEN, SE ESCUCHA UN GRITO. SEBASTIAN SE DESPIERTA, PRENDE LA LUZ,
>
> ESCUCHA RISAS, GENTE QUE PASA POR LA CALLE, SE SIENTA, PRENDE UM CIGARRILLO, PERMANECE UN INSTANTE PASIVO. SE DUERME. AMANECE, GOLPES EN LA PUERTA, UN SEÑOR GORDO, BAJO, EN BATA, SE ASOMA.
>
> EL PROPIETARIO: Cof... Cof... Yuuujuu... Caarta... quedó abierta. (SEÑALANDO LA CARTA) Bonito sello... Cill... Lichh... Yile... Chile. ¿Por qué me suena? Claro, una prima de mi cuñado estuvo ahí, pobrecita no soportó ni tres días, un calor y lleno de negros, ¿no?
>
> SEBASTIÁN: Podría ser, todo cambia.
>
> EL PROPIETARIO: Sí, ahí era, cada cosa que me contó la pobre, bueno, le dejo
>
> cerrado... (CIERRA. LUEGO VUELVE A ABRIR LA PUERTA) Acuérdese que tenemos que conversar...

SEBASTIÁN: (ABRE LA CARTA Y COMIENZA A LEER. EN OFF) Sebastián, ya van a ser cinco años desde que nos juntamos frente a una mesa, dibujando el futuro condenando el presente, cómo van tus pupilas, muchos nubarrones o aún se mantienen en la espera... Aquí todo sigue igual, tan solo de repente se abre el cielo.

MIENTRAS LEE, A TRAVÉS DE LA VENTANA VEMOS A UNA PERSONA QUE HABLA POR TELÉFONO, OTRA QUE ESPERA INQUIETA. FRENTE A ELLOS PASA ESTEBAN, LUEGO

ENTRA A LA HABITACIÓN.

ESTEBAN: La encontré botada, y pensé que te serviría (TRAE UNA ALFOMBRA VIEJA).

SEBASTIÁN: Con tal que no traigas todo lo que encuentras en la calle.

ESTEBAN: Hay cosas fantásticas. ¡Sorpresa! Pasé de visita al supermercado

compré un tarro de cerveza, y me regalaron todo esto (SACA DE ENTRE SU ROPA), jamón, queso, paté, chocolate...

SEBASTIÁN: Anoche soñé que se la llevaban, iba desnuda y se resistía.

ESTEBAN: Un día va aparecer sonriendo, como siempre, acuérdate, desde andar

inspirándose con los gitanos del sur, o entre las islas griegas.

SEBASTIÁN: Capaz, ama el agua, me creerás que en Chiloé nadaba con los

pingüinos, y tenia orgasmos con el mar. Tal vez él se la tragó, a mí me decía

> sirena quise ser y sólo fui mujer.
>
> ESTEBAN: (CAMBIANDO DE TEMA) Te llegó carta, a mí ya se cansaron de
>
> escribirme, al principio era todas las semanas, luego cada quince días, y ahora
>
> recibo una al mes, si es que... (ESTEBAN ESTÁ SENTADO EN EL SUELO COMIENDO JAMÓN. SEBASTIÁN HA IDO AL BAÑO, SE ESTÁ LAVANDO LOS DIENTES).
>
> SEBASTIÁN: Se corta el hilo, habría que comenzar a explicar mucho, y luego es
>
> como si viviéramos en dos dimensiones diferentes.
>
> ESTEBAN: Al menos se mantiene el cariño. ¿Cuánto tiempo llevas ya?
>
> SEBASTIÁN: Años.

O filme, portanto, recupera um período histórico quando houve situações de exílios de estudantes, artistas e militantes que, por não comungarem com a ideologia vigente, passaram a ser perseguidos como comunistas. A repressão política e a violação dos direitos humanos são referenciais que criam o universo dramático da peça, questionando as práticas repressivas nos seus mais diversos âmbitos: ideológicos, em termos capitalistas, ou neoliberais, e, termos econômicos. Alguns aspectos históricos são passíveis de recuperação, a fim de se compreender a discussão suscitada por Griffero. É preciso lembrar que o passado é a matéria da história, de modo que, ao lançar os olhos para o ontem, o dramaturgo discute o presente na tentativa de compreendê-lo. Nesse direção,

> no Brasil, o presidente Getúlio Vargas adotava medidas sangrentas contra a revolta comunista. Em 1937, com o Golpe de Estado, proclama o Estado Novo, e a nova Constituição brasileira aumenta os poderes do presidente diante do Parlamento. No decorrer de sete anos, deu-se a proibição dos partidos políticos, a dissolução das Assembleias Legislativas e a instalação de interventores nomeados pelos presidente, no posto de governadores dos Estados. No Chile, o presidente da Frente Popular, José Antonio Ríos, não resiste à oposição do General Ibáñez. Em 1946, o novo presidente, Gabriel González Videla, eleito com o apoio dos comunistas, cria a *Ley de Defensa Permanente de la Democracia*. Esse foi o passo decisivo para que esse governo aderisse à perseguição aos comunista, que já estava acontecendo na Europa fascista e nazista, e os colocasse na ilegalidade (ABDANUR; ROJO, 2009, p. 99-100).

Como se vê, Rámon Griffero constrói um teatro visual, cujas imagens e símbolos reforçam a necessidade de recuperação histórica do passado. Um teatro de memória que revigora acontecimentos que nunca deveriam cair no esquecimento, com a finalidade de reafirmar a democracia como conquista irrefutável. Sem dúvida, entravam em choque os paradigmas ideológicos que definiam as estruturas socioculturais e políticas, influenciando, inevitavelmente, a nova maneira de promover o teatro. O rompimento com o teatro burguês e com aquele tradicionalmente engajado fez de Griffero uma inovação no teatro do fim do Século XX, uma nova aposta quanto à renovação tanto do texto quanto da cena. Nesse contexto histórico recuperado, Griffero constrói as seguintes personagens:

> EN LA PLATEA
>
> EL ACOMODOR. Nació en la sala y nunca ha salido de ella, su gestualidad es

tomada de las películas que ha visto, podría tener 40 años pero es tímido como

un niño. Él es la utopía.

LA SEÑORA. Clase media alta empobrecida, 60 años, personaje de radio-teatro.

Ella es la romántica de “Corin Tellado”.

MARIANA. La sobrina de la señora, retardada mental, al borde del mogolismo.

Ella es la pureza.

ARTURO. El incrédulo, decepcionado de la vida, pero desafiándola, desprecia la

sociedad, alcohólico, pero lúcido.

EL SEÑOR DEL CONEJO. Habiendo sido alguna vez traicionado en el amor, todo lo

concentró en su conejo, paranoico de ser nuevamente utilizado.

ESTELA. La solitaria ama a las cabritas (Pop-Corn), cree que todo ya terminó, 38

años.

EL MARINERO. Marinero de la armada, aburrido en un día de franco.

EN LA PANTALLA

SEBASTIÁN. Joven exiliado, 26 años, existencial, desilusionado después del

quiebre de sus ideales.

ESTEBAN. Amigo de Sebastián, lo admira, estudiante de cine.

> EL PROPIETARIO. 45 años, dueño del departamento de Sebastián.
>
> ELLA. Amiga de Sebastián, “detenida – desaparecida”, es un fantasma de su
>
> Recuerdo (GRIFFERO, 2004, p. 01-02).
>
> ESPECTADORES – POLICIAS – CICLISTAS – PERSONAS DE LA CALLE

Cinema Utoppia põe em confronto o passado com o presente. Há, pois, um percurso que segue da utopia à distopia, quando as personagens expressam a decepção pelos rumos políticos tomados pela nação. Nos fragmentos:

> **A Senhora** - Sim, Sim. Acontecem coisas terríveis! Não é verdade, Mariana? Não devia ter trazido você ao cinema... mostram cada coisa.
>
> **[...]**
>
> **O Lanterninha** - Utoppia ... Essa palavra... Uma sensação de que alguma coisa nos vai acontecer [...] Utoppia ... Quem sabe agora a sala volta a encher... Se escutam gemidos, abraçam o folheto. Onde estão vocês, venham agora, venham chorar e clamar por justiça.
>
> [...]
>
> **Arthur** (*o alcoólatra*) – Utoppia é conseguir o impossível, o que significa outra utopia. E assim vamos de engano a engano.
>
> *[...]*
>
> E assim, para se voltar a ter utoppia, deve-se, segundo a personagem:

> **Arthur** – Teria que ser total destruição, acabar com tudo que nos mantém aqui, enterrar aqueles que nos mentiram e não nos deixaram viver, mas para isso temos que vencê-los, e isso é impossível [...] o fim da utoppia é como meu próprio fim.
>
> **(**GRIFFERO, Ramon*. In:* ALEXANDRE; BARROS; ROJO, 2009, p. 107-110- 118).

Observa-se a alienação e romantização da personagem Senhora, a consciência ideológica do Lanternina e a Lucidez de Arthur, o alcoólatra. Como afirmou Rizk (2016) o novo teatro exigiu dos dramaturgos o olhar para dentro de seus contextos socioculturais, na tentativa de uma produção cênica que desse conta da realidade circundante, permutando o individual pelo coletivo e o particular pelo público. Nesse sentido, o intelectual público passa a habitar a arena do teatro, assumindo a **labor teatral** como pesquisa, investigação que se estendia aos diversos campos do saber. O teatro transformou-se em um laboratório de experimentação, quebrando definitivamente a quarta parede, em que a ficção colocava em debate aspectos da realidade histórica. Definir utopia para cada uma das personagens acima significa colocar em cheque suas visões de mundo e a própria consciência/ inconsciência de seus momentos históricos. Podem-se observar tais caraterísticas no fragmento:

> EN LA PANTALLA DURANTE EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN DE UTOPÍA, EN LA PLATEA SE SUCEDEN COMENTARIOS, MIRADAS Y EXCLAMACIONES CORRESPONDIENTES A LAS ESCENAS QUE ESTÁN OBSERVANDO.
>
> MÚSICA AMBIENTAL DE LA SALA DE CINE.
>
> LA SEÑORA: Las cosas del celuloide, ¿no?

> EL DEL CONEJO: No es más que cine, señora, cine, escuchaste, Pomponio. No te vayan a dar pesadillas ahora.
>
> ARTURO DESDE SU ASIENTO CONTEMPLA A ESTELA QUE HA QUEDADO CABIZBAJA.
>
> LA SEÑORA: Y qué me dice usted, lo propietario.
>
> EL DEL CONEJO: Usted cree que esas cosas realmente pasan.
>
> LA SEÑORA: No sé, pero en todo caso qué imaginación la del director.
>
> EL DEL CONEJO: Y esa niña que aparece y desaparece, no se entiende mucho.
>
> LA SEÑORA: No habra más que ver los capítulos.
>
> MARIANA: (CORRE HACIA LA PANTALLA Y LE MANDA BESOS) Shebastián, Shebastián... muac. (LE OFRECE SU MUÑECA)
>
> LA SEÑORA: Ay, no vaya empezar con eso de nuevo, se enamoró del protagonista.
>
> EL DEL CONEJO: Perece que Pomponio también, mírele los ojitos.
>
> RÍEN Y SE RETIRAN CONVERSANDO. ARTURO SE ACERCA A ESTELA. LE PASA UM PAÑUELO, ÉSTA LO RECHAZA.
>
> ARTURO: Utoppia es lograr lo imposible, que no es más que otra utopía, y así nos vamos de engaño en engaño.
>
> EL ACOMODADOR: Pero lo imposible se atrapa, yo lo tuve una vez (GRIFFERO, 2004, p. 11-12).

Em “Não sei, era um dia de primavera... o aeroporto estava cheio de gente calada. Evitávamos nos olhar [...] O avião estava cheio, ligaram os

motores, tudo ia ficando pequeno, a cordilheira se tornava gigante, olhei para ela e chorava, quando vimos a neve, todos nós choramos, a aeromoça tentava sorrir enquanto enxugava as lágrimas [...] “Fuga de um avião em prantos” (**GRIFFERO, Ramon**. *Apud* ALEXANDRE; BARROS; ROJO, 2009, p. 114), o personagem Sebastião, lembrando da década de 1940, revela uma visão distópica sobre o mundo. Por isso, ele afirma: **“**Antes eu tinha utopias, ilusões, o que acho ridículo. Mas se o que existe também me parece ridículo, no fundo estão todos bem, sou eu que estou por fora” (*Ibidem*, p. 124). Esses contextos permitem identificar o apagamento das esperanças que constituíam a utopia, fortalecendo o elemento distópico que se alimenta nas incertezas, na melancolia e no medo. O não exercício da liberdade e o impedimento de ir e vir causam o colapso da condição humana, um desencanto bastante peculiar nas personagens de *Cinema Utoppia*. O próprio título da peça causa estranhamento, assim como a presença de personagens imaginários projetados na tela de cinema.

> O título da peça também nos remete a um estranhamento estético. Ora, o que lemos e/ou a que assistimos é filme ou teatro? Não façamos exclusões nem escolhas, mas imbricações: *Cinema Utoppia* é teatro, é cinema, ou seja, é tensão entre as artes. A peça se constrói a partir de um corpo intertextual e intersemiótico e não se pode dizer em pureza de linguagem tanto no sentido ortográfico quanto no sentido metafórico. A não escrita padrão e a escolha por um título intertextual e intersemiótico revela uma ruptura da ordem para, de certa forma, sinalizar uma ruptura com o autoritarismo da ditadura, em que qualquer palavra era transformada em palavra de ordem (COIMBRA, 2007, p. 62).

Coimbra (*Ibidem*) ainda destaca que a peça de Griffero reflete não somente a utilização de múltiplos códigos, mas especialmente a de intertextualidade. Cria-se, inevitavelmente, a interculturalidade, em que uma nova linguagem mostra a oposição entre os espaços democráticos e opressores. Cria-se um conflito entre o não dito ou a do não inteiramente dito, com aquele em que a democracia instaura novas relações sociais e culturais: Chile (real) e França (imaginário). “Cria-se um campo semântico muito amplo na medida em que o texto de Griffero propicia a leitura de um metateatro: teatro no teatro, cena na cena, personagem na personagem, história na história” (Ibidem, p. 63).

No espaço teatral e cinematográfico Griffero articula uma crítica cultural e política, movido pela concepção de que toda renovação no ato teatral implica uma releitura social e existencial. A arte, sem dúvida, mostra a sua dimensão política, ideológica e transformadora, levando o indivíduo a questionar a si próprio e o mundo em que vive. Griffero encerra *Cinema Utoppia* com a seguinte frase: “Algum dia, talvez, tudo seja diferente” (*Ibidem*, p. 138). Esse pensamento do personagem Lanterninha potencializa uma luz no fim do túnel, a esperança de um porvir ditoso. Não à toda, esse personagem leva uma lanterna à mão, indicando caminhos na escuridão do cinema. Uma metáfora, sem dúvida, que nos remete ao mito de Prometeu, o portador do fogo. O fogo como representação da luz e a luz como metáfora do conhecimento.

Referências bibliográficas

Abdanur, R. F.; Rojo, S. “O processo tradutório de Cinema Utoppia, de Ramón Griffero. In: Alexandre, M. A.; Barros, M. L. J. D.; Rojo, S.

(2009). Antologia teatral da latinidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasil.

Benjamin, W. (2009). "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, Brasil.

Coimbra, L.S. (2009). Quebra-Cabeça: O Teatro Pós-Moderno de Ramón Griffero. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, Brasil.

Fontanela, C.; Santos, M. I. S. A. S.; Albino, J. S. A. (2020, jan./ abr.). “Sociedade 5.0 como instrumento de promoção dos direitos sociais no Brasil”. Justiça do Direito, vol. 34, n. 1, p. 29-56. Disponível em file:///C:/Users/Cliente/Downloads/10904-Texto%20do%20artigo-15301584-1-10-20200717%20(1).pdf, acesso em 14/11/2020, às 13 horas.

Griffero, R. “Cinema Utoppia”. In: Alexandre, M. A.; Barros, M. L. J. D.; Rojo, S. (2009). Antologia teatral da latinidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasil.

Maciel, C. S. (2013). O teatro em uma nova perspectiva tecnológica. Brasília: UNB, Brasil.

_____. (2004, marzo). Cinema – Utopía. CELCIT. In: Dramática Latinoamericana 149. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/dla149%20(1).pdf, acesso em 09/11/2020, às 10 horas.

Mota, J. M. (2017). “O teatro e a Era Digital que o digitaliza”. Disponível em https://digartdigmedia.wordpress.com/2017/10/16/o-teatro-e-a-era-digital-que-o-digitaliza, acesso em 13/11/2020, às 16 horas.

Río, E. G. (2007, dezembro). “Criação teatral no Chile nos últimos vinte anos”. In: Revista Urdimento, nº 9. Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC. Florianópolis, Brasil.

Rizk, B. J. (2016, jul./ dez.). “Teatro latino-americano - Incursões históricas e teóricas das últimas décadas a partir da Contemporaneidade”. O percevejo online. Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. UNIRIO, V. 8, n. 2, p. 1-27.

Villavicenzio, H. (2004). Teatro da América Latina. São Paulo: Teatro-Escola Célia Helena, Brasil.

9

HIPERREALIDAD CORTAZARIANA: CONEXIONES Y DESCONEXIONES EN NADA A PEHUAJÓ

Daniel Aparecido Burgos De Araújo

Agnaldo Rodrigues Da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Resumo

Cortázar retrata a través del texto escénico “Nada a Pehuajó” (1970) aspectos sociales y psíquicos que son decisivos para una comprensión humorística y crítica de la búsqueda del significado de la existencia, del hombre y del mundo a través del juego, la poesía y el humor en este absurdo escenario de estructuras. Poder fijo ineficiente e incluso ridículo. La hiperrealidad construida a partir de personajes socialmente estereotipados (jueces, arquitectos, turistas estadounidenses, maître, jóvenes empleados, clientes, Sr. y Sra. López) abre una sociedad burguesa caracterizada por lo absurdo y la ineficiencia de los ciudadanos que la componen, seres indolentes, poderosos y corruptos que encarna un retrato espermático de la sociedad argentina. Candido (2006) trata este

condicionamiento de la sociedad como un problema en la sociología de la literatura. Este tropismo que mueve a las personas sumidas en la vida cotidiana, algunas más conscientes que otras. Todo el aire combinatorio, diálogos construidos como escenas inacabadas, la sensación de que el universo niega, que la solicitud siempre estará abierta (al igual que el trabajo), la extrema familiaridad con lo fantástico de la manipulación de los personajes en el tablero de ajedrez, son indicaciones de que nada está terminado o solo es parte de un sistema que tiene coordenadas inmediatas. El propósito de este estudio es construir un diálogo que discuta tanto las reflexiones políticas de Argentina en el momento de la dictadura como las nuevas perspectivas y corrientes de pensamiento con respecto a los problemas actuales. De esta manera, el texto escénico de Cortázar es la representación completa de la narrativa humana, es el resultado de las conexiones y la recombinación de las múltiples perspectivas de un juego de ajedrez, es la variedad de infinitas posibilidades de significados de piezas, figuras y colores.

Palabras llave: literatura; teatro; Cortázar Nada para Pehuajó; mediación social

Abstract

Cortázar portrays through the scenic text “Nothing for Pehuajó” (1970) social and psychic aspects that are decisive for a humorous and critical understanding of the search for the meaning of existence, of man and of the world through games, poetry and humor in this absurd setting of structures. Inefficient and even ridiculous fixed power. The hyper-reality constructed from socially stereotyped characters (judges, architects, American tourists, maître d ', young employees, clients, Mr. and Mrs.

López) opens a bourgeois society characterized by the absurdity and inefficiency of the citizens that compose it, beings indolent, powerful and corrupt that embodies a spermatic portrait of Argentine society. Candido (2006) treats this conditioning of society as a problem in the sociology of literature. This tropism that moves people immersed in everyday life, some more conscious than others. All the combinatorial air, dialogues constructed as unfinished scenes, the feeling that the universe denies, that the request will always be open (just like the work), the extreme familiarity with the fantastic of the manipulation of the characters on the chessboard , are indications that nothing is finished or is only part of a system that has immediate coordinates. The purpose of this study is to build a dialogue that discusses both the political reflections of Argentina at the time of the dictatorship and the new perspectives and currents of thought regarding current problems. In this way, Cortázar's scenic text is the complete representation of the human narrative, it is the result of the connections and recombination of the multiple perspectives of a chess game, it is the variety of infinite possibilities of meanings of pieces, figures and colors.

Keywords: literature; theater; Cortázar;Nothing for Pehuajó; social mediation.

¿De qué está compuesto el teatro de Julio Cortázar?, ¿Cuál es su relación con la lírica en general y, en particular, con la lírica moderna? Investigar, en la creación de Cortázar, los signos de una tradición que viene de Baudelaire y que desemboca en el siglo XX de las formas más sorprendentes. El autor argentino, fluido en inglés y francés, construyó su identidad estética a partir de lecturas de autores europeos. Stéphane Mallarmé, Charles Baudelaire, Rainer María Rilke, Paul Marie Verlaine y

Ambroise-Paul-Toussaint-Jules Valéry fueron parte de su inmersión literaria. Estos autores cuentan con numerosas traducciones de Cortázar, hecho que refuerza aún más la admiración por la poesía romántica y simbolista.

La producción literaria de Cortázar tiene diferentes niveles de perspectiva, influenciados tanto por su formación literaria como por la influencia del contexto histórico de la creación. La gradación de sus recursos poéticos, la concepción para proponer rupturas y cambios, el legado de la innovación de formas e ideas, la reconfiguración sintáctica, el reencuadre del mito como capa de problemas políticos y sociales, la remoción del mundo real para decirle la verdad a los poder, los problemas de la existencia humana son algunas de las propuestas del proyecto literario cortazariano.

Para Araújo (2017, p.40), “el drama épico instruye al espectador ante las implicaciones sociales, provocando que se estrangule”. Cortázar pone en práctica lo que Aristóteles ideó en la Poética de Aristóteles y Brecht aplicó. Al traer personajes clásicos y mitológicos de la literatura universal, rodeados de un lenguaje poético lleno de metáforas, hechos que se alejan de la vida cotidiana para producir extrañeza y ansiedad en el lector / espectador, Cortázar expone oposiciones invisibles inherentes a la sociedad.

Cortázar despoja de raíz los problemas argentinos, es decir, hace un análisis socialmente radical. Pero, según Cándido (2006, p. 16) "cuando vemos esto, aún no estamos en las capas más profundas del análisis, lo cual solo ocurre cuando se ve este rasgo social verificado trabajando para formar la estructura del libro". Julio Cortázar abunda en los detalles de la

composición de la pieza. Todo el aire combinatorio, los diálogos construidos como escenas inacabadas, la sensación que el universo niega, que la petición siempre estará abierta (igual que la obra), la extrema familiaridad con lo fantástico desde la manipulación de los personajes en el tablero de ajedrez, son indicaciones de que nada está terminado o solo parte de un sistema que tiene coordenadas inmediatas. La deshumanización capitalista de personajes que viven entre apariencias aparentes, abajo (Pollo - animal parlante que se presenta a elección del cliente) o sobre todo (Juez), a través de lo aparente (Hombre de blanco).

En este sentido, después del autor y su intención, se debe observar la relación entre literatura y mundo. Compagnon (2012) analiza el problema de la relación entre texto y realidad. Para el autor, la mimesis (término aristotélico) es una representación o imitación, “verosimilitud, ficción, ilusión o incluso mentira y, por supuesto, realismo, referente, descripción” (Compagnon, 2012, p. 96). Para el crítico francés, “la mimesis, según Platón, da la ilusión de que la narración la dirige alguien distinto al autor” (Compagnon, 2012, p.100). Las puertas abrieron la sensación de absurdo-fantástico. Cortázar transforma esta intuición en técnicas literarias adecuadas: la novela mosaico, las historias del laberinto, la pareja del porro, el tema de la pareja o del personaje múltiple, el arma y desarmar que incluye juegos de palabras y el transporte de sus cajas al lenguaje.

El teatro de Julio Cortázar sigue siendo un misterio para los lectores ordinarios de la literatura cortazariana. La mayoría de los lectores y críticos de literatura en Brasil se limitan a conocer la novela Rayuela (1963), los cuentos de Historias de Cronópios e de Famas (1962) o los ensayos de Valise de cronópio (1974). Incluso con pocas producciones teatrales,

Cortázar también nos seduce en este género con las armas que utilizará en sus cuentos y novelas: la poesía y el humor. El autor argentino cubre su universo teatral con una mentalidad mágica y lúdica, que ya ha definido en su texto Intercambiando poesía.

El teatro explora diversos medios de expresión para atravesar el escenario del diálogo tradicional. Al reconstruir formas primitivas de representación, expresa la angustia humana y estimula la conciencia sobre la crisis de valores. Para Araújo (2017, p. 44)

> En el teatro argentino se estaba introduciendo en formas innovadoras de origen europeo: el teatro inglés de los iracundios, el teatro de la crueldad y el teatro del absurdo de Artaud. Si propones un panorama de las producciones desde la década de los cuarenta hasta la de los setenta, será posible tener una estrecha relación con el proceso histórico-político argentino en los momentos más inestables de su historia, el ascenso y declive del gobierno peronista, la dictadura militar y la difícil restauración. democrático. Así, temas como el poder, la violencia, la represión y la transgresión son recurrentes, aunque implícitos, para demarcar el enfrentamiento entre opresor y oprimido.

El bullicio de Cortázar se debía a la situación humana. Las luchas sociales presenciadas tanto en Argentina como en los diversos viajes que realizó Centroamérica, especialmente a Cuba y Nicaragua, le permitieron experimentar conceptos de Surrealismo y Existencialismo. Desde este punto de vista, Cortázar defiende tanto los problemas existenciales y el derecho a la vida (tesis de Mallarmé) como la tradición intelectual de elementos sociohistóricos y culturales (tesis de Rimbaud. La combinación de ficción literaria y veracidad geopolítica demuestra la ideales

democráticos para la convergencia de una sociedad libre y digna La fragmentación del lenguaje, la extrapolación de los límites de tiempo y espacio de los personajes, y sobre todo, la exigencia de un repertorio crítico por parte del lector, llevan su producción a una hermenéutica en la que la percepción es la puerta punto de entrada para el observador. La obra de teatro Os reis (1947) se estudió en la tesis de maestría.

Para Araújo (2017, p. 47), “la obra Os reis no se limita a la sátira política revestida de un lenguaje elegante y elementos mitológicos”. En otras palabras, Cortázar no propone soluciones, sino un análisis del hombre y todo lo que lo acompaña: poder, política, materialismo y espiritualismo.

Así, para el doctorado, se pretende estudiar las otras 04 obras de Cortázar. Las piezas se agruparon en el libro “Adiós, Robinson y otras piezas breves”. El escritor escribió 05 obras:

- ✓ Juega en tres escenas (1948);
- ✓ La temporada de cometas (1950);
- ✓ Nada a Pehuajó (1970);
- ✓ Adiós, Robinson (1977).

Con un intervalo de 30 años entre la primera y la última producción teatral, el autor nos muestra, además de toda madurez intelectual, las mismas armas que utilizó en prosa. El escenario está impregnado del juego que define al niño y al poeta.

En *Dos juegos de palabras*, obras de teatro escritas en 1948 y 1950, Cortázar hace que el espectador sea testigo del juego de la existencia. El teatro del absurdo, que se fue perfilando en América Latina y Europa, se presenta en diálogos teñidos de poesía para llevarnos a territorios surrealistas, crea personajes simbólicos que reflejan mitos o comportamientos humanos que muestran al hombre total y no a un individuo personalizado . Deliberadamente antinaturalista, el escritor argentino está influenciado por Artaud. La propuesta escénica artaudiana propone una actualización del pasado del hombre: rehacer, recodificar, reestructurar y revolucionar. Según Araújo (2017, p.41), la puesta en escena y la representación artaudiana debe entenderse como simples indicaciones explícitas de un lenguaje microscópico y camuflado, es decir, “la palabra adquiere un nuevo estatus, cambia su funcionalidad; una especie de actualización del pasado primordial del hombre”. Dependiendo de las ideas de Artaud está el teatro cortazariano, que no intenta apaciguar las pasiones ni dilucidar cuestiones del lenguaje psicológico o social del hombre moderno. En Ask en tres escenas, la acción transcurre en un universo aparentemente real que nos traslada a lo onírico (recordemos sin duda el realismo neofantástico o fantástico de sus relatos, en los que la realidad está impregnada de fantasía). En este texto, el espacio es un lugar donde no pasa nada, que en la dimensión se define como "un perro acurrucado que sueña y tiembla y siente que llora como un viento minúsculo pero violento, que atraviesa su cuerpo hasta la boca" (CORTÁZAR, 2004, pág.06). Los personajes también pertenecen a este mundo de ensueño y representan diferentes formas de percibir la realidad. Mientras Nélida, Remo y los marineros están enamorados (la diferencia

que se construye día a día, la aventura de vivir), Nuria, su novio, padre y madre son la costumbre, el orden que se cierra.

En *La temporada de las cometas* también se percibe este ambiente de ensueño, aunque la acción transcurre en una "estancia criolla para clientes criados en Europa" (Cortázar, 2004, p.26) y los personajes tienen un marcado acento criollo, pero nos sorprenden con su constante juego léxico y el absurdo de esta familia que tiene mesón. Se habla de hombres que juegan con las palabras y mueren por ellas, girasoles amarillos que serán decapitados y serpientes que muerden a los protagonistas y provocan su muerte.

En *Nada a Pehuajó* (1970), juego en acto, se acentúa el carácter de farsa. La escena transcurre en un restaurante imposible, con personajes socialmente estereotipados (jueces, arquitectos, turistas estadounidenses, maître, jóvenes, empleados, clientes, Sr. y Sra. López). Con ellos, el autor descubre una sociedad burguesa caracterizada por el absurdo y la ineficacia de los ciudadanos que la componen, seres indolentes, poderosos y corruptos que incorporan un retrato espermático de la sociedad argentina. Así, la obra *Nada a Pehuajó*, nuestro objeto con mayor dedicación de análisis en este texto, es un excelente punto de vista desde el que se pueden ver las principales constantes de la obra cortazariana, el humor corrosivo y lúcido, la construcción dramática sin compromisos, el dibujo, profundidad de los personajes cuya profundidad no nos permite dejarlos fácilmente a un lado. Los propios elementos del teatro permiten al autor una enorme economía de los medios, una vigorosa concentración, en pocos personajes y en algunas situaciones, de sus temas principales. Pero, sobre todo, esta obra contiene los fundamentos -y quizás- el tema

por excelencia de Cortázar (y al mismo tiempo el menos leído o el más banalizado): el de las figuras. Un tema difícil de entender y, por tanto, eclipsado por otros elementos más predecibles, toca y define por completo la cosmovisión del autor, esa generosa exigencia de activar el ojo para acceder al mandala. Debido a este difícil acceso, la obra cortazariana está lejos de dialogar con sus lectores mayoritarios en su territorio más íntimo, a pesar de textos alternativos que advierten del peligro y señalan las pistas reales.

En la pieza analizada, el autor parte de la vida cotidiana: “El escenario es un restaurante. La disposición de mesas y colores debe sugerir, sin énfasis, tableros de ajedrez ”(CORTÁZAR, 2004, p. 97). El personaje Man in White está sentado en una de las nueve mesas de la escena, al fondo y con atención. Este hombre actúa como si controlara a los personajes como si fueran piezas de un tablero de ajedrez “(Hacer una jugada) - Jaque mate” (CORTÁZAR, 2004, p.157). Este tropismo que mueve a individuos estancados en la vida cotidiana, unos más conscientes que otros: “la Mujer de Verde mira al Hombre de Blanco” (CORTÁZAR, 2004, p.157).

Al presentar la galería de personajes, Cortázar obliga al espectador a adaptarse al doble entorno. El restaurante también es una empresa de transporte. El personaje llamado Cliente llega para despachar algunas cosas de Buenos Aires a Pehuajó: “hay ocho maletas grandes, una mesita de noche, una caja de libros y un mono embalsamado”. Los clientes tienen que elegir entre una angustiosa lista de opciones de entrega. Entonces, ante tantas alternativas, el hombre acaba desanimado y se derrumba en la mesa y es apoyado por el Empleado. El empleado de la empresa de

transportes evoca los elementos que puede contener la pieza absurda: "¿No eres capaz de percibir el absurdo?" (CORTÁZAR, 2004, p.111). De esta manera, los personajes de Cortázar se desnudan y toman conciencia de la magnitud que pueden llevar los actos más simples, las decisiones más triviales, los hechos más cotidianos. Poco a poco, se quitan las máscaras y aparece el ambiente inofensivo del restaurante.

Entra una pareja joven - Franco y Gina - y se sientan a la mesa en la primera fila del restaurante. El camarero pregunta si quieren agua y el diálogo abre problemas políticos.

> GINA - Trae cualquier cosa menos una tortuga. Cualquier cosa menos noticias políticas.
>
> FRANCO - Trae sobre todo una gran tranquilidad. (El camarero toma nota y se aleja.) Ginny ...
>
> GINA - Franco.
>
> FRANCO (voz cansada) - Otro almuerzo. Otras arañas peludas disfrazadas de servilletas. Otros golpes en la piel disfrazados de cubiertos. Y la comida, es decir, montones de seres vivos arrastrados, pelados, exprimidos, pegados, en un plato. Y finalmente tenemos que ponernos todo en la boca y empezar de nuevo. Masticación, salivación, deglución, regurgitación, digestión, evacuación. Cada día cada noche.
>
> GINA - ¡Bravo! Puedes reconocer inmediatamente la influencia. Pero esto no es Café Flore, querida. Aquí hay más fauna que flora ... Y me duele la cabeza (CORTÁZAR, 2004, p.117).

Para que el espectador no se defienda detrás de las convenciones dramáticas tranquilizantes, Cortázar mueve esto con "ciencia para el sillón". Cuando Gina pide algo menos tortuga, algo menos noticias

políticas, el discurso político de denuncia y descontento de la obra es evidente. A fines del siglo XIX, los periódicos argentinos, debido a la influencia de los caricaturistas, comenzaron a dar nombres de animales a los presidentes. Antes de la tortuga, se apodaba a otros dos presidentes: Julio A. Roca se llamaba El Zorro (A Raposa) e Hipólito Yrigoyen se llamaba El Peludo (O Tatu). La palabra tortuga hace referencia al expresidente Arturo Íllia (1963-1966), quien fue bautizado por caricaturistas como “La Tortuga”. La imagen de que era extremadamente lento en la toma de decisiones se hizo popular y contribuyó a la pérdida del apoyo popular y político y provocó la caída de su gobierno. El camarero se va y Franco con voz cansada se queja de la repetición de las cosas, “Otro almuerzo. Otras arañas peludas disfrazadas de servilletas. Otros golpes en la piel disfrazados de cubiertos” (CORTÁZAR, 2004, p.116). La preocupación del personaje Franco por el período cíclico que se convirtió en su rutina y, por supuesto, en el camino de la política en Argentina. Entonces Gina responde: “¡Bravo! Puedes reconocer inmediatamente la influencia. Pero esto no es Café Flore, querida. Aquí hay más fauna que flora...” (CORTÁZAR, 2004, p.116).

La influencia obviamente no está en el nombre de Franco (se refiere a Francia) o en el Café Flore (en París), sino en los golpes, actitudes, elecciones de los políticos. Al decir que tiene más fauna que flora, Cortázar metaforiza una sociedad en transición, de seres en movimiento buscando su lugar, a diferencia de París, que ya tiene arraigados conceptos sobre cultura y política.

Cortázar despoja de raíz los problemas argentinos, es decir, hace un análisis socialmente radical. Pero, según Cándido (2006, p. 16) "cuando

vemos esto, aún no estamos en las capas más profundas del análisis, lo cual solo ocurre cuando se ve este rasgo social verificado trabajando para formar la estructura del libro". Julio Cortázar abunda en los detalles de la composición de la pieza. Todo el aire combinatorio, los diálogos construidos como escenas inacabadas, la sensación que el universo niega, que la petición siempre estará abierta (igual que la obra), la extrema familiaridad con lo fantástico desde la manipulación de los personajes en el tablero de ajedrez, son indicaciones de que nada está terminado o solo parte de un sistema que tiene coordenadas inmediatas. La deshumanización capitalista de personajes que viven entre apariencias aparentes, abajo (Pollo - animal parlante que se presenta a elección del cliente) o sobre todo (Juez), a través de lo aparente (Hombre de blanco).

En este sentido, después del autor y su intención, se debe observar la relación entre literatura y mundo. Compagnon (2012) analiza el problema de la relación entre texto y realidad. Para el autor, la mimesis (término aristotélico) es una representación o imitación, “verosimilitud, ficción, ilusión o incluso mentira y, por supuesto, realismo, referente, descripción” (COMPAGNON, 2012, p. 96). Para el crítico francés, “la mimesis, según Platón, da la ilusión de que la narración la dirige alguien distinto al autor” (COMPAGNON, 2012, p.100). Las puertas abrieron la sensación de absurdo-fantástico. Cortázar transforma esta intuición en técnicas literarias adecuadas: la novela mosaico. las historias del laberinto, la pareja del porro, el tema de la pareja o del personaje múltiple, el arma y desarmar que incluye juegos de palabras y el transporte de sus cajas al lenguaje.

En estas producciones, Cortázar retrata, a través de la poesía, el juego y el humor, el mundo que siempre ha criticado y rechazado en sus escritos: el mundo de la burguesía, que corta la pasión y el amor en Ask en tres actos, que parece ser lo que no es. y traiciona sus raíces en La temporada de las cometas y que arregla ineficientes y ridículas estructuras de poder en *Nada a Pehuajó*. Cortázar también busca el sentido de la existencia, del hombre y del mundo a través del juego, la poesía y el humor en este absurdo escenario que creó para sus personajes, sin duda sus propios lectores.

Por tanto, la metáfora no es aquella que quiera ver en las acciones de los hombres el resultado de una partida de ajedrez con un solo jugador. Mesas, toallas, cuadros y sillas forman un complejo juego cuatridimensional donde las piezas son personajes más o menos conscientes de la manipulación. De esta manera, el texto escénico cortazariano es la representación plena de la narrativa humana, es el resultado de conexiones y recombinaciones de las múltiples perspectivas de una partida de ajedrez, es la variedad de infinitas posibilidades de significados de piezas, figuras y colores. El juego de ajedrez es el espejo de la sociedad. Las sociologías de la literatura son el "jaque mate" de la obra, el autor y el público.

La pieza más elaborada que aporta la madurez de Cortázar es *Adiós, Robinson* (texto radiofónico escrito en 1977, publicado en 1984 y reeditado en 1995, tras la muerte de su autor, sin introducción ni notas). El texto teatral se construye como una narrativa anticolonial. El radioteatro de Cortázar es una interpretación de la realidad realizada por el autor a la luz del pensamiento del tiempo que se puede resumir en dos palabras:

dependencia o liberación. Julio Cortázar, releyendo el clásico Robinson Crusoé de Daniel Defoe -una novela que él mismo tradujo al español- descarta simbólicamente el espíritu colonizador de Occidente personificado en el protagonista. De la misma manera, la vista de colonizador incorpora la vista de colonizado.

Por diferentes motivos y de diferentes formas, Cortázar ensambla una figura del autor que no busca construir esto en la paradoja. A través del estudio de la cuestión del azar, se concreta un verdadero viaje de la modernidad, un viaje donde una pregunta sobre la identidad, función o estatus del autor parece aparecer en primer plano, dado que el estudio del autor a través de su texto permite Identificar diferentes concepciones de la literatura.

Lo primero que destaca en la obra es el título: Adiós, Robinson. Desde aquí ya se puede adivinar que alguien, diferente al protagonista Robinson, se está despidiendo. Para Fagundes (2017, p.179), Cortázar vuelve a crear a Robinson náufrago y que

> parece definitivamente derrotado en esta nueva era, que ya no será la de los grandes navegantes, de los personajes que los representaron como héroes fundadores, de los portavoces de este discurso de los dominadores en su procesión triunfal. Será la hora del viernes que, junto a todos los tan comunes y anónimos Juan Fernández, John Smith, João da Silva, propone una nueva marcha, animada por un rotundo lema de “Adiós, Robinson” con el que se dejaron llevar. trae “las islas Robinsons, las piezas solitarias de este mundo Robinsons”.

Viernes es un salvaje civilizado que se burla de Robinson cada vez que habla. Cortázar usa la palabra “reír” entre paréntesis. El personaje no perdona a su antiguo maestro, condenado por una historia:

> Me temo que ahora es demasiado tarde para ti. En Juan Fernández no hay lugar para ti ni para tu ... pobre Robinson Crusoé, pobre Alexandre Selkirk, pobre Daniel Defoe ... no hay lugar para los náufragos de la historia, para los señores del polvo y el humo, para los herederos de la nada (p. 196).

Según Fagundes (2017, p.185), esta es la estrategia por excelencia de Adiós, Robinson, “un texto autoconsciente que dialoga con la obra literaria que relee y con la Historia, discursos que conviene lanzarlos, 'desde dentro ', un desafío capaz de desenmascarar su lógica e ideología sensoriales” para promover una combinación textual autorreflexiva y vinculada a un contexto político, social, económico y cultural.

La parodia cortazariana apuesta por pensar el mundo, es decir, “este es el proyecto, utópico, sí, de esta obra de Cortázar, que nos enseña la lección de que el mundo está hecho de textos y que hay que leer - y releer - soñar” (Fagundes, 2017, p. 191).

Como se dijo, este artículo es solo una muestra de todo lo que se puede descifrar de las piezas de Julio Cortázar. Ya sea desde el absurdo, desde la tragedia clásica al teatro del absurdo, desde el intento de despachar un mono o desde el regreso después de 300 años fuera de la isla, el autor configura la ciudad, el centro de la ciudad, la isla, la plaza, los escenarios (interiores y exteriores), el vínculo entre la escritura del amor y la escritura de la ciudad y la fusión de referencias urbanas implican la construcción de una ciudad interior. Esta ciudad, llena de escenas siempre

"regresando", llena de cruces y pasajes (Remo, Davi, Cliente o Viernes) es siempre doble, siempre recuerda a otras ciudades y siempre reinventada (por los personajes y la literatura). Los límites entre sueño y realidad, lejano y cercano, presente y pasado, vida y literatura, no existen, y lo maravilloso, fusionado con lo cotidiano, es la realidad real.

El juego del ajedrez en *Nada a Pehuajó* es el espejo de una sociedad hiperconectada, con problemas de convivencia y que necesita un instrumento de mediación social para promover la ciudadanía y restablecer los lazos sociales.

Referências

ARAÚJO, D. A. B. de. Os reis: mito e história no teatro político cortazariano. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários – Mestrado Acadêmico da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Tangará da Serra – MT: UNEMAT, 2017.

ARRIGUCCI JR., Davi. O escorpião encalacrado: a poética da destruição. São Paulo: Perspectiva, 1995.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 20016.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiango. 2.ed. Belo Horizonte, Ed, UFMG, 2012.

CARLSON, Calvin. Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CORTÁZAR, Julio. Adiós, Robinson y otras piezas breves. Buenos Aires: Suma de Letras Argentina, 2004.

FAGUNDES, Mônica. ROBINSON VOLTA A SUA ILHA: CORTÁZAR RELÊ DEFOE. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 1, p. 179-191, maio 2017. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/450>. Acesso em: 30 out. 2020.

HUTCHEON, Linda. Poética do Pós-Modernismo. História, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

10

LAS AUTOBIOGRAFÍAS DE AUTORAS NUEVOLEONESAS COMO RECURSO DE IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES

Nora Elvia Cruz Camacho

Rosa Ma. Gutiérrez García

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Los cambios sociales que se experimentan día con día por elementos como, la informática y las redes sociales, inducen a reflexionar con respecto a la llamada Sociedad 5.0. Se tienen como objetivos de esta ponencia, en primer lugar, explicar los conceptos de inclusión y de tecnología que se toman en cuenta en tal sociedad, en segundo lugar, establecer la relación que tienen los conceptos antes mencionados con la población y con los individuos. Esta investigación, se centra en la situación de las mujeres que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en el estado de Nuevo León, por lo que, se tiene como tercer objetivo,

establecer que, en los planes y en los proyectos nacionales y estatales de esa época, las mujeres se contemplan como parte de la tecnología y no como beneficiarios, es decir, que no se les toma en cuentan y es eso por lo cual se estima que no corresponde con el planteamiento de inclusión que involucra la sociedad 5.0.

Para lo anterior, se presentan antecedentes de esa época sobre la situación femenina en cuanto a su remuneración y a su educación. Además, se manifiesta en este artículo, que, los textos autobiográficos son una alternativa para observar las ideas y las percepciones de las mujeres que nacen en el espacio y periodo en cuestión y; se plantea como hipótesis que, esos textos son un recurso de imaginación sociológica de acuerdo al concepto desarrollado por C. Wright Mills (1986), tanto para las escritoras, así como para quien opta por el análisis de ese estilo de escritura.

Palabras clave: Sociedad 5.0, autobiografías de autoras nuevoleonesas, imaginación sociológica

Abstract

As a result of the changes that had been happening day after day among informatic and social media elements, it emerge thoughts concerning 5.0 Society. At this research we have as objectives, at first place, to explained the way that inclusion and technology occurs at 5.0 society, at second place, to stablished the implications of that results at population and at individuals. This investigation is center in women situation that born at Nuevo Leon state between last XIX century and early XX century thats why, as third objective we stablished that women of that period are seen

like part of the tecnology and thats why we apreciated that they those not appears in the concept of inclusion that es envolve at the 5.0 Society.

Because of that, we present history aspects of that time relating women situation specialy of their incomes and education. Also, we stablished at this article. that autobiography texts are an alternative to observe the ideas and the perceptions of women that born at the time and place that we sugested in this study and; we have as the hypothesis of this study that those texts are a sociological imagination resourse that is a C. Wright Mills (1986) concept, that, not only for the women writters but also to whom selected to investigate that kind of writing.

Clue words: 5.0 Society, Nuevo Leon´s women autobiographies, sociological imagination

Introducción

Ante los cambios de paradigmas que se dan como resultado de los efectos de la globalización y de las innovaciones tecnológicas, surgen nuevos planteamientos. Esta transformación general, que es latente, forma parte del contexto en el que surge, en el año 2015, el término Sociedad 5.0 que da a conocer el japonés Shinzo Abe (Ortega, 2019). Ortega (2019), refiere que, a esta sociedad la preceden: la 1.0 en la que destaca la caza y la recolección; después se presenta la 2.0 en la que se reconoce la importancia de lo agrícola; continúa la 3.0 en la que se observa la preponderancia del sector industrial; y, posteriormente llega la 4.0 en la que predomina la información. Bajo esta clasificación, se define la 5.0 como: “Una sociedad centrada en lo humano que equilibra el progreso económico con la resolución de problemas sociales mediante un sistema

que integra de forma avanzada el ciberespacio y el espacio físico" (Gobierno de Japón, 2015, p. 13 en Porcelli, 2020).

Cabe mencionar que, al referirse al ciberespacio se tiene en mente lo digital, las computadoras y las redes. Especialmente, este término tiene que ver con la información electrónica de la que se dispone y que se puede intercambiar y por lo mismo, esto trae consigo la generación de comunidades que utilizan esos datos (Martínez, Leyva, Félix, 2014, p. 53).

Reconocer la nueva realidad, lleva a cuestionarse con respecto sus implicaciones en áreas como es el de las humanidades, lo cual motiva a observar que en, la definición de la 5.0 que se cita anteriormente, se enfatiza en el humano, que, de acuerdo con la Real Academia Española se define como: "lo perteneciente o relativo al hombre" así como, "propio del hombre". Revisar lo anterior, mueve a indagar esos conceptos, que quedan más claros con lo que establece Porcelli (2020), quien apunta a la inclusión y a la sostenibilidad en la perspectiva de la Sociedad 5.0 (Porcelli, 2020).

En ese sentido, Japón manifiesta que una visión holística de la tecnología es la respuesta para solucionar los problemas sociales, sobre todo de los ocasionados por los cambios tecnológicos (jesusfdezblog, 2019). Ahora bien, por la inquietud ya mencionada de relacionar lo que establece el país nipón con respecto a las humanidades, es pertinente comentar que la tecnología es: "…el conjunto de instrumentos y conocimientos (información) que el hombre aplica para transformar la realidad material o inmaterial, en orden a satisfacer las necesidades del colectivo humano, buscando un uso más eficiente de los recursos y posibilitando el protagonismo personal y colectivo de los individuos y los

pueblos (Palomo, 1997)". Para esta ponencia es relevante la definición anterior en varios sentidos, entre los que se encuentra el de puntualizar la importancia de la población en su conjunto y la de los individuos.

Por lo antes expuesto, los conceptos inclusión, población e individuos, son los que llaman la atención para el análisis de esta ponencia, en especial, por el interés en la historia de las mujeres que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en el estado de Nuevo León. Los puntos anteriores se tornan interesante al conocer que, en los planes y en los proyectos para beneficio de la población ellas se contemplan en ese periodo, más como parte de la tecnología que como beneficiarios. Es decir, que, en la sociedad de esa época se les excluía a diferencia de lo que se espera ocurre en la sociedad 5.0.

A continuación, se presentan aspectos sobre la falta de remuneración en el trabajo femenino para hacer notar la exclusión de las mujeres en la sociedad.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo de investigación corresponde en el apartado *La exclusión femenina y su relación con el trabajo remunerado*, a lo que se plantea de la subordinación femenina y su relación con aspectos económicos que establecen teóricos como Adam Smith, los cuales se vinculan en este estudio, con el concepto de hecho social que desarrolla Lévi-Strauss (1981). En *El positivismo en México* se presentan aspectos como el trabajo que desempeña la mujer, además de su falta de remuneración.

El apartado llamado *La educación femenina en Nuevo León en pro del beneficio de la sociedad*, es donde se presentan las implicaciones del positivismo en México y sus repercuciones en la educación en México para establecer los resultados en la situación de la mujer sobre todo en su educación a nivel nacional, que proponen Saloma (2000) y Cano (2010), y; lo que plantea Norma Ramos Escobar (2007) de esa cuestión sobre eso en el estado de Nuevo León.

Por último, en la discusión, *El concepto de imaginación sociológica y los textos autobiográficos*, se utiliza de C. Wright Mills (1986), el concepto de imaginación sociológica, que se relaciona en este artículo con los textos autobiográficos lo que se explica con respecto a lo que manifiestan Anderson (2000) y Xavier Laborda (2014) de ese estilo literario.

La explicación anterior, concierne al proceso para establecer, en primer lugar, que, la mujer que vive a finales del siglo XIX e inicios del XX, se pone en segundo plano con respecto al resto de la población mexicana, y; en segundo lugar, que las autobiografías son espacios alternativos de inclusión para las mujeres que escriben en esa época del estado de Nuevo León.

Marco metodológico

El artículo que aquí se presenta es una investigación cualitativa documental. El análisis que se elige para llevar a cabo este artículo es el hermenéutico, en especial por la relevancia de los antecedentes para aproximarse al objeto de estudio.

En ese sentido, de los antecedentes Hans-George Gadamer (1993) propone que, la cosa habla desde la tradición y que la labor del interprete

es el atraer tal tradición y distanciar a los objetos del tema que se investiga (Gadamer, 1993, p.109). Sobre todo, se determina la pertinencia del análisis hermenéutico por el concepto de principio de productividad histórica que es para medir el presente y el pasado y desarrollar perspectivas para comprender. Ya que la propuesta de esta investigación corresponde a autobiografías escritas por mujeres que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX siguiendo lo que establece este mismo investigador, esa distancia temporal puede visualizarse tanto como obstáculo, así como productiva, sobre todo porque, esa distancia (tiempo) se puede percibir lo que perdura y lo que mantiene validez (Gadamer, 1993, p. 116).

Discusión

La exclusión femenina y su relación con el trabajo remunerado

Las mujeres, lo mismo que otras minorías, conviven con grupos a los que se les tiene como poseedores de la verdad y por lo tanto son ellos, los responsables de verdades supremas, lo que implica que lo bueno y lo bello se reserva a una élite (Marcuse 1967). En cuanto a las diferencias de género, en particular de la situación de la mujer, el feminismo busca que se reconozcan los motivos por lo que se presenta la desigualdad y problemáticas como la subordinación de la mujer en un mundo en el que es una minoría (Serret, 1999). La subordinación femenina se analiza por disciplinas como la economía. Al respecto, Adam Smith, entre otras cosas, expone que el origen de la subordinación femenina tiene como explicación su dependencia en los factores económicos, es decir, para Smith lo económico es el factor fundamental de esa problemática desfavorable (Gómez, 2016, p. 61). De esta manera, se puede establecer, que, los

factores económicos tienen una relación directa con respecto al poder (González, 2006, p. 22). En relación a lo anterior, se manifiesta que las familias surgen por razones económicas las cuales se organizan en base de la división del trabajo que realizan. A su vez, esos grupos generan que se formen nuevas familias que surgen por la dependencia que se da entre los sexos (Lévi-Strauss, 1981, p. 35).

Respecto a los roles familiares estos se establecen de acuerdo a Levi-Strauss (1981) por el hecho social concepto que este académico desarrolla que tiene que ver con las prácticas sociales que se establecen de acuerdo al género de sus integrantes. Con respecto a ese asunto, de acuerdo a Catalina Andrea Céspedes Rahal (2002), la mujer se ve limitada para llevar a cabo actividades en la esfera pública por los roles tradicionales (p. 4). Como se observa, el papel de la mujer la limita a permanecer principalmente en el espacio privado.

Por ejemplo, sobre ese tema, en las familias tradicionales en México el padre tiene como función principal la de proveer a los integrantes de ese grupo en el ámbito extra doméstico y recibe una remuneración por su trabajo (Samaniego y Ochoa, 2009, p. 35), no así la mujer, la madre de familia, quien realiza tareas en el hogar, y su trabajo no es renumerado (Samaniego y Ochoa, 2009, p. 36). La situación de subordinación femenina estriba en la falta de pago a las mujeres por los servicios que realiza lo que desemboca en su dependencia económica.

En ese sentido, Verónica Gómez Urrutia y Andrés Jiménez Figueroa (2005) establecen que la principal responsabilidad de la mujer, la reproducción, que se diferencia del trabajo productivo porque este último es remunerado, que, como se sabe, era hasta hace poco sólo realizado

por los hombres. Este panorama de falta de remuneración de la mujer lleva a la subordinación, y además también a la invisibilidad de la misma.

De acuerdo a lo expuesto en esta sección, las labores en el hogar que realizan las mujeres, no son remuneradas, aspecto que destaca ya que bajo esas consideraciones y tomando en cuenta lo que se menciona sobre la definición de tecnología que, de acuerdo a Palomo (1997), tiene que ver con los instrumentos, herramientas, entre otras cosas, que requiere la colectividad, se puede establecer en ese sentido, que las mujeres son instrumentos para cumplir con lo que necesita de ellas la sociedad.

Estos puntos son los que llevan a establecer que, la mujer es excluida y que su situación no corresponde a la perspectiva de la Sociedad 5.0. Lo que se explica es similar a lo que acontece a finales del siglo XIX en relación al positivismo cunado se contempla a la ciencia como la alternativa idónea para alcanzar el progreso de la sociedad de entonces que es lo que se explica en el siguiente apartado.

El positivismo en México

Al respecto, de acuerdo a Nelida L. de Ferrari (1973), el positivismo vislumbra a la ciencia como el principal medio del conocimiento (p. 81). Maribel Ríos (2012), afirma que, Augusto Comte y John Stuart Mill son los principales representantes del positivismo. Las ideas de esa corriente filosófica se permearon en distintas disciplinas tal es el caso de la historia (de Ferrari, 1973) y se observa su influencia para abordar las problemáticas del género femenino que se presenta en esa época. Se atribuye lo anterior, a la difusión de las ideas de Comte por parte de Mill y;

a su vez a la relación de este último en el trabajo de su esposa Harriet Taylor Mill, quien inspira y escribe sobre los derechos de las mujeres. Cabe mencionar que John Stuart Mill, establece que rechaza la subordinación de un sexo por otro.

A México y a Sudamérica llegan las ideas del positivismo que se percibía como la respuesta para la construcción de los nuevos países independientes de Europa. En ese sentido, de acuerdo a Gloria Hintze de Molinari (1999), el positivismo asume que la ciencia es el instrumento principal para dominar al ser humano. Además, esta académica manifiesta que en Perú se considera que, a finales del siglo XIX mediante la educación será posible transmitir las ideas del positivismo. Ante este cambio ideológico, surgen opositores en distintos sentidos, algunos encaminados a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres que era la base de la subordinación femenina. En Perú mujeres escritoras como Clorinda Matto se oponen a la filosofía positivista.

Abordar el positivismo en México implica plantear que, de acuerdo al historiador Leopoldo Zea (1943) Juárez determina las dificultades de combatir el catolicismo y es mediante el positivismo como se pretende lograr el orden en el país. Para los militares que combaten en ese periodo el conflicto armado más que una lucha de Reforma era para alcanzar privilegios individuales. Por tal motivo el Partido Liberal determinó un orden social duradero apoyado por la burguesía. Por lo anterior, se visualiza a la educación como una variable importante para favorecer a la burguesía liberal mexicana. Juárez estableció límites con la iglesia católica para que esta no interviniera en la política. Es decir, el positivismo no se cumple en

su totalidad solo para establecer el orden en México y no con respecto a lo espiritual (Zea, 1943).

Al respecto, de acuerdo a Laura Ibarra (2013), “La Oración Cívica” el discurso que pronuncia Gabino Barreda en 1867 por la conmemoración del Grito de Dolores se considera el detonante del positivismo en México. Barreda fue el primer director de la Escuela Preparatoria Nacional y considera que es ese nivel escolar el de mayor influencia para propiciar la doctrina filosófica de Comte (Ibarra, 2013).

Es en este periodo, en el siglo XIX, en el que la preocupación preponderante de las autoridades era la de estabilizar, industrializar y educar. Por otro lado, de acuerdo a Ana Saloma Gutiérrez (2000), paralelamente, la mujer tenía como actividades principales la del cuidado del hogar y de la familia, así como también la de la educación de los hijos. Como resultado de las medidas para llevar a cabo los objetivos del porfiriato, es decir el progreso del país, la mujer sale al espacio público, ya que, el desarrollo industrial que plantean requiere de mano de obra de toda la población entre la que figuraba la de la mujer (Saloma, 2000).

Saloma (2000), establece que en la época que se menciona, la educación de la mujer se visualiza como un recurso para alcanzar el proyecto liberal más que para el beneficio femenino (Saloma, 2000), estos argumentos son algunos que se toman en cuenta para determinar en esta ponencia que, en esa época, se percibe a la mujer como parte de la tecnología. Independientemente que las mujeres no forman parte de los habitantes que obtendrían beneficios, aunque ellas continúan desarrollando sus actividades primordialmente dentro de la esfera privada algunas reciben educación profesionalizante. Un ejemplo de incursión

femenina a la esfera pública como profesional, es el de Matilda Monroy que en 1887 recibe el título de médico. El tema de la educación femenina genera distintas opiniones, al respecto, algunas a favor y otras en contra. Por ejemplo, José María Virgil argumenta a favor de la educación femenina para el desarrollo máximo de sus facultades, sin embargo, se opone a dichos planteamientos el médico Luis Ruiz quien manifiesta que no se debe de otorgarse ventaja a la mujer sobre el hombre (Cano, 2010).

Esa misma situación desigual que se detecta a nivel nacional, ocurre también en el estado de Nuevo León.

La educación femenina en Nuevo León en pro del beneficio de la sociedad

Norma Ramos Escobar (2007) afirma que si bien prevalecía el interés por educar a la mujer los argumentos que se utilizan en esa época para ello eran los encaminados a su influencia en la educación de los hijos y el cuidado del hogar. Estas razones, son las que promueven las autoridades y que a su vez justifican para que se lleve a cabo la educación de las mujeres en Nuevo León cuando, a partir de 1870 implementan cursos que imparten docentes de género femenino. Al respecto, de acuerdo a Norma Ramos Escobar (2007) “las primeras maestras que atendieron a los establecimientos de niñas eran señoras y señoritas de edad madura… (p. 39)”. Ramos establece que de 1870 a 1891 se considera el periodo en el que la mujer se integró en gran escala al ámbito educativo local. La docencia es una profesión en la que la mujer incursionó por su papel en esa época, sobre todo porque en el mundo occidental de acuerdo a Norma Ramos, corresponde a un “trabajo feminizado” por sus características en cuanto al proceso histórico de la ocupación laboral de las mujeres.

Ya que, como ya se menciona, se tiene particular interés por la investigación de la práctica de la escritura femenina del estado de Nuevo León del periodo y del espacio seleccionados, se estima pertinente comentar que, el magisterio, la enfermería y el periodismo son profesiones en las que incursionaron varias de dichas mujeres que optan por plasmar sus ideas como creadoras de la palabra escrita (Braña, 1996).

Por lo antes expuesto, se observa que, a la mujer de Nuevo León, se le permite salir del espacio privado por razones encaminadas al cuidado y beneficio de su familia y de la comunidad y no precisamente, por su superación personal, porque el magisterio y la enfermería son las principales profesiones femeninas. La sociedad de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX excluye a las mujeres a nivel global, nacional y local en lo que respecta a sus planes de desarrollo y que la misma se visualiza como una pieza de esos planes que impactarán al colectivo.

Las autobiografías

La práctica de escritura de autobiografías permite la reconstrucción de la memoria y da la posibilidad de comprender la situación del entorno (Gutiérrez, 2010, p. 362), Es decir, aquellos que eligen escribirlas, tienen la posibilidad de comprenderse así mismos y a su entorno, entre lo que se incluye a las personas que le rodean, en cuanto a las diferencias y en cuanto a las similitudes con referencia al autor del texto (Gutiérrez, 2010, p. 364). Es decir, la práctica de la escritura de autobiografías es una opción para el escritor, para encontrarse consigo mismo (Gutiérrez, 2010, p. 265). Sobre todo porque de acuerdo a Martín Lombardo (2015), en ese estilo literario se enfatiza en la vida individual, en especial, en la historia de la personalidad, que, guarda vínculos con quienes son parte de su entorno

(pp. 152-153). Esos sujetos repercuten en la identidad y en cómo se vincula el autor con lo externo, quien, en su caso, puede ser el lector del texto. Cabe mencionar que primordialmente los autores de autobiografías escriben para si mismos, para familiares o para un público social (Maganto, 2010).

Un aspecto a considerar, sobre los textos autobiográficos es, que, el autor se sitúa a sí mismo como objeto y se coloca como un personaje modelizante que se considera digno de la memoria de los hombres (Rodríguez, 2010, p. 15). Ahora bien, Elena Causante (2013), establece que, desde el punto de vista de los autores de textos, es mediante la escritura del yo como se logra que el sujeto ordene sus experiencias de acuerdo con distintos momentos históricos (Causante, 2013, p. 165). A mediados del siglo XX cuando las autobiografías se perciben como textos que permiten conocer a quienes las escriben y que, además, dan la posibilidad de conocer un periodo histórico concreto. Sobre todo, porque, se confía tanto en la palabra del autor como en su conocimiento (Silva, 2016, p. 151).

Por lo antes expuesto, se puede establecer que el análisis de las autobiografías de autoras del estado de Nuevo León es un recurso de imaginación sociológica para sus autoras y que el análisis de esos textos da la posibilidad de indagar sobre quienes las escriben para determinar sus percepciones y reflexiones con respecto a su situación. Es así que se determina que el estudio de la mujer que se centran en lo humano es una alternativa para ampliar el conocimiento al respecto y por ende cumple con el objetivo de inclusión de un grupo que es minoría, tal y como propone la Sociedad 5.0.

El concepto de imaginación sociológica y los textos autobiográficos

Los beneficios de los habitantes de las naciones requieren de sus habitantes para alcanzarlos, es a raíz de la irrupción de la sociedad a la modernidad que crecen los vínculos entre el individuo y las instituciones (Bueno, 2007, p. 64), por tal motivo, es necesario que, el mismo, conozca su identidad y su relación con la colectividad. Puesto, que se sabe, que existe relación entre la vida del individuo y la historia de la sociedad, cobra importancia el punto de vista del yo (Mills, 1986, p. 23). Un recurso para abarcar tanto la vida interior como la exterior es, de acuerdo a C. Wright Mills (1986), la imaginación sociológica, que es la manera en que quien la posee, llega a la comprensión de lo que abarca el escenario histórico (p. 25) y; que es como el individuo toma consciencia de sus posiciones (p. 25). Esta imaginación, proporciona la comprensión de lo biográfico en la sociedad ya que, para que el individuo tome conciencia de sus posibilidades de vida es necesario se localicé el mismo en la época que le toca estar (Mills, 1986, p. 26). En tal caso está el ejemplo que brinda Mills (1986), sobre la condición de la mujer que de acuerdo a, este sociólogo, tiene una problemática que va más allá que lo puramente privado (Mills, 1986, pp. 29-30).

Es en ese sentido que se relaciona en esta ponencia el concepto de inclusión que se plantea en la Sociedad 5.0, y por lo que se considera que el análisis de autobiografías es una alternativa para averiguar las ideas y percepciones de mujeres que nacen a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en Nuevo León para tomar en cuenta la situación femenina de ese entonces y relacionarla con la perspectiva de la Sociedad 5.0 que implica inclusión.

Al respecto, se menciona que, las autobiografías surgen en la Edad Media (Serra, 2006, p. 185). Otro antecedente sobre este estilo literario es que se pondera la relevancia de *Confesiones* de San Agustín en Occidente en cuanto a este género literario (Anderson, 2000, p. 18). Los textos autobiográficos de acuerdo a Xavier Laborda (2014), es un estilo literario mediante el cual, alguien escribe su propia biografía.

Conclusiones

A lo largo de esta ponencia se establece que la perspectiva de la Sociedad 5.0 centra su interés en el desarrollo de la raza humana que abarca a las minorías, entre las que se encuentran las mujeres. Por otra parte, además, se abordan los conceptos de tecnología y de inclusión con respecto a esta perspectiva para establecer la exclusión femenina en sociedades anteriores. Otro aspecto que se establece es que las mujeres, a finales del siglo XIX, en México, son parte de la tecnología para llevar a cabo los planes nacionales de progreso, y, que, lo mismo ocurre con respecto a la situación femenina en el estado de Nuevo León. Es decir, que se les excluye en ese periodo, y que, sin embargo, a pesar de eso, obtienen beneficios e irrumpen en la esfera pública por su incorporación en el sistema educativo y profesional.

En la ponencia se enfatiza que, por sus características, los textos autobiográficos son una opción para ampliar el conocimiento de las mujeres que son las autoras de dichos textos. El análisis de esas obras es una alternativa para averiguar las percepciones y las ideas de mujeres que nacen en Nuevo León a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX que pertenecen a una sociedad en la que son excluidas y que, por lo tanto, no corresponde a la perspectiva de la Sociedad 5.0.

Referencias

Anderson, L. (2000). *Autobiography.* Londres, Nueva York: Routledge. Recuperado el 03/01/2021 en file:///C:/Users/necru/Downloads/epdf.pub_autobiography.pdf

Barragán, A. y Lerma, M. (2013). *Apuntes biográficos para Teoría Antropológica*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado el 03/01/2021 en https://www.enah.edu.mx/publicaciones/documentos/189.pdf

Braña, I. y Martínez, R. (1996). *Diccionario de escritoras nuevoleonesas. Siglos XIX y XX*. Monterrey: Ediciones Castillo.

Cano, G. (2010). La polémica en torno al acceso de las mujeres a las profesiones entre los siglos XIX y XX. *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948*. Proyectos debates y desafíos. Ciudad de México: UNAM. Recuperado el 03/01/2021 en https://ces.colmex.mx/pdfs/gabriela/g_cano_5.pdf

Causante, E. (2013). Aproximaciones críticas a los escritos en primera persona. Recuperado el 03/01/201 en http://www.scielo.org.co/pdf/linli/n64/n64a09.pdf

Cespedes, C. (2002). Compatibilidad entre la vida familiar y el mundo del trabajo en Chile: una mirada de género. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 2002. Recuperado el 03/01/2021 en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110119010501/cespedes.pdf

Comte, A. (2017). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid, España: Alianza Editorial.

De Ferrari, N. (1973). *Positivismo e historia*. Recuperado el 18/08/2020 en https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4465/81-cuyo-1973-tomo-09.pdf

De la Cruz, J. (2015). El papel de la imaginación en la refutación de Adam Smith a la tesis del *homo economicus*. *Ideas y Valores*, vol.64 no.159 Bogotá. Recuperado el 03/01/2021 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00622015000300009

de las Hera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, num.9, enero 2009, ISSN 1698-7950. Recuperado el 03/01/2021 en http://universitas.idhbc.es

Duby, G. y Perrot, M. (2018). Historia de las mujeres. El siglo XIX. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Fonseca, C. (1999). De la invisibilidad a la presencia: La historia de las mujeres en México. Entrevista a la Dra. Carmen Ramos Escandón. *Economía y Sociedad*. Año IV, No. 5. Enero-Junio de 1999.

Franco, H. y Cepeda, M. (2012). *Maestros de Nuevo León*. Monterrey: Fondo Editorial de NL.

Gadamer, H. (1993). El problema de la conciencia histórica. Madrid: Editorial Tecnos. Recuperado el 17/10/2020 en

http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Gadamer-El-problema-de-la-conciencia-historica.pdf

García, T. (2008). *Enjaular los cuerpos: normativas decimonónicas y feminidad en México*. Julia Tuñón, compiladora. - la. ed. México, D.F.: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Gómez, P. (2008). Familia y matrimonio sólo existen en la red del parentesco (antropológicamente hablando). *Gazeta de Antropología*, 2008, vol, 24, artículo 3. Recuperado el 03/01/2021 en http://hdl.handle.net/10481/7073

Gómez, V. y Jiménez, A. (2005). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis. Revista Latinoamericana*, num. 40. Recuperada el 03/01/2021 en https://journals.openedition.org/polis/10784

Gómez, A. (2016). Dimensiones de la desigualdad: el género desde la antropología. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, num. 7, pp. 60-80. Recuperado el 03/01/2021 en http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N7/Dimensiones%20de%20la%20desigualdad.pdf

González, A. y Lomas, C. (2006). *Mujer y educción. Educar para la igualdad educar para la diferencia*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón. Recuperado el 03/01/2021 en https://books.google.com.mx/books?id=E9ic-OPlD0gC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=la+subordinaci%C3%B3n+de+la+mujer+y+adam+smith&source=bl&ots=Y3soaCa2kd&sig=ACfU3U1w

KcJsokZIxnUNnvFnEx7EhhTSTQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiN3r7G8fnkAhUMQ6wKHdnuBFc4ChDoATAEegQICRAB#v=onepage&q=la%20subordinaci%C3%B3n%20de%20la%20mujer%20y%20adam%20smith&f=false

Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, vol. 14, núm. 49, junio-diciembre, 2010, pp. 361-370 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado el 24/11/2019 en https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf

Hernández, E. (2015). Un recorrido por las publicaciones de mujeres en el siglo XIX. *Historia de las mujeres en México*. Presentación, Patricia Galeana. Ciudad de México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Hintze, G. (1999). Clorinda Matto de Turner y dos textos sobre la mujer y la ciencia. *CUYO*, Anuario de Filosofía Argentina y Americana, Nº 16, Año 1999, ISSN Nº1514-9935, p. 155-164. Recuperado el 03/01/2021 en http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1472/hintzecuyo16.pdf

Ibarra, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. Acta Sociológica. Vol. 60, pp. 11-3. Recuperado el 03/01/2021 en https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186602813709824

Jesusfdezblog (2019). Recuperado el 19/08/200 en https://jesusfdezblog.wordpress.com/2019/05/26/reflexiones-sociedad-5-0-la-sociedad-que-debe-venir/

Lévi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona, España: Paidos. Recuperado el 03/01/2021 en https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/levi-strauss-__estructuras_elementales_del_parentesco.pdf

Lobarda, Xavier (2015). Historiografía y Memoria Contemporánea en Autobiografías de Lingüistas. Murcia: Universidad de Murcia, Editum, Tonos Digital, nº 28, 2015. Recuperado el 03/01/2021 en: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42939/1/Historiograf%C3%ADa%20y%20memoria.pdf

Macías, A. (1982). *Against all odds. The feminist movement in Mexico to 1940*. Connecticut: Greenwood Press.

Maganto, C. (2010). La autobiografía. Capítulo I. La autobiografía I. Recuperado el 03/01/2021 en http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/50c.pdf

Marcuse, H. (1967). Acerca del carácter afirmativo de la cultura. En *Cultura y sociedad*. Buenos Aires. Recuperada de file:///C:/Users/necru/Downloads/acerca.del.caracter.afirmativo.de.la.cultura.pdf

Martínez, Leyva, Félix (2014). Qué es el ciberespacio. *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuale*s. México: Red Durango de Investigadores Educativos. Recuperado el 17/08/2020 en http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Ciberespacio.pdf

Marcos, A. y Alvarez, F. (2015). El legado “Maldito” de Augusto Comte: La “Auto-fundación” reflexiva de la sociología. *Acta Sociológica*. Volume 68, September–December 2015, pp. 153-183. Recuperado el

03/01/2021 en https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186602815000444

Marvin, H. (1979). Evolucionismo: Los métodos. *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. Recuperado el 03/01/2021 en https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/harris-m-1968-el-desarrollo-de-la-teoria-antropologica.pdf

Ortega, A. (2019). Sociedad 5.0: el concepto japonés para una sociedad superinteligente. Real Instituto Alcano. Estudios Internacionales y Estratégicos. Recuperado el 7/08/2020 en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/economia+internacional/ari10-2019-ortega-sociedad-5-0-concepto-japones-sociedad-superinteligente

Palomo Pérez, Salvador. (1997). TECNOLOGÍA Y ECONOMÍA: Visión de las actuales implicaciones económicas de las nuevas tecnologías desde una visión solidaria. *Revista Ciencia y Cultura*, (2), 42-67. Recuperado el 03/01/2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231997000200003&lng=es&tlng=es.

Porcelli, A. (2020). Un nuevo statu quo económico, industrial y social: La Quinta Revolución Industrial y Sociedad 5.0. Parte I. *Diario DPI Suplemento Derecho y Tecnologías* (56) - 04.03.2020. Recuperado el 19/08/2020 de

https://www.researchgate.net/publication/339850315_Un_nuevo_statu_quo_economico_industrial_y_social_La_Quinta_Revolucion_Industrial_y_Sociedad_50#read

Ramos, C. (1992). *La nueva historia, el feminismo y la mujer. Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. Comp. Carmen Ramos Escandón. Ciudad de México: Instituto José María Luis Mora. Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 12-23.

Ramos, C. (2016). Historiografía, apuntes para una definición en femenino. *Secuencia*, vol. 36, sept.-dic, pp. 121-150. Recuperado el 03/01/2021 en DOI: http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i36.552

Ramos, C. (1996). Quinientos años de olvido: historiografía e historia de la mujer en México. *Secuencia*, 36, septiembre-diciembre, 121-150. Recuperado el 03/01/2021 en DOI: http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i36.55

Ramos, N. (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*. Monterrey, Nuevo León: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.

Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. Ciudad de México: UNAM. Recuperado el 03/01/2021 en http://stjcolima.gob.mx/derechoshumanos/assets/documentos/G%C3%89NERO/Metodolog%C3%ADa-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero.pdf

Rodríguez, A. (2015). Sociedad cambio y cultura 1960-2000. México contemporáneo 1808-2014*. La población y la sociedad*. Ariel Rodríguez Kuri, coordinador. México: COLMEX.

Romero, L. (2015). *Una historia de zozobra y desconcierto. La recepción de las primeras escritoras profesionales en México (1867-1910)*. Ciudad de México: Editorial Gedisa/UACM, 1ª edición.

Salazar, O. (2017). Género, poder y ciudadanía. *Cuadernos Manuel Giménez Abad*. Recuperado el 03/01/2021 en file:///C:/Users/necru/Downloads/Dialnet-GeneroPoderYCiudadania-5811431%20(1).pdf

Saloma, A. (2000). De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, enero-abril, 2000, p. 0. Distrito Federal, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado el 03/01/2021 en https://www.redalyc.org/pdf/351/35101813.pdf

Samaniego, S. y Ochoa, K. (2009). Armonización entre los ámbitos laboral y familiar en México. *Documento informativo y propositivo para la LXI Legislatura*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. Recuperado el 03/01/2021 en edoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/ceameg/armonizacion_laboral_familiar.pdf

Serra, M. (2006). —Escrituras del yo‖. Hologramática literaria. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ, año 1, num. 2, Vol. 1. Recuperado el 29/02/2020 en http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/10/89/hlr1.pdf

Serret, E. (1999). Hermenéutica y feminismo. Por qué es interdisciplinaria la teoría de género. Iztapalapa 4. enero-junio de 1999. pp. 17-26. Recuperado el 04/08/2020 en file:///C:/Users/necru/Downloads/DialnetHermeneuticaYFeminismoPorQueEsInterdisciplinariaLa-7057915%20(1).pdf

Silva, R. (2017). Comte: el científico y el reformador social. *Análisis*. Vol. 49, nom. 91 Bogotá, jul. – dic., pp. 439-459. Recuperado el 03/01/2021 en file:///C:/Users/necru/Downloads/Dialnet-Comte-6140861.pdf

Speckman Guerra, E. (2004). El Porfiriato. *Nueva historia mínima de México*. Pablo Escalante (et. Al.) México: El Colegio de México.

Sultz, J. Ciencia, Tecnología y Sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*. Num. 18. Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. Recuperado el 19/08/2020 en https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie18a06.htm

Tuñón, J. (1995). Porque Clío era mujer. Buscando caminos para su historia. Universidad de Colima: *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, num. 5, pp. 53-60. Recuperado el 03/01/2021 en http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1389/0

Vásquez, V. (2008). Re-pensando la división sexual del trabajo familiar. Aspectos teóricos y empíricos para la interpretación de los modelos de familia en el noroeste argentino. Trabajo y Sociedad Indagaciones

sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, num. 11, vol. X, Primavera 2008, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 (Caicyt-Conicet) - www.unse.edu.ar/trabajoysociedad

Villalba, E. (2007). *Morgan y Tylor*. Recuperado el 03/01/2021 en https://www.scribd.com/document/288745523/Morgan-y-Taylor

Vitoria, M. (2009). *Auguste Comte*, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica.* Recuperado el 03/01/2021 en http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/comte/Comte.html

Wright Mills C. (1986). La imaginación sociológica. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 24/08/2020 en va.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34671/mod_resource/content/1/Wright%20Mills.pdf

Zea, L. (1943). *El positivismo en México*. Ciudad de México: El Colegio de México. Recuperado el 03/01/2021 en http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/lecturas/T5/LHMT5_014.pdf

11

LA CONSTRUCCIÓN CARCELARIA EN TRES PERSONAJES FEMENINOS EN JOSÉ REVUELTAS[1]

Kevin Adán Rodríguez Gurrola

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

La ontología carcelaria que José Revueltas (1914-1976) consolida en la literatura mexicana no sólo es propia de la cárcel: si bien la degradación física y moral del cuerpo forman la piedra angular de su poética, los efectos colaterales de la reclusión presidiaria tienden a expandirse fuera de su estructura física, al grado de resentirse en las relaciones afectivas. Porque la soledad en la cárcel subordina al cuerpo (Foucault, 2009). Y así como el hombre crea el mundo de los hombres (Marx, 1970), la *despersonalización* como producto de la enajenación se configura tanto dentro como fuera del cuerpo femenino. Y no sólo en las relaciones de

[1] Este trabajo pertenece al Proyecto **Sexismo y machismo: Pilares de la violencia en el discurso. Estudios en el noreste de México apoyado por el PAICYT, UANL** de la Dra. María Eugenia Flores Treviño

producción: también en la manera que sus personajes conciben y responden al mundo carcelario. Desde un enfoque socio-político, el cuerpo construye los cimientos y las relaciones de poder con el mundo (van Dijk, 2009) al grado en que se materializa sus condiciones en el discurso. De ahí que la configuración de la voz de los personajes femeninos permite identificar el discurso de su cautiverio; es decir, el registro de la represión del cuerpo que conduce a su enajenación (Lagarde, 2005) a través de la estructura discursiva en el plano narrativo. Dentro de su metodología, se abordan en lo narrativo enfoques semióticos y elementos del análisis del discurso en su *dimensión cognitiva* propuestos por Van Dijk y del *cuadrado semiótico* de Greimas. Con ello es posible identificar el tipo de encarcelamiento —ya sea moral, afectivo o ideológico— a partir de sus trasgresiones y deformidades del cuerpo por el mundo carcelario. El *discurso del cautiverio femenino* será estudiado en *Los muros de agua* (1941), *El luto humano* (1943) y *Los días terrenales* (1949).

Palabras clave: cautiverio, cuerpo, discurso, ontología carcelaria.

Abstract

The prison ontology created by José Revueltas (1914-1976) in Mexican literature is not exclusive to prison studies. Even though physical and moral degradation in the body is essential in his literary poetic, the captivity's side effects tend to spread away from the physical structure until there is a degree of resentment in emotional relationships. That is because solitary confinement subordinates the human body (Foucault, 2009). Just like men create their world (Marx, 1970), this depersonalization, as a product of alienation, is modeled both inside and outside of women's bodies, and this ontology is not only in relations of production: it is presented in the

characters' perception and response to the world as a prison. Based on a sociopolitical approach, the human body builds power foundations and relations with the world (van Dijk, 2009) to the point in which it represents its conditions in the discourse. Thus, in the voice configuration from feminine characters we can identify that there is a sense of captivity in their discourse, that is, the repression of the body that leads to alienation (Lagarde, 2005) through the dialogue structure in the literary space. In the methodology of this article, Revuelta's narrative is studied from semiotic studies and critical discourse analysis by considering the cognitive dimension proposed by Van Dijk and Greimas' square. With this, we can identify the types of imprisonment —moral, emotional, or ideological— from the transgressions of the body in the prison world. The feminine captivity discourse will be analyzed in *Los muros de agua* (1941), *El luto humano* (1943), and *Los días terrenales* (1949).

Keywords: captivity, body, discourse, prison ontology

Hablar de José Revueltas como escritor implica reconocer tanto las violentas críticas lanzadas a gran parte de sus obras literarias por su vida militante en el Partido Comunista Mexicano (PCM), los encierros que experimentó desde joven en las Islas Marías a favor de los trabajadores de Nuevo León y en el Palacio de Lecumberri en sus últimos años para defender los ideales del movimiento estudiantil de 1968, y el valor que tienen sus textos de índole política en la sociedad mexicana. Y es que el movimiento interno de la *ontología carcelaria*, que no sólo abarca el confinamiento político del cuerpo, sino también considera las restricciones de la conciencia producidas por el dogmatismo ideológico, sigue vigente en el mundo de hoy en día mediante las protestas, tanto físicas y digitales de

la Sociedad 5.0, contra la opresión que se erige a través del control de las relaciones sociales que, en términos de Marx y Revueltas, se evidencian con la enajenación.

Dicha enajenación que el escritor duranguense evidencia en sus obras aflige a los grupos socialmente vulnerables, lo que los conduce a vivir en estrechas condiciones de desamparo. El sector proletario y los defensores del partido comunista, al igual que los campesinos y las mujeres son quienes más se ven afectados de la ontología carcelaria, ya que en sus estructuras cognitivas se puede identificar el tipo de cautiverio al que está sometido en el plano narrativo.

La lectura de Revueltas, además de rescatar una faceta de la escritura del siglo XX, permite a sus lectores crear espacios de diálogo en la literatura sobre las situaciones históricas y actuales del encarcelamiento sistemático y de la represión social. Porque en palabras del escritor, la literatura es “un instrumento para trabajar socialmente y para servir a mi pueblo” (2001, p.25), acto que implica un compromiso social del estado actual de la sociedad y sus movimientos sociales en lo que respecta la era digital.

Marco teórico

Antecedentes del cautiverio femenino en José Revueltas

Es importante rescatar dos trabajos que manejan el tema del cautiverio femenino como condición universal de los personajes revueltianos. Porque *Los muros de agua* y *El luto humano* comparten la cualidad de haberse escritor en la época que el escritor consolidaba su ontología como

producto de la ficción de sus experiencias como encarcelado de las Islas Marías.

Hay que tomar en cuenta que es imposible desligar la cárcel de su poética, no a modo de crónica o autobiografía, sino como parte del ordenamiento de la realidad a través de la literatura. En el prólogo de *Los muros de agua*, Revueltas habla de una frontera que existe entre la realidad y la literatura que permiten la consolidación de su *realismo*, que es una respuesta al "realismo mal entendido, que un realismo espontáneo, sin dirección (el simple ver un espejo de la realidad), nos desvía hacia el reportaje *terriblista, documental*" (2015, p.20) que la crítica mexicana había consolidado gracias al realismo socialista.

El primero de los trabajos es "Los muros de la feminidad en *Los muros de agua* de José Revueltas" de José Luis Gallegos Vargas en el cual, desde un enfoque sociológico aplicado en la literatura, el autor parte con la premisa del simbolismo que guarda la cárcel con respecto a las limitantes de la identidad femenina a través de los personajes de Rosario y Soledad. Dentro de la novela, Rosario no sólo se muestra como una criminal que es aprehendida por sus ideales comunistas, tal como acontece de igual manera con sus cuatro compañeros, sino que también es una reclusa por configuración social como mujer desde la infancia.

Gallegos Vargas explica que Rosario "siempre fue una mujer subordinada, una mujer que siempre estuvo cautiva de manera simbólica. Al estar presa, recuerda que siempre ha estado encarcelada: su primera prisión fue la familia […]" (2014, p.154). De igual manera, Soledad se encuentra bajo su cautiverio social por ser lesbiana: y es que su

orientación atienta contra los valores de la sociedad, tal como acontece con el comunismo. Porque

> [e]s precisamente este móvil el que presenta Revueltas con Soledad; es un personaje indeseable […] Soledad, por lo tanto, es una criminal, una desviada, una enferma, el único sitio que puede ser el espacio para una prostituta y lesbiana es la cárcel. (p.157)

Por otro lado, en *Cautiverio y religiosidad en El luto humano de José Revueltas*, Elba Sánchez Rolón destaca un concepto esencial para comprender la inmovilidad de los personajes que enfrentan el diluvio: *la circularidad del espacio*.

Para comprender las precariedades que experimenta Úrsulo y el castigo de los zopilotes al final de la novela, analizar la configuración espacial del pasado y el presente es un factor importante, ya que en él se recrea la desesperanza interna de cada uno de los personajes, que van desde la iglesia que pierde la fe en Dios con el cura, hasta con los residentes de un pueblo a quien se le prometió prosperidad con la llegada del agua.

La autora explica que dentro del desbordamiento del río por la lluvia existe una simbología del círculo, ya que se trata

> como la imagen del encierro: “el círculo expresa la imposibilidad objetiva de los hombres por liberarse de su infortunio, de la muerte que los amenaza, pues no tienen la lucidez que les permitirá iluminar la noche para descubrir en ella el camino de la liberación”; la muerte es el centro del círculo. (2005, p.60)

Esa representación del cautiverio a través del círculo es la que Revueltas describe como *geometría enajenada* con el caso de *El apando*

(1969), ya que en ella se compara “la cárcel, que es una geometría, a la ciudad: estamos rodeados de rejas […] El espacio se vuelve un valor de cambio, no un valor de uso. El espacio se volvió una mercancía” (2001, p.79).

Del cuerpo enajenado a la configuración de la palabra-celda

Para estudiar la construcción carcelaria revueltiana desde el discurso de sus personajes femeninos, es esencial rescatar los conceptos político-filosóficos que abordan la ontología carcelaria y conllevan a la configuración de su mundo carcelario, al igual que los rasgos principales del discurso en relación con las interacciones sociales y sus estructuras cognitivas. Porque las relaciones que experimenta el cuerpo privado motivan a estos personajes a salir de su enajenación, sea afectiva, ideológica o moral.

En *Dialéctica de la conciencia*, Revueltas define como *enajenación* las privaciones físicas e intelectuales del cuerpo que responden a las mecánicas de apropiación de la burguesía:

> Ya se ha dicho aquí que la enajenación por la propiedad privada de todos los sentidos físicos e intelectuales en el sentido de *tener*, conduce a éstos, en virtud de su propio desarrollo, al *ensimismamiento*, esa posesión exclusiva que quiere exprimirse hasta su última gota y que se interpreta dialécticamente con su contrario, la socialización burguesa del *tener* […] como la posesión ilusoria del objeto no disfrutable pero utilizado, posesión que la sociedad de consumo eleva hasta su punto más alto de irracionalidad. (Revueltas, 1982, pp.48-49)

Dentro de esta dialéctica de contrarios, que en términos de Marx y Engels entienden como la lucha contra la enajenación del “hombre de sí

mismo, de su propia función activa, de su actividad vital […]" (1970, p.110) contra el sistema, entra las cuestiones políticas del poder que conllevan a la subordinación del cuerpo en la cárcel. Revueltas considera la cárcel como "[el] grado máximo de la enajenación de la conciencia […] que amenaza en todos los tiempos y en todas las sociedades a los adversarios políticos, religiosos o filósofos del poder existente" (1982, p.37).

Estas cuestiones alrededor de la cárcel son abordada tanto por Michel Foucault en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* y por Marcela Lagarde en *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas* desde la premisa que envuelve la verticalidad del poder político y el cuerpo, ya que el cuerpo se adentra al campo político porque "[l]as relaciones de poder lo convierten en una presa inmediata […] está imbuido de relaciones de poder y de dominación" (Foucault, 2019, p.35); mientras que Lagarde resalta que la cautividad que experimenta las mujeres no sólo se remonta a la prisión: también involucra la cotidianidad que incide en ellas debido a que "[e]n general estas prisiones de la vida cotidiana no son concebidas en la ideología dominante como tales, sino como espacios de vida y resguardo" (Lagarde, 2005, p.642). El sometimiento del cuerpo es lo que configura tanto la cotidianidad como el mundo carcelario, y con tal de lograr su control máximo, es necesario ejercer el aislamiento.

Foucault establece que el aislamiento del cuerpo consolida

> una especie de autorregulación de la pena, y permite una suerte de individualización espontánea del castigo: cuando más capaz de reflexionar es el penado, más culpable ha sido al cometer su delito; pero más vivo será también el remordimiento y más dolorosa la soledad […] (2019, pp.272-273)

Con respecto a la interacción entre la represión y la cárcel social, Lagarde resalta que el cautiverio social forma parte de una pedagogía cuyo principio es el aislamiento que conduce a la obediencia total La restricción del cuerpo femenino conlleva a "la opresión genérica combinada con las otras determinaciones sociales y culturales que les dan vida" (2005, p.642).

Las trasgresiones que experimenta el cuerpo en soledad son el primer acercamiento de los personajes a la *despersonalización*, elemento filosóficamente trascendental al movimiento interno del realismo revueltiano.

Evodio Escalante en *José Revueltas: Una literatura del lado moridor* parte su análisis con los estados previos que circunscriben al *realismo materialista-dialéctico*: el primero de ellos es el *lado moridor* que engendra "[l]a enajenación de sus personajes, su "desprendimiento" y aniquilación dentro de un mundo no personal, la animalización generalizada […], los cuerpos baldados o monstruosos, los perros que se humanizan, o al revés, que se resisten tenazmente a humanizarse" (Escalante, 2014, p.22). Aquel desprendimiento del mundo configura el estado de fuga en las acciones de los personajes y en el nivel de la palabra.

Escalante establece la relación entre la despersonalización y la *palabra-caja* o *palabra-celda* porque

> los personajes muestran no un punto de llegada (esto sería creer en el Paraíso), pero sí un sentido, una dirección de fuga. Frente a la palabra-caja o la palabra-celda, que se despliega en el espacio de la página para retener o impedir el escape, los personajes (construidos, si se quiere, con ese mismo lenguaje) muestran en cambio que, a pesar de la opresión y su ubicuidad, y a pesar de la horrible densidad de la sustancia —o al revés,

> precisamente por eso—, existe la posibilidad de una salida, que se encarna o se sugiere en ellos. (2014, p.35)

Esa posibilidad de salida, o incluso del reingreso a lo carcelario, toma como objeto de estudio al discurso carcelario femenino —en este caso, la literatura de Revueltas—, porque para entender el encierro es necesario atender las relaciones de poder que son producto de las estructuras cognitivas de una sociedad, e identificar las estructuras de significado que subyacen en el discurso y, lo que más adelante, permite una tipología del encierro.

De la palabra-cárcel a la tipología discursiva del encierro

Hablar de la despersonalización revueltiana, en términos de la dialéctica de opuestos, implica el grado máximo de conciencia de sí mismo: es el estado que conduce al reconocimiento de la relación negativa del hombre con el hombre y su devenir negativo con el "que cambia la forma pero conserva el contenido" (2014, p.110). Por ende, la liberación de la identidad anterior es la que conduce a una salida del cautiverio, ya sea de forma interna como el caso de Rosario en las Islas Marías y de Cecilia con el diluvio; o de forma externa como Julia al abandonar a Fidel.

La despersonalización implica en los personajes revueltianos lo siguiente:

> la ausencia de finalidad no es una realidad dada, sino una experiencia de la conciencia, el hombre puede escapar a los fines espurios que le pone cada instante la sociedad como la más alta actividad que le es dado ejercer: el dominio de los demás a través de los mecanismos políticos establecidos, la lucha por el "progreso" económico, social; la obtención de prestigio y reconocimiento, etc. (2014, p.49)

Despersonalizarse implica entonces la liberación de la pertenencia que sólo es posible de lograrse a través de la conciencia, es decir, de la negación de la finalidad asimilada en la realidad social por medio de la experiencia del individuo. Para llegar a ello, es esencial detectar en el discurso las estructuras cognitivas que llevan a la formación de esta realidad, que rescata ciertos rasgos socio-políticos del escritor y que son implantados en el plano narrativo.

Teun A. van Dijk en *Discurso y poder* explica el valor que tiene el discurso debido a las interacciones sociales que ejerce el poder, porque dentro del discurso se pueden construir y deconstruir las estructuras cognitivas, que principalmente están consolidadas por las ideologías vigentes en la memoria y los modelos sociales. Cada uno de ellos están regidos por un *poder social* que

> es una propiedad de la relación entre grupos, clases u otras formaciones sociales o entre personas, en su condición de miembros de la sociedad. Aunque podemos hablar de formas personales de poder, ese poder individual tiene menos pertinencia en nuestra exploración sistemática del papel que cumple el poder en el discurso entendido como interacción social. (van Dijk, 2009, p.61)

Aquella interacción social es lo que permite entender el manejo de los personajes femeninos hacia su cautiverio, porque el *ejercicio del poder* es lo que conlleva a cimentar sus estructuras. Van Dijk explica que uno de los factores para la dominación de grupos sociales se encuentra en el control de la dimensión cognitiva de la sociedad. Y se debe a que

> [e]l abuso de poder no sólo se refiere al abuso de la fuerza […] sino lo que es aún más importante: puede afectar las *mentes* de

> las personas. Es decir, al tener un acceso especial y de control de un instrumento como es el discurso y la comunicación públicos, las instituciones y grupos dominantes que pueden influir en las estructuras del texto y la conversación de tal modo que terminan por afectar en su propio interés, más o menos indirectamente, al conocimiento, las actitudes, las normas, los valores, y las ideologías de los receptores. (2009, p.122)

Por último, la mecánica entre el abuso de la fuerza y las estructuras cognitivas es lo que Foucault define como el *poder-conocimiento*: porque además de ser un detonante de las relaciones sociales, el poder implica un reconocimiento del objeto a poseer. Porque

> [p]ara controlar un objeto -ya sea un objeto de la naturaleza o un objeto humano- se requiere cierto grado de conocimiento de sus fuerzas, relaciones, sus puntos fuertes y débiles, sus posibilidades de cambio. En consecuencia, mientras más se conozca, más controlable se vuelve. (Garland, 2010, pp.168-169)

Marco metodologíco de la construcción carcelaria

Este trabajo de carácter descriptivo-cualitativo aborda dos enfoques: el enfoque de Análisis crítico del discurso (ACD) de Teur A. van Dijk y el enfoque semántico de Renato Prada Oropeza A.J. Greimas y J. Courtés.

Dentro del ACD y las relaciones de poder, van Dijk establece como premisa la formación binaria de grupos sociales, donde el grupo A ejerce el poder sobre el grupo B, lo que conduce a este último a enfrentar las limitantes del entorno en que vive. Sin embargo, el grupo A requiere acaparar los medios y recursos para hacer efectivo el poder sobre B, que no son más que los

> atributos o posesiones socialmente valorados pero distribuidos de manera no equitativas, tales como la riqueza, la posición, el rango, el estatus, la autoridad, el conocimiento, la idoneidad o los privilegios o hasta el mero hecho de ser miembro de un grupo dominante o mayoritario. (2009, p.62)

De igual manera, el poder-conocimiento del grupo A permite un mayor control sobre el grupo B "el poder que ejerce A sobre las acciones reales o posibles de B suponen que A debe tener control sobre las condiciones cognitivas de las acciones de B, tales como sus aspiraciones, sus deseos, sus planes y sus creencias" (2009, p.62).

A partir de lo anterior, en el Programa Narrativo (PN) que Renato Prada Oropeza presenta en el primer tomo de *Análisis e Interpretaciones del discurso narrativo-literario* se observa esta lucha de contrarios a través del siguiente diagrama:

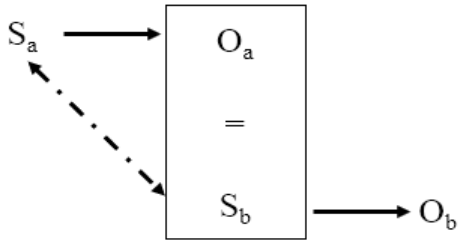


Diagrama 1.1: *Programa Narrativo número 3* (Prada Oropeza, 1993, p.79)

> donde "[u]n sujeto (S_a) toma como Objeto (O_a) a otro Sujeto (S_b) que persigue otro Objeto (O_b); pero al perseguir O_b, el Sujeto S_b rechaza ser Objeto (O_a) para el Sujeto S_a y por lo tanto se opone a la búsqueda de S_a" (Prada Oropeza, 1993, p.79).

Esa configuración de sujetos en el PN, al igual que la formación binaria de los grupos sociales, se puede aterrizar con la

despersonalización carcelaria: el Agente Despersonalizador (Grupo A; Sujeto S_a) busca el control del Sujeto Despersonalizado (Grupo B; O_a = Sujeto S_b) cuyo fin es liberarse de la opresión carcelaria (O_b). Aquella liberación del cautiverio se puede representar con la expresión

$$\mathbf{PN(S_1) => [(S_B\ U\ (S_B \rightarrow O_B) \rightarrow (S_B \cap (S_B \rightarrow O_B)]}$$

En la siguiente table se muestra la distribución de los Sujetos a partir de sus relaciones de poder presentes en la novela.

	***Los muros de agua* (1941)**	***El luto humano* (1943)**	***Los días terrenales* (1949)**
Agente Despersonalizador (S_a)	Tía Clotilde	Úrsulo	Fidel
Sujeto Despersonalizado (S_b)	Rosario	Cecilia	Julia
Espacio carcelario	Islas Marías	Casa de Úrsulo y Cecilia	Departamentos (Base comunista)
Objeto de Valor de S_b	**Liberación total del estado de cautiverio**		

Tabla 1.1: *Distribución de sujetos en las novelas de José Revueltas*

El propósito de determinar la posición de los Sujetos en las relaciones de poder es estudiar su articulación discursiva, con tal de identificar las unidades mínimas en las estructuras profundas de significación que concibe su estado de cautiverio. Dichas unidades son los *sememas* que Greimas y Courtés consideran esenciales para el análisis de

la articulación lógica del universo semántico por medio del *cuadrado semiótico*, cuyo principal objetivo es fungir "como un mecanismo, es decir, como un conjunto organizado de relaciones, capaz de dar cuenta de las articulaciones de la significación" (1993, p.125). Las relaciones entre las unidades mínimas son las que permitirán identificar en los personajes femeninos el tipo de cautiverio al que está inmerso.

Discusión y descripción de los resultados

Rosario

El cautiverio de Rosario comienza desde su infancia reprendida por su tía Clotilde, cuyos celos a su hermana la orillan a maltratar a su sobrina. La humedad y oscuridad del vagón evoca en Rosario el recuerdo del "cuarto de las monjas", aquel espacio destinado a corregir su desobediencia. Los gritos y órdenes de los soldados que resguardan el ferrocarril se asemejan a los pasos de la tía cuando se alejaba de la puerta, mientras ella sufría en silencio: "[e]l vagón de ferrocarril no era distinto al "cuarto de las monjas". Las voces, afuera, eran las mismas de Clotilde, punzantes por la furia, desquiciadas por la fiebre del castigo" (Revueltas, 2015, p.43). Desde aquí, el agua refleja el miedo de Rosaura hacia su pasado, desconectándola de su presente y del grupo de «políticos»:

> Agua y oscuridad removían hoy en Rosario los primitivos y enormemente antiguos temores que esconde, en su fondo, todo corazón […]
>
> *"¡Ahí encerrada!", en aquel sitio sin medida, en el "cuarto de las monjas". Ahí, donde el olor era de agua sucia, de agua vieja, y donde las tinieblas estaban pobladas de seres antiguos, de diablejos, de mujeres enloquecidas y respiraciones frías.* (p.42)

Inmersa en esa agua vieja, Rosario proyecta el momento que su tía Clotilde la insulta por ultrajar el honor de la familia al tener un hijo de Damián Escalona. Al meditar sobre su dolor que era como "un líquido que corroe y desmadeja, que horada como una barreta en el corazón de las canteras" (p.51), Rosario reconoce el motivo de las torturas en su vida: la inaccesibilidad al amor. La tía de Clotilde vive años escondiendo el amor hacia el esposo de su hermana, pero con la muerte de ésta última, le arrebata la bondad en su corazón y se instaura en ella la venganza en forma de tortura física a su sobrina.

> Rosario suspiró profundamente al hacer un descubrimiento tan insólito y asombroso. En efecto, nunca se le había ocurrido que su tía Clotilde fuese un ser lleno de amargura y sufrimiento a quien había que compadecer con toda el alma por su negra esclavitud sin resquicios, por su pobre corazón falto de bondad y de cielo. (p.79)

A partir de esta anagnórisis, Rosario se ve motivada a encontrar el afecto físico que las Islas Marías y su infancia le han negado: cuando se le asigna el campamento del subteniente Smith, el Chato le ofrece dinero para acostarse con ella, y aunque rechaza la oferta, en Rosario le queda el instante de haber sido deseada por alguien más: "[c]omenzó un juego diabólico. Rosario se mantenía impenetrable y hostil, pero gozándose en ello, haciendo del rechazo una a modo de aproximación inadvertida, equivalente a la entrega, al contacto mismo" (p.142). Sin embargo, antes que el subteniente Smith llegue a su dormitorio, Rosario evoca de nuevo ese amor ausente a través del espacio nocturno de la Isla:

> Las noches de la Isla son palpitantes y llenas de misterio. Del océano salen sombras oscuras y cálidas, que se detienen en el aire adhiriéndose a los hombres y penetrando en sueños […]

> Nadie puede resistir el influjo y se experimenta la necesidad de ir hacia el mar, desde la playa, como hacia un viejo dios, no para oír palabras ni rumores, sino para no oír nada, y quedarse en la oscuridad, donde cielo y agua se adivinan, y se adivina, también, todos los recuerdos, el amor ausente, la vida infructuosa, los anhelos sin utilidad y los esfuerzos sin gloria. (p.145)

Es en el Camino Viejo donde Rosario reconoce no haber amado a nadie: a pesar de que sus compañeros Ernesto y Marcos estuviesen enamorados de ella, y que incluso Soledad se hubiese deprimido por los celos hacia el cabo Maciel, las cicatrices dejadas por el odio de su tía Clotilde la hacen incapaz de salir de su soledad. Su frustración llega al grado que acepta acostarse con el Chato en la selva, pero esa trasgresión violenta de su soledad conduce a Rosario realizarse hacia su libertad. La escena donde llora es evidencia del grado máximo de conciencia, que le permite reencontrarse con sus compañeros comunistas:

> —¿Qué quiere? — gritó con voz descompuesta, que el Chato no pudo analizar Y cuando las manos gruesas, imposibles, de El Chato extendíanse en actitud de caricia, una bofetada colérica, llena de desesperación, partió de la mujer. (¡Había de buscar a Ernesto, a Marcos, a los que amaba verdaderamente! ¡Había de rehacer las cosas, transformarlas, no romper las ligaduras!) (p.220)

Para identificar el sentido del discurso de Rosario, se toma al **dolor** y **afecto** como los semas principales en el estudio de las *relaciones dinámicas* del cuadrado semiótico, ya que de ellos devienen las siguientes isotopías:

- **Isotopía de espacio:** /cerrado/ y /abierto/ que surgen con la confrontación de los recuerdos de Rosario en las Islas Marías y en el Camino Viejo
- **Isotopía de estado: /**líquido/ y /sólido/ que se muestran con la manifestación del sufrimiento de Rosario con el mar y la tierra
- **Isotopía de luminosidad:** /oscuridad/ y /claridad/ que aparecen con la configuración de los espacios entre los recuerdos y las experiencias que Rosario vive en las Islas.

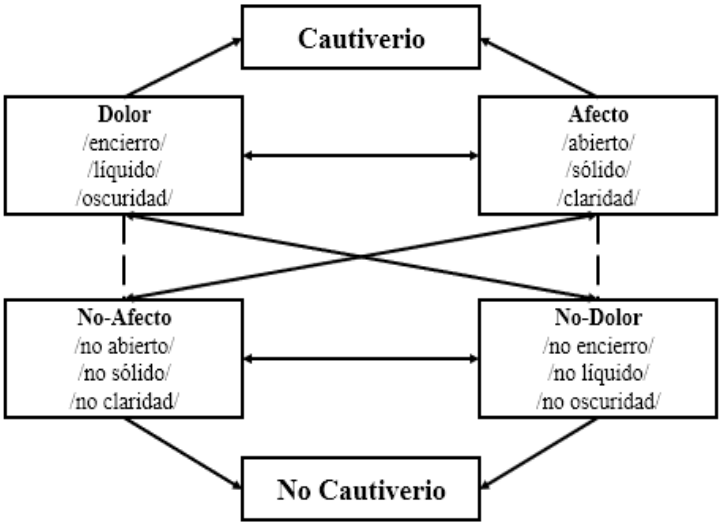


Diagrama 1.2: *Cuadrado semiótico del cautiverio de Rosario*

En este punto se puede comprender el *movimiento de los valores* del cautiverio afectivo: el **dolor** (Sema S_1) que experimenta Rosario en sus recuerdos del "cuarto de las monjas" y las Islas Marías la motivan a encontrar el **no dolor** (No S_1), cuando reflexiona sobre su ausencia de amor en el cuarto del subteniente Smith y se acerca con el Chato. El acto sexual es la revelación que necesita Rosario para llegar al **afecto** (S_2) de

sus compañeros Ernesto y Marcos, lo que la libera de su encierro al final de la novela.

CECILIA

El asesinato de Natividad en manos de Adán marca el inicio del encierro de Cecilia. Úrsulo encuentra satisfactoria su muerte, ya que logra adueñarse de Cecilia. Sin embargo, desde antes de que comience el diluvio en la casa de Úrsulo, ella mantiene vivo el recuerdo de aquel hombre que trajo esperanza a esa tierra baldía:

> Ella continuaba queriendo a Natividad con todas sus fuerzas […] Ella había salido al corral cuando oyó las voces y los disparos. No quiso creer nada de tanto como se daba cuenta lo que había ocurrido: Natividad muerto completamente, los ojos semiabiertos, sin una palabra ya en sus labios y la sangre espesa […] Se colocaron banderas sobre su cuerpo, negras o rojas, de eso no tenía memoria. Un año más tarde Úrsulo se unía con ella. (Revueltas, 1970, pp.78-79)

Pero la condena de Cecilia, así como los que acuden al sepelio de Chonita ocurre con la llegada de la mariposa negra: mientras Úrsulo y Adán enfrentan al río, la mariposa aterriza en el cuerpo de Chonita. Su vuelo apaga los cirios, “confundiendo el cuarto con la noche entera, con la noche animal que rondaba el mundo” (p.45). Cuando la luz desaparece de las manos de Cecilia al prender de nuevo los cirios, la muerte se sienta en su conciencia al palpar el rostro frío de su hija:

> Muerte cálida la suya, como en San Anastasio **—Entra, muerte, en mí y abrásame con tu tremendo fuego, que si a otros como al infierno, a mí como el cielo ha de arderme, para purificarme. Entra, muerte caliente, en mí—,** pues bajo las mejillas eran más vivas, con el fuego bajo la piel. Algún

> pensamiento final habría quedado tras la frente, sin salir, escondiendo dentro del mármol de lumbre. (p.45)

Esa súplica de Cecilia a la muerte se conecta con la necesidad de volver hacia su pasado: es la única luz que le queda porque el diluvio la va extinguiendo. Mientras intentan subir a la azotea ella recuerda cuando Chonita empezaba a enfermarse. A pesar de sentir lástima por ella, Cecilia desea su pronta muerte por tener la sangre de Úrsulo. La niña es la conexión que le queda a Úrsulo con Cecilia, de ahí que en la novela él se compromete a salvaguardar el cuerpo del diluvio:

> Iba a perder su gran, su empecinado amor. Decidióse entonces fatalmente, a no hacer nada por salvar a Chonita. Que todo se cumpliera y el destino trágico de la soledad llegase.
>
> […] No se dirigían la palabra Cecilia y Úrsulo, absortos ambos ante aquella cosa presente y criminal. (p.129)

En la escena de los zopilotes, Adán es castigado por uno de ellos cuando le empieza a picotear su rostro, mientras que Calixto, Marcela, Cecilia y Úrsulo contemplan el descender de los carroñeros. Y en los últimos minutos de vida, Cecilia los emplea para traer de nuevo la imagen de Natividad y su sueño interrumpido de transformar la tierra. Su esperanza se ve fracturada por el anhelo desenfrenado de Úrsulo.

> Natividad anhelaba transformar la tierra y su doctrina suponía un Hombre nuevo y libre sobre una tierra nueva y libre. Por eso Cecilia, que era la tierra de México, lo amó, aunque de manera inconsciente e ignorando las fuerzas secretas, profunda, que determinan tal amor.
>
> Calixto y Úrsulo era otra cosa. La transición amarga, ciega, sorda, compleja, contradictoria, hacia algo que aguardaba en el porvenir […] (pp.298-299)

Para identificar el sentido del discurso de Cecilia, se toma al **dolor** y **esperanza** como los semas principales en el estudio de las *relaciones dinámicas* del cuadrado semiótico, ya que de ellos devienen las siguientes isotopías:

- **Isotopía de espacio:** /cerrado/ y /abierto/ que aparecen con la confrontación de las vivencias mortuorias de Úrsulo y Chonita, y de los recuerdos de Natividad.
- **Isotopía meteorológica: /**humedad/ y /sequía/ que surgen con la manifestación de la desesperanza de Cecilia y los sueños cálidos entre Cecilia y Natividad.
- **Isotopía de luminosidad: /**oscuridad/ y /claridad/ que se definen con la presencia de la muerte y el surgimiento de la vida.

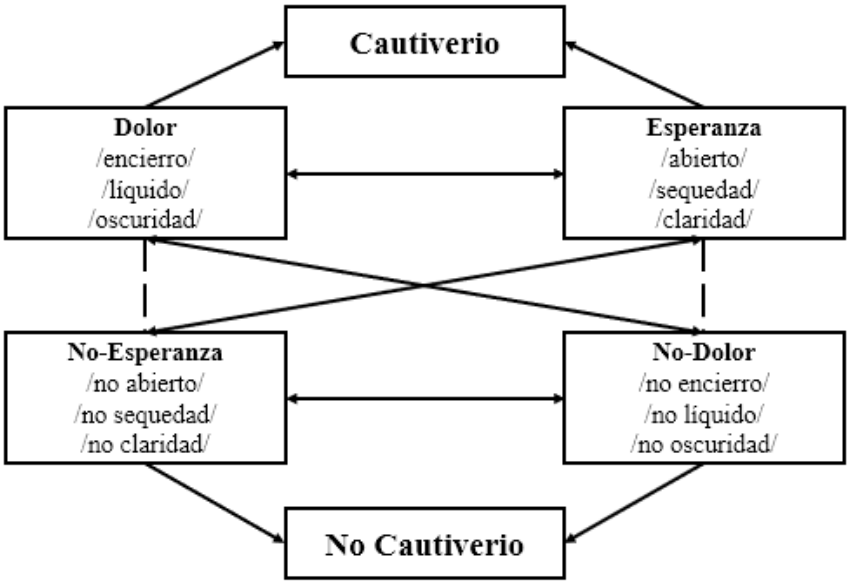


Diagrama 1.3: *Cuadrado semiótico del cautiverio de Cecilia*

Sobre el movimiento de los valores del cautiverio moral de Cecilia: la **esperanza** (Sema S_2) que Natividad inspira sobre Cecilia y su tierra se manifiesta con el calor, así como el fuego que intenta alumbrar el cuerpo de Chonita. Sin embargo, la presencia de Úrsulo propaga la **no-esperanza** (No S_2) a través de la enfermedad de su hija y la lluvia que los condena. De ahí deviene el deseo de Chonita al ver muerta a su hija, porque ya no quiere la presencia del hombre que se adueñó de ella. Por eso al final, la única forma de liberarse es con la muerte (el **dolor**) mediante el encierro de los zopilotes, la casa inundada y la oscuridad que hay sobre ellos.

JULIA

La tensión emocional entre Julia y Fidel, pareja y compañeros del Partido Comunista, inicia con la muerte de su hija Bandera. En el silencio y oscuridad del cuarto, Fidel le ordena a su esposa que lea el reporte de actividades del camarada Gregorio, ignorando por completo el cuerpo de la niña y el consuelo hacia su madre. La represión que experimenta Julia se evidencia en sus facciones: iracunda, triste y con miedo de la insensibilidad del comunista apasionado a quien le servía.

> Comenzó así un agresivo proceso de ordenación, crudamente cínico y desconsiderado, producto de una especie rabiosa y profunda del rencor del sexo, donde los más diversos y antónimos materiales construían el hipogrifo absurdo, la logomaquia ardiente de una Julia hecha por los retazos de otra que había existido y había dejado de existir en el Tiempo, pero que volvía a integrarse en los ámbitos del Deseo, más factiblemente monstruosos por no suceder sino en la impune extraterritorialidad de la imaginación. (Escalante, 1992, p.31)

El lazo que los unía detona cuando Julia le pregunta a Fidel si acudiría al entierro de Bandera, pero la llegada de Ciudad Juárez interrumpe su respuesta. Fidel se molesta con su compañero al estar borracho, pero Ciudad Juárez le entrega un ramo de cempasúchil marchito a Julia. Ella llora y dentro de ella desaparecen los últimos recuerdos que tenía de Fidel: la leyenda de la taza «La Amistad de Tu Cariño Me Ha Robado la Atención» y el momento que los dos deciden el nombre del bebe se desvanecen en el olvido.

La pureza del hombre que motiva a Fidel en el partido llega a ser abrumadora: mientras Fidel regaña a Bautista luego de pegar afiches, comienzan a detectar el olor putrefacto de Bandera, que de alguna forma terminan ignorando. Es aquí donde, entre las imágenes de Marx, Engels, Lenin y Stalin, se desenvuelve el debate sobre la vida de la niña:

> Ahora hasta este mismo cuarto, sucio, pobre, se había convertido en el símbolo del ideal […] ¿Qué importaba la vida si era para arder como una antorcha que iluminara las tinieblas? La propia niña muerta, la hija de Julia y Fidel, ¿no representaba también un desesperado símbolo de espantosa generosidad y entrega sin límites? «No debemos tener tiempo para lamentarnos por nada. Nuestra tarea es luchar sin tregua. Ésa es nuestra única verdad.» (p.50)

Después de ello, a Bautista le encargan ir por los periódicos con el dinero del entierro de Bandera. Fidel busca consolar sus preocupaciones sobre Julia al decirle que "«[l]a que puede esperar es *ella* [Bandera], porque está muerta»" (p.53). El dolor de Julia empieza a mitigarse con las revelaciones alrededor del asesinato de Santos Pérez, quien fuera su anterior pareja. La figura de fidel aparece en sus recuerdos cuando le pregunta, antes de casarse con ella, si tuvieron relaciones sexuales, a lo

que Julia responde afirmativamente: su impureza sexual conlleva a la frustración interna de Fidel y su consecuente tortura.

> Había encontrado por fin lo que buscaba. Había logrado obtener ese sentido de justicia con cuyo auxilio abundaría a Fidel sin el menor remordimiento. «Gracias, Dios mío -se dijo con una sensación de descanso dentro del alma-, porque las cosas son ya muy claras para mí. Fidel no ha tenido la superioridad de espíritu necesaria para olvidarse de lo que sucedió y aún hoy -agregó con los dientes apretados sin darse cuenta de lo monstruoso de la calumnia-, aún hoy está seguro de que Bandera es hija de Santos Pérez.»
>
> Pudo entonces sentir libremente un hermoso odio infinito. (p.81)

La liberación de Julia se presenta al negarse a darle la vela a Fidel mientras está frente a la máquina de escribir, y al separarse de él: “He resuelto que nos separemos para siempre. Creo […] que he dejado de quererte…” (p.86).

Para identificar el sentido del discurso de Cecilia, se toma al **dolor** y **pureza** como los semas principales en el estudio de las relaciones dinámicas del cuadrado semiótico, ya que de ellos devienen las siguientes isotopías:

- **Isotopía de espacio**: /cerrado/ y /abierto/ que se manifiesta con la posición de Julia al estar junto a Fidel en el departamento y al salir de ahí mediante sus recuerdos.
- **Isotopía de estado**: /frío/ y /calor/ que se presentan a través del cuerpo frío de Bandera y la ira que experimenta Julia hacia Fidel.

- **Isotopía de luminosidad**: /oscuridad/ y /claridad/ que aparecen con la configuración ideológica de Fidel a través del cuarto y las conclusiones de Julia hacia Fidel.

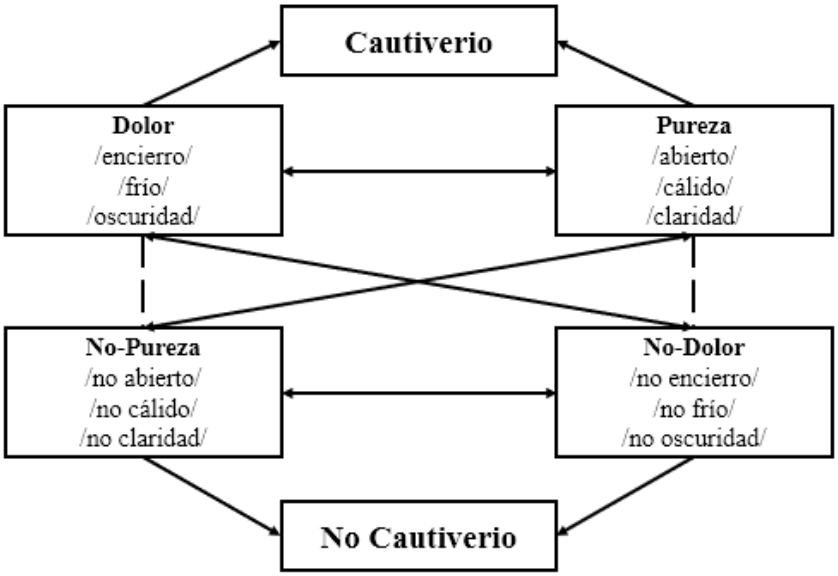


Diagrama 1.4: *Cuadrado semiótico del cautiverio de Julia*

Con respecto al movimiento de los valores del cautiverio ideológico de Julia: el **dolor** (Sema S_1) que Julia siente por la muerte de Bandera y que se ve reflejado desde la oscuridad del cuarto surge como respuesta del rencor de Fidel hacia Santos Pérez, pero que disfraza en ese purismo comunista. Para responder a la represión de Fidel, Julia escapa al origen de esa imposibilidad espiritual en sus recuerdos (No S_2), para llegar a ese estado de odio. El abandono de Julia cierra con el ciclo de silencios y logra vengar a su hija, dejando a un Fidel abandonado en un ideal falso de prosperidad proletaria.

Conclusión

La ontología carcelaria que construye José Revueltas en sus obras no sólo es una respuesta de su contexto sociológico basado en la opresión de la sociedad mexicana, que va desde su afiliación al PCM con tal de encontrar el grado máximo de libertad social, hasta la crítica de sus textos literarios y sus históricas detenciones en las Islas Marías y Lecumberri por formar parte del movimiento del 68; es también una respuesta a una tradición literaria consolidada en el siglo XX con figuras como Georg Lukács y Andrej A. Ždhanov que buscaba en su realismo socialista retratar las condiciones de vida del proletario.

Sin embargo, Revueltas abre un espacio de reflexión mediante sus personajes encarcelados: la manifestación del encierro, sea moral, afectivo o ideológico, permite cuestionar el origen de dichas estructuras, con el propósito de lograr esa desenajenación del individuo, porque "[e]l objeto de la libertad y del arte es uno solo para ambos: el *ser del hombre*, el hombre mismo. La libertad y el arte […] no son de ninguna otra manera que *puramente humanos*, inajenables y no mediatizables" (1978, p.186). La manera de llegar a aquella liberación es con el rompimiento de las relaciones de poder, que parten desde el dolor en el movimiento de valores del cuadrado semiótico. Revueltas representa lo anterior con el *lado moridor* que no es más que

> [l]a aplicación consecuente de este método, que él sostiene está en la realidad, pero que en un segundo momento el descubre o inyecta en la realidad, le permite perseguir los movimientos internos de este mundo, descubrir sus líneas de fuga, sus movimientos de descenso y degradación, y encontrar en esa degradación, en esa corrupción aparente, no una manifestación

> del mal en términos absolutos, sino un momento en el camino de la superación dialéctica de la realidad. (2014, pp.21-22)

La tipología el cautiverio femenino no sólo abre la posibilidad de un estudio semiótico-discursivo a partir de los fundamentos discursivos de van Dijk, o de los ensayos filosófico-sociológicos de Foucault y Lagarde: abre la posibilidad de crear espacios de diálogo con respecto al encierro sistemático, que apoyadas con otras disciplinas de las ciencias humanas, permiten una mayor conciencia sobre las condiciones de los sectores socialmente vulnerables de México, que la Sociedad 5.0 necesita consolidar en gran medida para el enfrentamiento de problemáticas actuales.

Referencias bibliográficas

Escalante, E. (2014). *José Revueltas. Una literatura del "lado moridor".* México: FCE.

- - - (Coor.) (1992). *José Revueltas. Los días terrenales.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

Foucault, M. (2019). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Fromm, E. (1970). Marx y su concepto del hombre. México: FCE.

Gallardo Vargas, J. (2014). Los muros de la feminidad en *Los muros de agua* de José Revueltas. En *Revista Tema y Variaciones de Literatura,* no.43, pp.149-159.

Garland, D. (2010). El castigo y las tecnologías de poder. *La obra de Michel Foucault*. En *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. México: Siglo XXI.

Lagarde, M. (2005). Capítulo XII: Presas. En *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. (pp. 641-686). México: UNAM.

Prada Oropeza, R. (1993). Análisis e interpretación del discurso narrativo-literario (Tomo I). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Revueltas, A. y Cheron, P. (comps.) (2001). *Conversaciones con José Revueltas*. México: Ediciones ERA.

Revueltas, J. (1970). *El luto humano* (2da. Edición). México: Editorial Novaro.

- - - (1978). *Cuestionamientos e intenciones.* México: Ediciones ERA.

- - - (1982). *Dialéctica de la conciencia.* México: Ediciones ERA.

- - - (2015). *Los muros de agua* (2da edición). México: Ediciones ERA.

Sánchez Rolón, E. (2005). *Cautiverio y religiosidad en El luto humano de José Revueltas.* México: CONACULTA en colaboración con el Instituto de Cultura del Estado de Durango (ICED).

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

PENSAMIENTO
Y CULTURA 5.0

12

¿PUEDEN LAS IA TENER CREENCIAS ACERCA DEL ENTORNO?

José Rodrigo Cervantes González

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente trabajo se propone problematizar la situación de las IA y la relación que estas tienen con el entorno al momento de interactuar con distintos aspectos del mismo. Algunas tendencias en filosofía de la mente y ciencias cognitivas coinciden en negar que animales no-humanos y bebés humanos tengan creencias respecto de su entorno debido a que carecen de lenguaje, no obstante, es en todo aspecto cierto que las IA tienen lenguaje, ya que son programadas con la capacidad de realizar cálculos y cumplir sus tareas mediante el lenguaje de programación e incluso este es traducible mediante códigos de salida a cualquier lengua humana. Por lo anterior ¿se podría afirmar que las IA tienen estados mentales o su equivalente como "creencias" acerca de su entorno?

Palabras clave: Funcionalismo, qualia, creencias, lenguaje, transaccionalismo.

Abstract

This paper aims to problematize the situation of IAs and the relationship they have with the environment when interacting with different aspects of it. Some trends in philosophy of mind and cognitive sciences agree in denying that non-human animals and human babies have beliefs about their environment because they lack language, however, it is in every aspect true that AIs have are programmed with the ability to perform calculations and accomplish their tasks through programming language and even this is translatable through output codes to any human language. Therefore, could it be said that AIs have mental states or their equivalent as "beliefs" about their environment?

Key words: Functionalism, qualia, beliefs, language, transacionalism.

I. Introducción

Si la falta de un lenguaje proposicional como el del ser humano es el elemento a partir del cual se debate respecto a si los animales no-humanos poseen creencias y deseos, entonces, la capacidad de generar discursos y acciones basados en un lenguaje traducible a lenguas humanas de las recientes IA parecería dejar atrás dicho impedimento. Sin embargo, al ser organismos artificiales creados con un propósito determinado y no obstante, con la capacidad no-determinista de “aprender”, cabe preguntarse qué tan relacionados están con el entorno. Entendido este de una manera realista como lo que se encuentra trascendente a la consciencia del ser humano.

La capacidad de las máquinas de aprender y generar patrones de comportamiento a partir del *Deep learning* permite la pregunta acerca de si en su aprendizaje toman como base elementos del entorno para generar creencias de acción que se descartan o se afirman. El presente trabajo rechaza la idea de que las IA puedan en algún momento comportarse como inteligencias biológicamente determinadas como el ser humano, tomando para ello, como fundamentos argumentales el funcionalismo liberal del último periodo de pensamiento de Hilary Putnam y el realismo fenoménico de Ned Block.

El funcionalismo liberal nos proporciona un criterio para decidir si las nuevas IA, incluso las que están por desarrollarse pueden considerarse organismos que interactúan con el entorno, y así, poder determinar si creencias respecto a su interacción con él.

Así mismo, en un aspecto más específico, la interacción con el entorno puede entenderse como la capacidad que tenemos de relacionarnos y actuar tanto fenoménica como físicamente en el mundo. Por ello el realismo fenoménico de Block proporciona las herramientas necesarias para decidir sobre organismos capaces de poseer alguna forma de consciencia del entorno.

II. Externalismo semántico

Uno de los problemas centrales que ocupan la filosofía es la manera en que nos relacionamos con el mundo. Encontrar la manera en que las palabras que usamos tienen una referencia con el entorno. En la actualidad esa problemática adquiere un nuevo punto de vista ante la manera en que las IA se relacionan y predicen sucesos respecto al estado

de cosas del mundo. Esta cuestión es, como decimos, una nueva perspectiva desde donde se mantiene la problemática metafísica de la manera en que los organismos naturales y artificiales mantenemos una relación con una realidad exterior.

Respecto a esta cuestión, en la segunda mitad del siglo XX filósofos como Hilary Putnam, S. Kripke y D. Kaplan desarrollaron lo que se conoce como externalismo semántico. Esta postura consiste en sostener que las palabras que utilizamos en el lenguaje cotidiano tienen un componente indéxico por medio del cual establecemos la referencia de los términos. De esta manera, se puede sostener que las palabras que utilizamos se refieren al entorno.

Putnam establece su postura en el artículo "*The Meaning of 'meaning'*"[1] donde propone el experimento mental de la Tierra Gemela y el agua de ese lugar. Putnam nos pide que imaginemos una Tierra Gemela que sea en todos los aspectos idéntica a la Tierra, incluso los habitantes son los mismos molécula a molécula. Así la única diferencia entre ambos mundos es que mientras el agua en la Tierra es H2O, el agua de la Tierra Gemela está formada por otro compuesto químico como XYZ. Más aún, podemos imaginar que la historia de la ciencia en ambos mundos es idéntica y colocarnos en el año 1750, anterior al desarrollo de la química.

Por lo tanto, lo que podemos extraer de los argumentos de Putnam es que la palabra "agua" puede tener dos empleos distintos de acuerdo a las diferencias expresadas por los hablantes de cada lugar. Así, de

[1] PUTNAM, Hilary (2012). "El significado de 'significado'. En: PUTNAM, Hilary. *Mente, lenguaje y realidad.* Ed. UNAM-UAM

acuerdo con Putnam se desprenden dos opciones respecto al significado de la palabra “agua”:

> (1) Uno podría sostener que “agua” es *relativa-a-los-mundos* aunque *constante* en su significado (esto es, la palabra tiene un *significado relativo constante*). Según esta teoría, “agua” *significa lo mismo* en M_1 y M_2; sólo que agua es H_2O en M_1 y XYZ en M_2.
>
> (2) Podría sostenerse que agua es H_2O en todos los mundos (la sustancia llamada “agua” en M_2 no es agua), pero “agua” no tiene el mismo dignificado en M_1 y M_2.[2]

De acuerdo con Putnam la opción correcta es la número dos, debido al componente indéxico que ya se mencionaba. La palabra “agua” no puede tener un significado relativo a cada uso que se haga de ella dependiendo de determinado mundo, si esto fuera así, lo que “agua” signifique dependería del estado mental de los hablantes, es decir, la intensión de las palabras determinaría la extensión, y como el filósofo estadounidense nos hizo ver en el experimento de la Tierra Gemela: dos hablantes pueden estar en el mismo estado mental y referirse a cosas distintas al hablar.

Por lo anterior, la opción dos representa una postura coherente con el externalismo semántico que nos busca mostrar; ya que “agua” designa en todo mundo posible H_2O, mientras que agua es una sustancia que cumple con una relación de similitud con otras sustancias a través de mundos posibles. Así, “agua” tiene significados distintos en ambos mundos.

[2] Ibídem. 187.

Lo que Putnam busca con el experimento mental es mostrar que cuando dos hablantes se encuentran en el mismo estado mental—el de pensar en agua—se encuentran pensando en objetos diferentes. Por lo tanto, concluye, la intensión no determina la extensión de los términos. La referencia está determina en parte por el ambiente, lo que "agua" sea en la Tierra depende de ser H2O y lo que "agua" sea en la Tierra Gemela depende ser XYZ, incluso si aún no se ha descubierto un procedimiento científico para determinarlo.

Así, a diferencia de lo que ocurre en la teoría tradicional del significado, el estado mental de los hablantes no es determinante en el momento de fijar la referencia de los términos. Estos se fijan en parte por el entorno y en parte por las prácticas sociales de la comunidad que los usa. Por lo tanto, si nuestras palabras se conectan con el mundo, es debido a que tenemos un contacto directo con él.

III. Realismo fenoménico

El problema de cómo nos relacionamos con el mundo está ligado con la manera en la que percibimos el mundo. "Qualia" es el término teórico que describe las cualidades de la experiencia sensible. Es decir, la manera particular en la que percibimos las cosas. El funcionalismo tradicional, tanto en la vertiente teórica como en la computacional ha demostrado ser incompatible con la formulación de los qualia. Es decir, estados cualitativamente distinguibles que no produzcan estados conductuales distintos. De tal manera, la postulación de qualia abre la posibilidad de experiencias privadas para los sujetos que resultarían conductualmente indistinguibles de otras conductas con qualia distintos.

Sin embargo, el realismo fenoménico que propone Ned Block es coherente con el funcionalismo liberal del último Putnam. Block propone un experimento mental conocido como "La Tierra Invertida"[3]. En dicho experimento se supone, al igual que en la Tierra Gemela, que imaginemos un mundo idéntico a la Tierra en todo sentido, incluso en las personas que lo habitan, lo único que cambia sería que el espectro de color de las cosas es inverso respecto del de la Tierra. Esto es, el cielo es amarillo, la sangre es verde etc. De igual manera, el lenguaje de color está invertido, el amarillo es nombrado como azul, al verde se le denomina rojo y con los demás colores sucede lo mismo.

Block nos pide que imaginemos que un sujeto es llevado a la Tierra Invertida y se le colocan lentes inversores de color. Así, dicho sujeto tendría una experiencia cualitativa distinta de un habitante de la Tierra Invertida y sin embargo su lenguaje intencional al estar invertido, sería indistinguible del de los habitantes de dicho lugar. Lo que este experimento mental demuestra es que es posible hablar de la existencia de experiencias cualitativas distintas y de un lenguaje intencional indistinguible entre sujetos.

Un punto de vista similar es mencionado por Sydney Shoemaker al mencionar que los qualia pueden ser intrasubjetivamente cognoscibles pero no así intersubjetivamente. Tal punto de vista es denominado por el filósofo como el punto de vista de Frege-Schlick:

> He goes on to say that "when the word 'red' does not state a property of things but is supposed to characterize sense-

[3]BLOCK, Ned (2011). " La Tierra Invertida". En: EZCURDIA, Maite y HANSBERG, Olbeth (Eds.) *La naturaleza de la experiencia.* Ed. UNAM.

> impressions belonging to my consciousness it is only applicable within the sphere of my consciousness". Putting this in my terminology, Frege is saying that insofar as he uses ‘red' as applying to experiences qualitatively similar to certain experiences of his, it will be applicable only to experiences of his. This is not a solipsist claim that assigns a special status to his sense experiences; it merely asserts that the relashionship of qualitatively similarity can hold only intrasubjetively. A similar view was held by Moritz Schlick (…) "The proposition that two experiences of different subjects not only occupy the same place in the order of a system but are, in addition, qualitatively similar has no meaning for us. Note well, it is not false, but meaningless: we have no idea what it means.[4]

Los qualia, por lo tanto, serían las cualidades subjetivas de las experiencias que no pueden ser públicamente comparadas y revisadas. Es decir, de forma intersubjetiva podemos hablar sobre las experiencias que tenemos y las cualidades con las que se nos muestran. Sin embargo, no podemos pasar dicho aspecto intersubjetivo y ser “plenamente conscientes” de las experiencias cualitativas que tienen lugar en la mente de otra persona. Lo cual implica que el dominio de los qualia pertenece a un plano más cercano a la constitución fisiológica de los seres humanos que un aspecto lingüístico definible funcionalmente.

La relación que existe entre los sujetos y el entorno puede denominarse como transaccional. Es decir, lo que percibimos depende

[4] SHOEMAKER, Sydney. “The Invertered Spectrum" En: *The Journal of Philosophy,* vol. 79 no. 7 (Jul., 1982). Pp. 369.

tanto del entorno como de los organismos interactúan con éste. Así, las cualidades o factores que percibimos del entorno dependen de dos factores principales[5]:

1) La capacidad que tienen los objetos para causar determinadas cualidades sensibles en el sujeto que percibe.

2) Las propiedades perceptuales y esquemáticas del organismo perceptor.

Es decir, que algo nos aparezca como siendo de tal y cual color, sabor, textura etc., depende tanto del objeto como de nosotros mismos. El aspecto de la percepción que le corresponde al organismo, es decir, los qualia, es mostrado con claridad tanto en las circunstancias donde las descripciones públicas no agotan el contenido sensible y en la capacidad perceptiva no-representacional de algunas experiencias cualitativas en organismos que no poseen un lenguaje como el del ser humano, es decir, animales no-humanos e infantes humanos menores de tres años.

Es importante señalar que diversos filósofos rechazan la existencia de los qualia, como es el caso de Daniel Dennett, el cual afirma que de existir qualia, entonces las experiencias perceptivas que tengamos en momentos distintos acerca de un mismo suceso serían irrelevantes para distinguir el suceso en sí. Es decir, no se podría extraer una relación de identidad entre los qualia.

De la misma manera, un grupo de críticas respecto a los qualia se centran en la contradicción que su existencia establece con la

[5] PUTNAM, Hilary (2011). “How to Be a Sophisticated “Naïve Realist” En PUTNAM, Hilary (2012). *Philosophy in an Age of Science.* Harvard University Press. Pp. 635

imposibilidad de un lenguaje privado como ya lo había dejado claro L. Wittgenstein. Es decir, si los qualia existen y las percepciones que los sujetos tienen acerca de su entorno son inconceptualizables, no son funcionalmente caracterizables y además las descripciones de experiencias sensibles en torno a los aspectos cualitativos son conceptualmente indistinguibles de manera pública.

Se buscará responder a la segunda cuestión en el apartado de réplicas, sin embargo, responder a la primera crítica puede hacerse si nos colocamos ante la perspectiva del experimento mental de Block respecto a la Tierra Invertida. Lo siguiente es un ejemplo propio extraído de un tratamiento específico del experimento de la Tierra Invertida que proporciona el propio Block en otro texto[6]. Supongamos que un niño pequeño experimenta un color amarillo como siendo amarillo, es decir, los girasoles son amarillos al igual que una piña. Por algua razón de ciencia ficción un accidente ocasiona que ahora el color amarillo aparezca como azul y viceversa. Así, el cielo tiene un característico color amarillo al igual que el mar.

Además, supongamos que el tiempo ha pasado hasta el momento en que el niño crece y durante un periodo cualquiera de su tercera edad ha olvidado completamente cómo el cielo y el mar eran azules al igual que las piñas y los girasoles eran amarillos. Para él lo más natural es experimentar las piñas y los girasoles como siendo azules. Ha pasado tanto tiempo que desde el perfeccionamiento de sus habilidades lingüísticas aprendió a nombrar lo azul como “amarillo” y lo amarillo como “azul”.

[6] BLOCK, Ned. “Wittgenstein and Qualia". *Philosophical Perspectives.* Vol. 28.

Ahora bien, el caso expuesto muestra que del hecho de que no haya ninguna relación de identidad entre los qualia como es el caso de percibir lo amarillo como amarillo y posteriormente lo amarillo como azul, aún así existiría en cada percepción una cualidad particular de la experiencia. Lo que simplemente supondría que no es necesario una relación de identidad entre los qualia para comprobar su existencia.

No obstante Dennett menciona que en otro caso[7] como puede ser la experiencia de beber vino o tocar algún instrumento musical, nuestras experiencias no permanecen siendo las mismas antes y despues de especializarnos en tales acciones. Esta cuestión puede parecer dificil de defender para quien propone la existencia de los qualia. El hecho de que para una misma persona las experiencias cualitativas cambien tan rápido y se “afinen” debido a la práctica de una actividad determinada.

Algo similar señala Putnam respecto al uso público que hacemos del lenguaje. Para Putnam lo que suscede cuando aprendemos un lenguaje, además de aprender los estereotipos asociados a las palabra es que basamos nuestro conocimiento de las palabras en lo que los expertos dicen del tema. Es a lo que el filósofo llama “división de la labor lingüística”. Es decir, podemos imaginar que no conocemos nada acerca de ningún instrumento musical ni la manera en que debe sonar una nota acústica afinada de una que no lo es, para ese tipo de prácticas y definiciones confiamos en los expertos en el tema, los cuales proporcionan los conceptos adecuados respecto a la situación particular.

[7] DENNETT, Daniel (2011). “ Quinear los qualia". En: EZCURDIA, Maite y HANSBERG, Olbeth (Eds.) *La naturaleza de la experiencia.* Ed. UNAM.

Es decir, las cualidades sensibles de las experiencias pueden variar al perfeccionar nuestras habilidades, sin embargo eso no refuta la existencia de los qualia, sino que muestra la diversidad de maneras en que las personas, e incluso una misma persona, puede percibir un mismo fenómeno en sus diferentes manifestaciones. Es decir, lo que se mostrará en el apartado siguiente, la relación que tenemos con nuestro entorno depende tanto de nuestras habilidades y capacidades perceptivas como del entorno mismo.

Al respecto cabe hacerse la pregunta acerca de si las IA al poseer un lenguaje algorítmico tienen, de la misma manera, la capacidad de poseer qualia del entorno sobre el cual o a partir del cual realizan sus acciones. Es decir, si bien es problemática la noción misma de qualia en los seres humanos y más aún en animales no-humanos debido a su incapacidad de construir un lenguaje, entonces las IA que poseen ciertas operaciones que requieren una interacción certera con el entorno además de poseer un lenguaje determinado ¿tienen una relación experiencial con el entorno y por lo tanto pueden tener creencias acerca del mismo?

IV. Funcionalismo liberal

El funcionalismo liberal en general, y el del último Putnam en particular, permite una determinación de los estados mentales de diversos organismos y su interacción con el entorno, esto, cabe mencionarlo, tanto con la capacidad de poseer qualia como sin dicha posibilidad. Lo importante de dicha postura es que nos permite hablar de una subjetividad múltiple o más bien, múltiples formas de experimentar el mundo, dependiendo de los esquemas tanto conceptuales como perceptivos de los organismos.

El funcionalismo liberal, por otra parte, no busca ser una forma de reducir los estados mentales a descripciones físico-computacionales. A diferencia del funcionalismo tradicional, éste no busca explicar los estados mentales y la conducta de un organismo como la interacción causal entre un entorno y una "tabla de maquina" en el lenguaje de las máquinas de Turing. De tal manera, el funcionamiento de los organismos está determinado por los intereses que éste tiene con su entorno, tanto como por las capacidades funcionales.

Al respecto nos dice Putnam que:

> "1 Esas funciones no son "internas", esto es, completamente descriptibles sin ir fuera del "cerebro" del individuo. 2 No insiste en que esas capacidades son descritas como capacidades para computar y 3 ni siquiera evita idiomas intencionales si estos son necesarios al describir nuestro funcionamiento."[8]

Un funcionalista liberal es ante todo un funcionalista de brazos largos. Dicho de otra manera, el funcionalismo liberal nos permite describir los estados mentales como interacciones entre nuestro organismo como un todo y el entorno. Desde este punto de vista, se puede observar que tenemos una interacción intencional con el entorno, donde nuestros estados mentales como las creencias, se refieren a representaciones de estados de cosas.

V. Creencias en las IA

Como se acaba de mencionar, entendemos por "creencia" un estado mental intencional que funciona como representación de un estado de

[8] PUTNAM, Hilary (2011). "How to Be a Sophisticated "Naïve Realist" En PUTNAM, Hilary (2012). *Philosophy in an Age of Science.* Harvard University Press. Pp. 635

cosas externo, en la mayoría de los casos, dado que podemos mencionar la existencia de creencias de segundo orden, las cuales calificarían como creencias respecto a estados de cosas internos o creencias previas[9].

La situación sobre las creencias se puede abordar desde distintos puntos de vista. Sin embargo, debemos resaltar ante todo, que la pregunta que guía este trabajo busca responder a una manera particular de relación que se da entre las IA y el entorno. Por lo tanto, podemos descartar puntos de vista como el funcionalismo tradicional[10] que abogarían porque las IA tienen un tipo particular de función que sería similar al de las creencias.

Sin embargo, incluso posturas que han rechazado el funcionalismo como es el caso de Daniel Dennett, proponen una interpretación del funcionamiento de las máquinas como "poseedoras de razón". Lo anterior debido a que al atribuirles tal capacidad estaríamos tomando una postura intencional que nos permitiría descirbir las funciones que realizan más allá de posturas más sencillas que analizarían los componentes físicos o los diseños de los organismos.

En este caso podríamos suponer que podría atribuirseles creencias acerca del entorno en la manera de actuar de las IA, ya que:

> De allí hay sólo un paso para llamar a la información poseída *creencias* de la computadora, y a sus metas y submetas, *deseos.* Lo que quiero decir con "sólo un paso" es que la noción de posesión de información o de mala información es tan

[9] SAAB, Salma (2007). *Los senderos de la explicación mental.* Ed. IIF-UNAM.
[10] Podemos poner de ejemplo los primeros trabajos de filosofía de la mente de Hilary Putnam recogidos en PUTNAM, Hilary. *Mente, lenguaje y realidad.* Ed. UNAM-UAM. Así como los trabajos de David Lewis LEWIS, David (1983). *Philosophical Pappers vol. 1.* Oxford University Pres.

> intencional como la de creencia. La posesión de la que se habla es difícilmente la inocente e inocua noción de almacenaje que, podría suponerse es y debe ser "posesión epistémica": un análogo de la creencia.[11]

Por otra parte, diversas posturas filosóficas han negado que los animales no-humanos sean capaces de tener creencias acerca de su entorno, debido la capacidad de aprender y usar creativamente un lenguaje. Saltando el problema de la cognición animal, la cuestión acerca de las IA nos presenta la situación de que estas efectivamente tienen un lenguaje y el *Deep Learning* conlleva la posibilidad de que ese lenguaje sea aprendido y practicado de manera creativa por la programación de las IA.

Si bien, la dificultad estriba en que los lenguajes naturales que pueden aprender las IA son traducciones de los lenguajes binarios y logarítmicos con los que operan. Esto no impide afirmar que el procesamiento de datos que realizan, se da de acuerdo a una programación determinada. Es decir, dentro de un determinado esquema informativo.

Es una cuestión similar a la que plantea John McDowell acerca de la necesidad que tienen los seres humanos de poseer conceptos con los cuales sean capaces de sentir y conocer las sensaciones que recibimos del estado de cosas del mundo a partir de nuestros sentidos:

[11] DENNETT, Daniel (1985). "Sistemas intencionales". En: *Cuadernos de crítica.* UNAM-IIF Vol. 40.

> This supposed first step would be a move from an impression, conceived as the bare reception of a bit of the Given, to a judgment justified by the impression. But it is not like that: the conceptual contents that are most basic in this sense are already possessed by impressions themselves, impingements by the world on our sensibility… Experiences already have conceptual content, so this last step does not take us outside the space of concepts.[12]

Por el contrario, Salma Saab critica la tendencia que se ha dado en filosofía de relacionar el concepto de creencia con el concepto epistémico de verdad:

> Sin embargo, tampoco hay que abusar de la valoración del nexo entre creencia y verdad. Tal vez una sobrevaloración de este tipo es lo que ha llevado a muchos autores a intelectualizar las creencias y concebirlas predominantemente como productos de la razón y que se articulan en un *corpus* coherente.[13]

Por lo tanto, Saab propone, como mencionábamos al inicio de este apartado, una distinción entre creencias de primero orden Cp y creencias de segundo orden CCp. La diferencia entre ambas radica en que las creencias de primer orden no necesitan un lenguaje en el cual darse, mientras que las de segundo orden pueden expresarse más fácilmente mediante un lenguaje, a la vez que pueden incluso consistir en creencias acerca de creencias o reformulaciones acerca de creencias previas, es decir, creencias de primer orden.

[12] MCDOWELL, John (1996). *Mind and World.* Harvard University Press pp. 9-10.
[13] SAAB, Salma (2013). *Los senderos de la explicación mental.* Ed. UNAM-IIF. pp. 218

Tal estado—una creencia de primer orden—no necesita estar articulado proposicionalmente como sostiene McDowell[14], ni tampoco se requiere poseer un lenguaje proposicional como condición para poder traducir e interpretar creencias de otros individuos como sugiere Davidson[15]. Es decir, se puede dar únicamente con la relación directa que se tenga con el entorno en el cual se desarrollan las funciones pertinentes.

Por otra parte, siguiendo lo que hemos mencionado hasta el momento, es innegable mencionar dos aspectos principales sobre las IA, en primer lugar, tienen un lenguaje matemático con el cual fueron programadas el cual es traducible a un lenguaje proposicional como el del ser humano. Lo anterior no quiere decir que las IA trabajen mediante la traducción de sus funciones a oraciones, sino que tienen un lenguaje simbólico de operación propio. En segundo lugar, algunas formas de IA tienen un contacto que podríamos denominar "directo" con su entorno.

Algunos ejemplos de ello son la relación que tienen los asistentes inteligentes con nuestras órdenes vocalizadas, los navegadores que permiten la conducción de los vehículos de conducción autónoma, los satélites de localización en tiempo real etc. Es decir, las IA tienen un contacto funcional con su entorno, dicho contacto, incluso puede caracterizarse como transaccional, debido a que las características del mundo externo tienen una relación causal con las capacidades funcionales de los organismos artificiales.

[14] Óp. Cit. pp. 50
[15] DAVIDSON, Donald (1975). "Thought and Talk". In: GUTTENPLAN, S. *Mind and Languaje.*

De esta manera, autores como Tom Froese y Shigeru Taguchi[16] mencionan que la interacción que tienen las IA con el entorno y el lenguaje con el que operan es determinista. Es decir, la vida como han conceptualizado la psicología y la biología es no-determinista, lo que es distinto a azaroso. Por lo tanto, las IA pueden tener cierta interacción con el entorno, además de poseer un lenguaje con el cual cumplir operaciones para las que fueron programadas y así poder traducir ese lenguaje a una lengua natural. Sin embargo, la intencionalidad con la que se dirigirían al entorno sería completamente determinista.

La manera en que nos relacionamos con el entorno al ser organismos biológicos tantos seres humanos como animales no-humanos está determinado a partir de la indeterminación de las situaciones de la vida y nuestra manera de situarnos en el mismo con nuestro cuerpo. Diversas corrientes filosóficas contemporáneas llegan a un punto de acuerdo respecto a nuestra manera de situarnos en el mundo, como menciona M. Merleau-Ponty, “somos un cuerpo, ante todo y en nuestro primer contacto con el mundo”.

La misma tendencia puede observarse con el transaccionalismo propuesto por el último Putnam. Es decir, las relaciones que tienen los organismos con el entorno no pueden establecerse mirando únicamente al individuo ni únicamente al entorno, cada individuo juega un papel esencial en la construcción de la representación y la interacción que lleva a cabo en su entorno. Pero también es el entorno el que propicia determinadas maneras en las que podemos interactuar con él.

[16] FROESE, Tom y SHIGERU, Taguchi. “The Problem of Meaning in IA, and Robotics: Still with Us after All This Years”. *Philosophies.* 2019/4/14.

Las IA podrían poseer un lenguaje algorítmico mediante el cual llevar a cabo las funciones para las que fueron programadas, además no se encuentran en una situación donde su relación con el entorno implique todos sus componentes. Su lenguaje es determinista y la forma a la que responde en diversas situaciones es determinista.

Además, retomando el aspecto fenoménico de nuestra relación con el mundo, podría decirse que los organismos artificiales no tienen una relación cualitativa con el aspecto del entorno con el que su diseño las hace interactuar. Podemos tomar como ejemplo el aspecto comunicativo. Las IA procesadoras de voz no pueden distinguir las variaciones de entonación con las que nos dirigimos hacia estas[17].

De tal manera, Peter Smith señala que las creencias en el sentido filosófico del término son estados mentales no-deterministas, debido a que no es posible determinar con claridad los contenidos conceptuales y las redes de creencias que poseen los mismos seres humanos con los cuales compartimos una cultura.

VI. Conclusión

Con el repaso que realizamos a diversos aspectos de una determinada postura filosófica, es decir, el funcionalismo liberal de Hilary Putnam, el cual es coherente con el realismo fenoménico de Ned Block, podemos afirmar que las IA no pueden tener creencias acerca del entorno. Esto por

[17] Un ejemplo de ello en el mundo animal es el de los suricatos. Esta especie de animales tienen la característica de que tienen un sonido distinguible para cada tipo de amenaza, sea terrestre como un zorro, o aéreo como un águila, de la misma manera, los compañeros del individuo que realiza el aviso responden al mismo dependiendo de la intensidad y frecuencia a la que se realiza el llamado. En: ANDREWS, Kristin (2015). *The Animal Mind.* Routledge. Pág. 111 y 124.

si solo podría no parecer en absoluto una cuestión importante, que las IA no se comporten como un organismo vivo y por lo tanto no tengan creencias sobre la manera de conducirse en el entorno para el cual han sido diseñadas no parece presentar novedad alguna.

Sin embargo, si lo enfocamos como un argumento para mostrar que no todos los organismos que poseen un lenguaje son capaces de relacionarse sensible y cualitativamente con su entorno podemos llevar a discusión a temas que son más complicados. Por ejemplo si los animales no-humanos poseen creencias, y como una pregunta específica de esta si los pulpos al tener características de comportamiento y personalidad similares a las de los seres humanos poseen una condición que nos permita cambiar nuestros hábitos destructivos hacia ellos y su hábitat.

Sin hacer preguntas exhaustivas y siguiendo en la misma línea, quienes argumentan a favor de la primacía del lenguaje en la capacidad de poseer pensamientos y sensaciones dejan y han dejado de lado a los niños humanos como poseedores de una vida mental propia y rica. Es por ello que la pregunta por las características de las IA debe llevarnos a reflexionar sobre el mundo en el que vivimos como un todo y como responsables de nuestras acciones en el mismo.

VII: Réplicas y respuesta

En la participación en el coloquio “Las humanidades en la sociedad 5.0. Alternativas para el futuro.” El Doctor Nino Rosanía me hizo una puntualización interesante. Mencionó que si bien compartía mi perspectiva de que las IA no podían tener creencias acerca del entorno, no lo hacía de acuerdo con las razones que expuse. La principal de ellas se debía a que

la introducción de un término teórico tan complejo como “qualia” habría la posibilidad de aceptar la existencia de un lenguaje privado.

La crítica me parece bastante interesante debido a que yo mismo he dado vueltas al asunto en mi investigación específica respecto a la existencia de qualia y la capacidad de los animales no-humanos de tener creencias acerca de su entorno. Como lector de Wittgensten estoy de acuerdo en que introducir un lenguaje privado lleva a los distintos desaciertos y enredos que se han dado en la historia de la filosofía. Sin embargo, la lectura que Block hace de Wittgenstein[18] respecto a la posibilidad que el filósofo vienés abre en torno a la posibilidad “no peligrosa” de un lenguaje no determinable totalmente de manera pública, además de lo que llama la “falacia de la intencionalización de los qualia” me llevan a pensar que es posible aceptar la existencia de cualidades sensible no determinables conceptualmente. O al menos, *no enteramente* conceptualizables.

A pesar de ello existe una razón más por la cual no estoy de acuerdo con que la postura wittgensteiniana suponga un problema para la postulación de qualia y está basada en una lectura de las dos obras principales de Wittgenstein en su conjunto. Podemos considerar que uno de los intereses principales del *Tractatus logico-philosophicus* es mostrar la relación figurativa y analizable de las propociones respecto al mundo. Por otra parte, las *Investigaciones filosóficas* son un rechazo sistemático a esa manera de entender el lenguaje. Y en distintas ocasiones[19] señala el error

[18] BLOCK, Ned. “Wittgenstein and Qualia". *Philosophical Perspectives.* Vol. 28.
[19] Puede observarse especialmente en los parágrafos 46, 47, 63 y 91 de las investigaciones en: WITTGENSTEIN, Ludwig (2004) *Investigaciones filosóficas.* Ed. UNAM-Crítica.

que tuvo de admitir el método de análisis como forma en que se pueden comprender y conocer los objetos simples de los que supuestamente estaba formado el mundo.

De tal manera, conocer ese rechazo de una referencia figurativa entre las proposiciones analizadas y los objetos “simples” del mundo puede verse desde dos caminos. Es innegable que lo que nombramos públicamente no corresponde con los objetos de una manera enteramente denotativa y requiere una habilidad practica en el uso de los conceptos en cada contexto. Por el otro lado, esa crítica de Wittgenstein hacia su primera filosofía puede verse también al interior de la persona.

Es decir, no existirían proposiciones analizables que nos lleven hacia un objeto simple en nuestro interior, como podrían ser un dolor o una percepción particular. Sin embargo, ello no quiere decir, o al menos es la lectura que he extraído hasta el momento, que cualidades perceptivas internas no existan o no puedan intentar mencionarse o comprenderse aún si los conceptos públicos no agotan sus particularidades.

Por otra parte, el doctor mencionó lo que Peter Hacker menciona respecto de los qualia. En mi opinión al menos, la postura de Hacker es una manera extrema de reduccionismo respecto a la existencia de los qualia, más aún que la ya señalada de Dennett. Lo anterior porque considera que los qualia no pueden existir como objetos teóricos debido a que son actitudes afectivas de los sujetos hacia los objetos. En mi opinión, tal postura no responde a la situación de los predicados monadicos respecto a las creencias. Es decir, que una manzana sea roja o mi creencia de que “la manzana es roja” no se resuelve si considero la

cualidad señalada de la manzana como una actitud afectiva que tengo con el objeto.

Agradezco al doctor Nino por sus objeciones y sugerencias así como la propuesta de la lectura de Hacker y espero poder contribuir algo a la discusión suscitada en nuestros trabajos así como escuchar las contrarréplicas que se puedan desprender de los argumentos señalados en la presente sección.

VIII. Referencias

ANDREWS, Kristin (2015). *The Animal Mind.* Routledge

BLOCK, Ned (2011). " La Tierra Invertida". En: EZCURDIA, Maite y HANSBERG, Olbeth (Eds.) *La naturaleza de la experiencia.* Ed. UNAM.

_____ "Wittgenstein and Qualia". *Philosophical Perspectives.* Vol. 28.

DAVIDSON, Donald (1975). "Thought and Talk". In: GUTTENPLAN, S. *Mind and Languaje.*

DENNETT, Daniel (2011). " Quinear los qualia". En: EZCURDIA, Maite y HANSBERG, Olbeth (Eds.) *La naturaleza de la experiencia.* Ed. UNAM.

_____(1985). "Sistemas intencionales". En: *Cuadernos de crítica.* UNAM-IIF Vol. 40.

FROESE, Tom y SHIGERU, Taguchi. "The Problem of Meaning in IA, and Robotics: Still with Us after All This Years". *Philosophies.* 2019/4/14.

LEWIS, David (1983). *Philosophical Pappers vol. 1.* Oxford University Pres.

MCDOWELL, John (1996). *Mind and World.* Harvard University Press.

PUTNAM, Hilary (2012). “El significado de ‘significado’. En: PUTNAM, Hilary. *Mente, lenguaje y realidad.* Ed. UNAM-UAM

_____ (2011). “How to Be a Sophisticated “Naïve Realist” En: PUTNAM, Hilary (2012). *Philosophy in an Age of Science.* Harvard University Press.

SAAB, Salma (2007). *Los senderos de la explicación mental.* Ed. IIF-UNAM.

SHOEMAKER, Sydney. “The Invertered Spectrum" En: *The Journal of Philosophy,* vol. 79 no. 7 (Jul., 1982).

WITTGENSTEIN, Ludwig (2004) *Investigaciones filosóficas.* Ed. UNAM-Crítica.

13

IDENTIDAD CULTURAL: ANÁLISIS CONCEPTUAL DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO, FILOSÓFICO Y SOCIOCULTURAL

Mayra Janeth Flores Ramírez

Jorge Ignacio Ibarra Ibarra

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Esta propuesta de ponencia forma parte de mi proyecto de investigación de tesis del Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la cultura. Mi propuesta de tesis consiste en investigar La identidad cultural del mexicano. El objetivo principal consiste en identificar la construcción de una idea de identidad cultural bajo la interpretación de los humanistas novohispanos y de la evolución hacia una identidad nacional la idea central del proyecto de investigación se basa específicamente en identificar la temprana idea de identidad cultural que se manifestó en el México novohispano del siglo XVIII hasta el siglo XX en primera instancia tomando en consideración cómo percibieron e interpretaron los cronistas de la

Nueva España el pensamiento novohispano; Se analizará y contrastará la evolución de la idea de identidad cultural, Identidad nacional e identidad mexicana con las teorías contemporáneas, la idea consiste en definir el estado en que se encuentra la reflexión sobre identidad cultural y nacional en la cultura mexicana y cómo se refleja en la acción política de nuestro país en los últimos años, sobre todo en lo referente a la defensa de la soberanía y el manejo de la diversidad cultural, de tal forma que en esta propuesta de ponencia considerando las sugerencias por parte de mi Director de Tesis debo iniciar con la conceptualización de la idea que se ha investigado sobre el concepto de identidad e identidad cultural bajo los diversos enfoques que se han analizado a través de la Historia, de tal manera que el objetivo de este primer artículo consiste en indagar dichos conceptos desde el enfoque histórico, filosófico y sociocultural.

Palabras Clave: Identidad, Identidad cultural, cultura, Nación.

Abstract

The main objective is to identify the construction of an idea of cultural identity under the interpretation of New Spain humanists and of the evolution towards a national identity, the central idea of the research project is based specifically on identifying the early idea of cultural identity that is He manifested in New Spain Mexico from the eighteenth century to the twentieth century in the first instance taking into consideration how the chroniclers of New Spain perceived and interpreted New Spain thought; The evolution of the idea of cultural identity, national identity and Mexican identity will be analyzed and contrasted.

Keywords: Identity, Cultural identity, culture, Nation.

Esta propuesta de ponencia forma parte de mi proyecto de investigación de tesis del Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la cultura. Mi proyecto consiste en investigar: **(Reflexión histórica crítica del concepto de identidad cultural del mexicano del siglo XVIII al XX)**.

El propósito general consiste en hacer una reflexión crítica histórica sobre el concepto de identidad cultural del mexicano durante el siglo XVIII hasta el XX, para analizar, cómo se ha proyectado en el mexicano la toma de conciencia de la identidad cultural y cómo se convierte en identidad nacional, una vez que se adquiere la independencia, esto con el objetivo de explicar la evolución del concepto de identidad cultural del mexicano

El objetivo consiste en identificar bajo que criterios se construyó una idea de nación durante el siglo XIX, y la discusión filosófica que se expone en las primeras décadas del siglo XX cuya importancia consiste en generar conciencia de la cultura del mexicano y de la identidad cultural como nación.

Definir el estado en que se encuentra la reflexión sobre identidad cultural y nacional, una vez que se llevó a cabo el proceso de insurrección en México del siglo XIX en la cultura mexicana y cómo se refleja en la acción política de nuestro país en los últimos años, sobre todo en lo referente a la defensa de la soberanía y el manejo de la diversidad cultural.

Evaluar la visión que se ha tenido acerca de la identidad cultural del mexicano permite proponer y aportar un pensamiento propio y original acerca de dicho tema de investigación.

En primera instancia se definirá **el concepto de identidad**, **cultura** e **identidad cultural** y por último **identidad nacional**, cuyo propósito consistirá en analizar cada uno de los conceptos para fundamentar el escrito.

Es importante identificar la idea de identidad cultural bajo la perspectiva e interpretación de los humanistas novohispanos del siglo XVIII, esto nos permite reflexionar acerca de cómo se concebía en un tiempo previo al proceso de independencia y cómo fue justificada bajo la visión de los cronistas de la Nueva España, éste aspecto nos invita a analizar la influencia cultural heredada por sus antepasados y que hoy en día manifiesta el mexicano en la toma de conciencia de la identidad nacional.

Se analizará sobre la idea que se concibió acerca de la identidad nacional en el México independiente, cómo se construye una nación y bajo qué principios se establece una identidad cultural ya como mexicanos, es decir en qué momento y cómo surge la mexicaneidad.

Se evaluará la evolución y transición de la identidad cultural en México a una identidad nacional bajo la perspectiva de la realidad sociocultural que se ha puesto en debate durante las primeras décadas del siglo XX

Se conceptualizará y analizará sobre: Identidad, Identidad cultural, Identidad nacional, cultura, diversidad cultural, qué es nación y como se concibe a través del tiempo en la historia de México, por último, la identidad cultural del mexicano.

El propósito de este proyecto de investigación, consiste en el interés académico de construir una visión propia sobre la identidad cultural del mexicano, es decir, erigir una Filosofía de la Identidad cultural en México, por lo que es de suma importancia no solo debatir el problema sino aportar ideas y respuestas que contribuyan a entender el problema sobre la identidad cultural, asimismo, generar conciencia como actores sociales y ciudadanos de esta nación.

Finalmente se fundamentará desde la perspectiva filosófica el concepto de identidad, específicamente en los filósofos de la Ilustración y desde el contexto histórico y cultural estudiar, sobre la evolución del concepto de identidad cultural en México.

Para definir el concepto de identidad debemos dejar claro qué es una comunidad, ya que en las primeras sociedades las acciones que se realizaban de forma cotidiana marcó una actitud y comportamiento en los distintos grupos sociales que fue demarcando el sentimiento de pertenencia; es justo en la comunidad o en los primeros grupos sociales en donde se manifiesta la identidad en los miembros de su grupo.

> Por comunidad se entiende lo común, lo ordinario efectuado por los hombres en sociedad, sin embargo de acuerdo a la definición que comparte cohen (Cohen, Harvey, 1986), en palabras de Harvey (Cohen, Harvey,1989), La comunidad es una entidad social creada en el espacio a través del tiempo; ella puede integrar de una manera disfrazada diferencias de significados, ya que los procesos sociales difieren según las capacidades y los intereses de los grupos. (Flores, 2005, p.1)

Se concibe a una comunidad como un conjunto de individuos que divergen entre sí ya sea por vivencias individuales pues a pesar de estar

integrados en una comunidad, su conciencia social la van conformando a través de sus experiencias y de la objetividad en la que captan los sucesos, Ivonne Flores señala en su artículo *Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica*,

> una comunidad está conformada por individuos activos e interactuantes quienes interiorizan de distintas maneras los procesos sociales a la vez que los van construyendo y asimilando; aunque compartan el mismo espacio y territorio y hablen un mismo idioma, su conciencia social está medida por las diferencias de sus propias experiencias, trayectorias y personalidades. (Flores, Pag, 1)

Una vez que el individuo inserto en una comunidad adquiere conciencia social, esto le permite asumir una conciencia cultural y que mediante los usos, las prácticas, es decir, el hacer de lo cotidiano, lo ordinario, se generará una identidad cultural.

Se dijo que en la comunidad hay diversidad por las experiencias que experimentan los individuos, sin embargo, en estas diferencias es donde nace un sentimiento de pertenencia, Según Ivonne Flores señala que “en la diversidad se adquiere una consciencia cultural, justo como lo señala Cohen en su texto Belonging: The experiencia of culture (1982). Maneja el concepto de “conciencia cultural” para explicar el sentido de diferencia de los individuos entre ellos mismos y hacia los extraños o ajenos a su comunidad, dicho sentimiento de distinción social, constituye la base de una consciencia cultural de los individuos y del proceso de formación de las identidades” (Flores, 2005, p, 2).

Por consiguiente, el individuo adquiere una conciencia cultural una vez que identifica las diferencias en el otro o en los otros, esto le permirirá

asimilar que en las diferencias hay algo en común no con los otros sino con los mismos de su grupo, en esas diferencias encuentra la similutud con los suyos y con esto asume una identidad, de acuerdo al pensamiento de Cohen (1982) Flores señala que

> el reconocimiento inicial de lo local con lo global es un primer momento de toma de consciencia de la cultura, de una cultura en el sentido de reconocer ciertos límites y fronteras de lo que existe distinto a lo nuestro, de ciertos comportamientos que no pertenecen a nuestras normas y valores y que por lo tanto "**somos nosotros mismos**", precisamente **porque no somos "los otros"**. (Flores, 2005, p,2)

Es en la comunidad donde nace el sentimiento de pertenecia, pero esto no puede suceder sin la acción de lo cotidiano, del comportamiento que se va gestando en las actitudes y en los hechos de forma constante por medio de los, miembros de la comunidad, es decir, lo cotidiano construye la realidad social y va marcando el camino a la consciencia de la identidad cultural.

Según Uribe Fernandez

> La vida cotidiana es la vida de todo hombre y constituye el centro de la historia. Por ello, representa la esfera de la realidad que conciben los individuos, susceptible a los cambios y modificaciones del contexto social, lo que permite considerarla como un espacio en permanente construcción. En ese espacio, el hombre va elaborando y desarrollando la subjetividad y la identidad, a través del análisis de su propia esencia como ser social y la identificación con su cultura, en el marco de la organización y reorganización de su entorno para la satisfacción de sus necesidades mediatas e inmediatas. (Uribe, 2014, p.1)

La vida cotidina representa no sólo los hechos que se efectúan uno tras otros, representan un reconocimiento de su realidad manifestada, en el acto de lo cotidiano, es decir, las prácticas que realizan los hombres en comunidad manifiestan la construcción de una realidad social que más tarde se concibe como tradición y costumbre que forman parte de las categorías que conforman una cultura y que forman parte de una identidad cultural, sin embargo, Eric Hobsbawn, afirma en su libro *Inventing Traditions* que no todas las tradiciones de una comunidad forman parte de un pasado histórico, normalmente son prácticas gobernadas por reglas aceptadas, que pretenden inculcar normas y valores de comprtamiento, para Hobsbawn las tradiciones inventadas surgen como respuesta a circunstancias novedosas y bajo amenaza de cambios sustanciales en las comunidades o grupos sociales, son producto de los constantes cambios de innovaciones del mundo moderno; Surgen cuando se debilitan o destruyen ciertos patrones sociales de las viejas tradiciones o cuando ya no son aceptadas a las nuevas situaciones (Hobsbawn 1993).

Por consiguiente, la vida cotidiana está conformada de hechos, procesos que están en constante cambio y que están bajo amenaza de ser modificados en los distintos aspectos como lo económico, político, social y cultural, de tal forma debemos entender que la vida cotidiana nos muestra a través de la historia, la movilidad de la estructura social, de como una sociedad está en constante cambio y con ello las ideas que se cociben a través del tiempo.

Por lo tanto, el concepto de vida cotidiana de acuerdo a la postura de Uribe Fernandez, se concibe como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social.

Una de sus características esenciales, es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como los factores sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito cultural determinado (Uribe, 2014,P, 2).

Cabe señalar que el análisis de la vida cotidiana nos permite entender la identidad social a partir de las prácticas que realizan los individuos en comunidad y que generan constantes cambios, estos cambios se van a reflejar en lo cultural entre los otros aspectos antes mencionados.

En consecuencia a lo antes dicho diremos que la Identidad es un concepto que ha sido analizado y discutido desde los filósofos clásicos hasta los contemporáneos y se aborda en específico desde las distintas disciplinas filosóficas como la ontología, lógica, hermenéutica y en los estudios de la Filosofía de la cultura y del lenguaje.

En el texto escrito por Miguel Rojas Gómez *Identidad cultural e integración, desde la Ilustración hasta el romanticismo latinoamericanos* , describe los conceptos que han señalado los filósofos a través de la Historia de la Filosofía con respecto al concepto de identidad tales como:

Paul Rcoeur su intención es disociar dos significados de identidad, en la sinominia de “mismo” e idéntico” subraya que en sus variadas acepciones “mismo es empleado en el contexto de una comparación y que tiene como contrarios, otro, distinto, diverso, desigual, inverso, considera la mismidad como sinónimo de identidad y le opone la ipseidad por referencia a la identidad ipse, puntualizando a su vez, que la identidad ipse pone en

juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, es decir, la dialéctica del si y del otro distinto del si (Rojas, 2011, p.15).

Para Rojas que ipse proviene del latín significando yo mismo, tu mismo, el mismo, siendo sinónimo de mismidad ya Duns Escoto, filósofo medieval señalaba que ipseitas equivale a individualidad, es decir, lo que hace que un individuo sea el mismo y se distinga del otro (Rojas, 2011, pag, 16).

Por lo tanto en esta dialéctica lo otro se circunscribe en la mismidad no hay una negación, en la identidad se señala la diferencia están implícitos al señalar la distinción de lo otro se afirma la mismidad, es decir la identidad "Lo señalado no niega la articulación del si y el otro distinto de sí al afirmar que en ninguna etapa de la personalidad el mismo uno habrá de separarse de su otro" (Rojas, 2011, pag 17).

La influencia de Parménides filósofo presocrático se encuentra presente en las ideas expuestas por la mayoría de los filósofos que dieron respuesta al concepto de identidad, desde el punto de vista ontológico Parménides Rojas señala " no admite diferencias, el mismo es, en lo mismo permanece, porque es todo el homogéneo " a esta aseveración se refiere al ser, como el concepto más amplio y general, señala Rojas Gómez, con estos argumentos Parménides sentó las bases de la exclusión del otro como otro diferente a nombre de la mismidad" (Rojas2011, pag 17).

Por último definiremos identidad cultural, de tal manera, es preciso señalar que para conceptualizar y definir identidad cultural es importante definr cultura. Por cultura según Edward Tylor, expuesta en cultura

primitiva en 1871 plateó que cultura desde el punto de vista etnográfico " Es todo complejo que incluye, conocimientos, creencias, arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (Rojas, 2011, pag 34).

Según Rojas, identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior.

Por consiguiente y en consecuencia a lo antes mencionado, analizaremos el problema de la identidad cultural en México, haremos un recorrido histórico para explicar cómo nace el problema de la identidad cultural a partir del pensamiento novohispano hasta el siglo XX.

Analizar la identidad cultural de México como un país libre y soberano a partir del siglo XIX ha generado muchas discusiones y controversias entre historiadores, sociólogos y filósofos, entre historiadores se afirma que México al igual que distintos países ha sufrido fricciones y por tal motivo hay problemas culturales en nuestro país, de tal manera, que la identidad sigue y seguirá siendo un problema sociocultural para los mexicanos, de esto surgen cuestiones que es necesario responder tales como:

¿Podemos hablar de una cultura auténtica en México?

¿Cuáles son las condiciones sociales y políticas en México durante el siglo XX?

¿A qué se refiere Samuel Ramos cuando afirma que la cultura en México es una imitación y que posteriormente se convierte en asimilación?

¿Porque y cuándo surge la necesidad de salir al rescate de la cultura en México?

¿Qué papel representa el mexicano al salir al rescate de su cultura o sus culturas?

¿Cuáles son hoy las discusiones en torno a la cultura en México, al mexicano y al mestizaje?

Durante el período de la conquista a partir del siglo XVI, llegaron cantidades de españoles bajo el mando de los reyes católicos y el papa Paulo III, asimismo comisionados por la Iglesia católica llegaron distintas órdenes religiosas como, Agustinos, Franciscanos, Dominicos y Jesuitas, encargados de llevar a cabo el proceso de evangelización y educación hacia los nativos en la Nueva España.

Durante esta época y como parte de la Historia de la Filosofía en México señalada bajo el rubro de Humanismo Novohispano surgieron humanistas y filósofos de gran tradición y aportación filosófica tales como: Alonso de la Vera Cruz, quien es considerado el primer maestro de Filosofía en México, De la Vera Cruz, se convirtió en uno de los principales intérpretes del pensamiento aristotélico, específicamente en su lógica, tradujo algunos textos al castellano y su aportación se basó en la docencia.

Tomás Mercado aportó en el área de la lingüística y la Semiótica y algunas interpretaciones en la lógica Aristotélica, en cuanto a Antonio

Rubio, éste se convirtió en uno de los filósofos mexicanos más reconocidos al explicar e interpretar la lógica aristotélica ya que su gran aportación fue un pequeño libro, reconocido como Lógica Mexicana, el cual trascendió de tal manera que fue citada por René Descartes y Leibniz como libro de texto.

Cabe señalar que El humanismo Novohispano es considerado una época de dependencia filosófica con una gran influencia del aristotelismo y el tomismo, específicamente en la Metafísica y Lógica, podemos decir que se trata de una filosofía escolástica tal como lo señala Mauricio Beuchot en su libro Lógica y metafísica.

El Humanismo Novohispano es una fase de la historia de la Filosofía en México, el pensamiento de los mexicanos se ve influenciado por el europeo, no obstante, es importante mencionar que fue una época de formación filosófica, ya que da inicio a una etapa que marcó la aportación filosófica del pensamiento aristotélico, religiosos como jesuitas, se encargaron de enseñar y traducir gran parte del pensamiento de los grandes Filósofos clásicos, esto heredó uno de los acervos filosóficos con los que hoy contamos en diversas universidades de nuestro país; Esta fue la primera etapa de la Filosofía en México que hoy llamaremos una filosofía de dependencia.

La siguiente etapa de la filosofía en México hemos de considerarla a partir de finales del siglo XVIII y principios del XIX, con una gran influencia del pensamiento moderno cartesiano y del método científico, no obstante para la corona esto representaba un temor y peligro, el hecho de que penetrasen a la Nueva España el pensamiento moderno ya que traería con ello un pensamiento liberal que ya para finales del siglo XVIII se dejaba

notar entre algunos pensadores de dicha época, sin embargo y a pesar de las dificultades por conocer la Filosofía Moderna, hubo entre ciertos personajes que se marcó notablemente la influencia de dicha filosofía, entre ellos destacan fundamentalmente tres ”Juana de Asbaje, Juan Eguiara y Eguren y Carlos Sigüenza y Góngora, a quienes se les puede considerar precursores de la Filosofía Moderna en México, la cual sería plenamente cultivada a finales del siglo XVIII y principios del XIX” (Ibargüengoitia, 1980, P.120).

Carlos de Sigüenza y Góngora es influenciado por el estudio de las Ciencias naturales y las matemáticas en donde enseña en la Universidad además de otras Cátedras, Sor Juana Inés de la Cruz se ve influenciada por el pensamiento cartesiano ya que algunos de sus críticos señalan la gran influencia de Descartes, “Dado que afirma la importancia de la intuición que tiene el conocimiento humano” que se identifican en el Discurso del Método, sin embargo, la poetisa mexicana “coincide con descartes al señalar que “ el entendimiento humano conoce dentro de sí mismo” (Ibargüengoitia,1980,p. 122).

Finalmente Juan José Eguiara y Eguren es uno de los intelectuales que marca una diferencia y aporta a través de su pensamiento la transición del pensamiento filosófico en el México de finales del siglo XVIII ya que su reflexión se basa “en el descubrimiento y defensa de los valores culturales del mundo prehispánico, que fue otra de las características que distinguen al movimiento modernista en México, cuando se proyectó en los ámbitos de la actividad social y política”, de aquí se despunta una serie de reflexiones en torno a la cultura de los mexicanos pues se veía venir un

proceso de insurrección la lucha por la libertad de una nación (Ibargüengoitia,1980,p. 122).

Cabe señalar que esta época se le reconoce como una etapa independentista, ya que en la Nueva España se estaba viviendo cambios sociales y políticos que finalmente escribirán la historia de una nación independiente, sin embargo, los intelectuales del siglo XVII afirman que ante la realidad que se padece , surge la necesidad de crear un pensamiento original, con ideas basadas en el liberalismo, y en la conformación de una nación libre e independiente " La preocupación general al iniciarse la nueva centuria, se concentra en la búsqueda de soluciones para los problemas sociales, tales como dilucidar el origen de la autoridad, fundamentar la libertad del individuo y de los pueblos, buscar el avance de las ciencias independientes de la Filosofía y reestructurar el orden sociopolítico imperante" (Ibargüengoitia, 1980 p.143).

A partir del siglo XIX se manifiesta un cambio radical en el pensamiento filosófico en México y se le ha considerado a esta etapa con la idea del Liberalismo.

Las primeras ideas reflejadas al darse el cambio del siglo XVIII al XIX fue precisamente dejar atrás un pensamiento basado en las ideas escolásticas influenciadas bajo un pensamiento religioso y dar continuidad a un pensamiento liberal basado en las ideas de la Filosofía Moderna fundamentadas bajo el pensamiento cartesiano.

Surge como corriente de pensamiento el Liberalismo, basado en la autonomía de la razón y en donde se deriva la aplicación de una filosofía práctica, como el derecho, la política y la economía.

Uno de los principales objetivos que sostiene el liberalismo consiste en “un naturalismo que defiende la existencia en el individuo, de derechos naturales e inalienables, especialmente en lo que refiere a la tolerancia religiosa y a la limitación de los poderes del estado” (Ibargüengoitia. 1980, p.145).

Sin embargo, las cuestiones que preocupan e inquietan por dar una respuesta, se basan principalmente en la idea de la liberación, México padece cambios políticos y sociales, uno de los principales objetivos durante el siglo XIX es crear leyes que fundamenten la estructura sociopolítica de una nación.

Los principales representantes del pensamiento liberal son: José María Luis Mora, Melchor Ocampo, Ignacio Ramírez y los opositores figuran, Lucas Alamán, Luis Cuevas, y Clemente de Jesús Munguía, el más representativo ha sido considerado el Dr. Luis Mora, quien estableció una línea teórica y práctica del pensamiento liberal en México y que se refleja en tres frases que señalan su pensamiento liberal.

“La verdadera libertad, no consiste en mandarlo todo y vivir a expensas del tesoro, sino estar remoto a la acción del poder y lo menos sometido que sea a la autoridad. El hombre ensancha a su libertad, no cuando domina más, sino cuando es menos dominado” “Libertad civil, religiosa y mercantil, son tres palabras que se pronuncian muy aprisa, pero estas tres palabras representan un conjunto de hechos, que no vienen sino muy despacio y penosamente a realizarlas ” ”Frío en sus pasiones e invariables en sus designios debe ser un reformador; atacar vigorosamente a las instituciones y dejar a salvo los derechos de las persona” su pensamiento aún sigue inspirando (Ibargüengoitia, 1980, p.148).

En cuanto a los opositores al liberalismo éstos argumentaban que las ideas liberales sólo traían consigo destrucción a lo ya establecido y que no concebían la posibilidad de destruir toda una estructura social en la cual ya se había formado una cultura, destruirla implicaría acabar con la tradición que se había formado por siglos.

Era notable que en México se estaba viviendo un drama que trajo como consecuencia el movimiento de insurrección ya que se tenía la tarea de reconstruir y formar una nación, ante esta necesidad diversos intelectuales se dejan seducir por una nueva corriente de pensamiento que surgió durante el siglo XIX y que garantizaba según los pensadores de dicha época, el progreso y la solución a todos los problemas que estaba padeciendo México, es decir la idea de formar y estructurar una nación; Esta corriente de pensamiento la conocemos como el positivismo, encabezada por Gabino Barreda a finales del siglo XIX.

El positivismo en México proponía en palabras de Gabino Barreda " la solución a los problemas que aquejaban a su patria, y que para llegar a imponer la mentalidad positivista en la juventud, era necesario hacer una reforma total de los estudios para dar a los jóvenes una formación tal, que ningún rasgo de las ciencias fundamentales llegara a construir un misterio para los educandos"(Ibargüengoitia, pag 162) era en la educación en donde se pretendía hacer una reforma y que esto se reflejara en las acciones sociales y políticas en su momento.

Finalmente se convencieron de que el positivismo no trajo consigo la solución a los problemas que México enfrentaba en su momento. Es así como surge un grupo de intelectuales que se interesaron por el desarrollo académico e intelectual, denominado el "Ateneo de la Juventud" quienes

formaban parte fueron humanistas, poetas y artistas denominado representado por José Vasconcelos, Octavio paz, Antonio Caso, Alfonso Reyes, Diego Rivera, entre otros, cuya finalidad consistía en acercar a los jóvenes al pensamiento filosófico, justo como se vivió en Europa.

Diremos que el siglo XX trajo consigo una serie de cuestionamientos, pero también el interés y la necesidad por el rescate y defensa de la cultura en México.

En torno a esta problemática se escribieron textos en torno al mexicano, su cultura y surge el término mestizaje introducido por José Vasconcelos en su obra la Raza Cósmica. En el cual señala un pensamiento utópico en donde prevalezca una sola raza, la más fuerte en América Latina.

Sin embargo, es preciso señalar que durante esta época se vivía en México cambios muy significativos que generaron fricciones entre las masas. El fin de una dictadura y el enfrentamiento armado de la revolución fueron hechos que despertaron el interés y la necesidad de dar respuestas a la situación que se vivía en su momento, la idea de transformar y discutir los cambios que necesariamente debía tener México, es por tal motivo que se problematiza bajo el pensamiento filosófico la cuestión sobre el origen de su cultura, es decir, si realmente somos una cultura o es que nos quedamos en la posibilidad de serlo o a qué cultura nos estamos refiriendo cuando hablamos de cultura de México, en consecuencia a esto surgen cuestionamientos y problemas a resolver como: ¿Cuáles son las condiciones sociales y políticas en México durante el siglo XX? , ¿a qué se refiere Samuel Ramos cuando afirma que la cultura en México es una imitación y que posteriormente se convierte en asimilación? ¿porqué surge

la necesidad de salir al rescate de la cultura en México? y qué papel representa el mexicano al salir al rescate de su cultura?

A estas preguntas Samuel Ramos responde en su libro *El Perfil del Hombre y la Cultura en México* que se publicó en el año de 1934 y que anteriormente y bajo una idea muy similar escribe Ortega y Gasset por el año de 1914 en el texto *Las Meditaciones del Quijote* cuya obra señala la situación que vivió España durante el inicio de la Primera Guerra Mundial sobre los problemas sociales y políticos que se generaron en su momento y que ponía en fricción la estabilidad social política y que incluso se manifestarían cambios culturales. Así mismo la obra que propuso Samuel Ramos En el perfil del Hombre y la cultura en México es calificada y muy criticada por los intelectuales de su época ya que es considerado un poco original ya que lo encuentran muy similar a las ideas de Ortega y Gasset.

Ante esta polémica señala José Gaos en su libro en *Torno a la Filosofía Mexicana,* la crítica que hace al respecto Julián Marías, ferviente discípulo de Ortega y Gasset, " lo primero que a mí, como español y discípulo de Ortega y Gasset, me ha llamado la atención, es la similitud del problema planteado en el libro y de la manera de plantearlo y aún de tratarlo en busca de la solución, con el problema, también de la cultura nacional venidera y por y para ella pretérita y actual" (Gaos,1980, p. 176)

Ideas tan similares encontró Julián Marías al señalar, la idea de salvación de la cultura nacional por la cultura, sin embargo, la obra de Samuel Ramos causó tanta polémica y críticas por los contemporáneos de su época como aquellos venideros entre ellos Leopoldo Zea quien escribe el prólogo de su Obra *Consciencia y posibilidad del mexicano"* El libro de Samuel Ramos, El perfil del Hombre y la Cultura en México, habría de

iniciarse la preocupación del pensamiento filosófico mexicano, por el ser del hombre de México, por la identidad del mexicano. Éste libro al salir, provocó la reacción inmediata de algunos de sus lectores que, en esta introspección, se veían retratados y aludidos. La obra de Samuel Ramos fue tildada de ser un libro que denigraba al mexicano y su cultura" (Zea, 1992, prólogo IX).

En palabras de Leopoldo Zea, la obra de Ramos sólo mostraba el rechazo y no una defensa hacia la cultura en México, sin embargo, y a pesar de las críticas que se le han hecho a Ramos es importante señalar y reconocer que fue un texto que dio a conocer las debilidades a las cuales se enfrentaba nuestra nación reafirmando que sí se padecía una crisis cultural y que por consecuencia se desarrollarían problemas tales como la identidad nacional.

Samuel Ramos afirma en su libro que,

> quien pretenda hacer una serie de investigación sobre la cultura mexicana se encontrará ante un campo lleno de vaguedades, consideramos que lo esencial de la cultura está en un modo de ser del hombre, aun cuando en este no exista impulso creador. (Ramos, 1989, p.19).

En el pensamiento de Ramos, especialmente en este texto la metodología se basa en el hecho de responder qué es cultura ya que como objetivo principal consiste en cuestionar y responder a la pregunta ¿ En qué consiste la cultura en México? la respuesta que nos ofrece Ramos consiste en señalar a la denigración de nuestra cultura para dar paso a la imitación, señala " es forzoso admitir que la única cultura entre nosotros tiene que ser derivada, México se ha alimentado, durante toda su

existencia, de la cultura europea, la cultura en este caso, es un claustro en el que se refugian los hombres que desprecian la realidad patria para ignorarla" según Ramos de esta idea, *equivocada* se generó la auto-denigración mexicana (Ramos, 1989,p. 21).

Samuel Ramos culpa a los mexicanos por el hecho de copiar constantemente a países europeos bajo cualquier contexto, señala que los mexicanos " han imitado mucho tiempo, sin darse cuenta de que estaban imitando" consideraban inconscientemente que estaban haciendo una gran aportación a su cultura ignorando que estaban imitando, de tal manera que esto se convirtió en un vicio que en su época se reflejaba constantemente y que quizá hoy seguimos y seguiremos imitando tal como lo señaló en su obra (Ramos,1989, p. 21).

Finalmente, Ramos afirma que de un proceso de imitación se pasó a un proceso de asimilación, el mexicano no esta conciente que está imitando costumbres, sistemas políticos, tradiciones etc. de esa misma forma inconsciente se pasa a la asimilación, así lo señala:

> La verdadera asimilación de la cultura demanda un esfuerzo continuo y sosegado, y como el espíritu del mexicano, esta alterado por el sentimiento de inferioridad, y además su vida externa, en el siglo XIX, está a merced de la anarquía y de la guerra civil, no es posible ni el sosiego ni la continuidad en el esfuerzo. La cultura desde este momento pierde su significado espiritual y solo interesa como una droga excitante para aliviar la penosa depresión íntima. Usada con este fin terapéutico, la cultura auténtica puede ser suplida por su imagen. (Ramos, 1989, p. 22)

Finalmente es necesario reconocer que las ideas de Samuel Ramos revelan la influencia que se vivió en el México de finales del siglo XIX y principios del XX, su texto no sólo refleja las razones del porqué era necesario decir y afirmar lo que él señaló en su texto y del porqué resultó ser necesario salir al rescate de la cultura en México ya que a pesar de las críticas que se le hicieron en su momento, es una obra que envuelve una serie de cuestionamientos que hoy sin lugar a dudas siguen siendo uno de los problemas socioculturales que se reflejan en nuestro país, tales como: la identidad nacional y el papel que representa el mexicano en su cultura.

Bibliografía

Flores Ivonne, H, (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica, pp, 41-45.

Gaos José, En Torno a la filosofía en México, Ed, Alianza editorial, año 1980.

Ibargüengoitia Antonio, Suma Filosófica mexicana, Ed, Porrúa Sepan cuantos, Num, 348, año, 1980.

Miguel Rojas Gómez, Identidad cultural e integración Universidad de Sanbuenaventura, Bogotá, 2011.

Ramos Samuel, El Perfil del Hombre y la Cultura en México, Ed, Austral, 1989.

Uribe Fernández, Mary Luz (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social, *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Venezuela, pp.100-115.

Zea Leopoldo, Conciencia y Posibilidad del Mexicano, Ed, Porrúa, Sepan cuantos, Num, 269, año 1992.

Hobsbawen, E, *Inventing Traditions*. Cambridege, 1993

14

MORISMAS DE BRACHO Y LA LÓGICA GAMMA. ENFOQUES POSTMETAFÍSICOS Y SOCIEDAD SECULAR

José Luis Cisneros Arellano

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo sintetiza y reflexiona filosóficamente en torno a la investigación teórico-práctica llevada a cabo por el Cuerpo Académico: Ética y Conocimiento; dicha investigación, en esta primera fase, trató sobre la noción y práctica de la secularización de las tradiciones religiosas, como el caso de la Morisma de Bracho en el estado de Zacatecas. Su propósito principal es reflejar algunos de los problemas metodológicos y ontológicos que significó enfrentar la filosofía con la etnografía. Si bien aquí no se profundiza en todas las posturas que tomó en cuenta el estudio, se destacan principalmente las implicaciones ontológicas y lógicas (principalmente la llamada ontología de la multiplicidad *múltiple* y la lógica *gamma* que se desprenden de filósofos como Alain Badiou y de Cornelius Castoriadis) que conlleva emprender la aproximación teorética desde la filosofía, hacia el campo de la antropología. Los resultados de la

investigación están por publicarse, por lo que este trabajo es una primera mirada de análisis y reflexión.

Palabras clave: Morisma de Bracho, Lógica Gamma, Ingeniería filosófica, Ontología.

Abstract

This paper summarizes and philosophically reflects on the theoretical and practical research carried out by the Academic Body: Ethics and Knowledge. In this first phase, our research dealt with the notion and practice of the secularization of religious traditions, such as the case of the Morisma de Bracho in the state of Zacatecas.Its main purpose is to reveal some of the methodological and ontological problems that confronting philosophy with ethnography meant.Although we do not delve into all the stancestaken into account by the study, we mainly highlight the ontological and logical implications (especially the ontology of multiple multiplicity and gamma logic that emerge from philosophers such as Alain Badiou and Cornelius Castoriadis) of undertaking the theoretical approach from philosophy to the field of anthropology.The results of the research are yet to be published and are under the process being published, so this work is a first look at analysis and reflection.

***Key words*:** Morisma de Bracho, Gamma Logic Philosophical Engineering, Ontology.

Advertencia

La investigación filosófica se despliega a través de procesos dialécticos, analíticos, fenomenológicos y hermenéuticos que plantean estrategias bien

definidas. El tratamiento de un problema desde el conjunto de conocimientos y habilidades de reflexión de corte filosófico no es, precisamente, un proceso hiperespecializado. Continuamente atraviesa fronteras y se nutre de perspectivas interdisciplinarias. La dialéctica filosófica en la Grecia clásica fue el producto de un ejercicio de participación política y de disputas jurídicas públicas, así como de la práctica interpretativa que los varones de las *polis*, y quizá de algunas pocas mujeres, llevaban a cabo cuando de comprender los mitos se trataba. El análisis como método filosófico se nutrió, a su vez, de la medicina y de la matemática que como disciplinas empezaban a fundarse, por mencionar sólo dos ejemplos.

Estos cuatro métodos filosóficos surgieron como resultado de un cruce de fronteras de otros quehaceres, y adquirieron figura y legitimidad propia. Establecida como interfaces entre un ámbito de la realidad y otro, la filosofía es una relación de conocimientos diversos provenientes de diferentes dimensiones de la realidad, así como de prácticas que empezaron con la duda, con la puesta en cuestión de una explicación que se tiene sobre algo. Es así que la filosofía, como disciplina, es interdisciplinaria. Sin embargo, se concibe ahora como un cuerpo unificado y no se piensa en ella como un cruce de saberes provenientes de varias "latitudes" teórico-prácticas. Cuando se ha concebido que la filosofía es un saber unificado y no un conjunto de relaciones de otras disciplinas, como aquí propongo, se le asume entonces como un enunciado axiomático, haciéndolo pasar por evidente y fundante, aunque no lo sea. A la primera opción la denominaré *concepción dogmática del quehacer filosófico*, y a la segunda *concepción crítica de la filosofía*.

Postularla como *concepción dogmática* conduce a la posibilidad de que se le asuma como descubridora de verdades, como si de una ciencia empírica se tratara, o como si fuera una práctica de indagación que descubre archivos o vestigios, estrellas y elementos químicos nuevos. No, la filosofía articula, es decir, anuda las verdades o descubrimientos que otras aportan y las sitúa en ámbitos de significación meta-disciplinares. El filósofo Alain Badiou plantea esta misma concepción en su libro *Manifiesto por la filosofía*. Para él, la filosofía tiene condiciones de posibilidad, es aparición. Estas son la política, la ciencia, el arte y el amor. Cada una, desde su propio ámbito, descubre verdades; al ofrecerla, estas se arrojan como novedades que irrumpen como acontecimientos frente al sistema del cual surgen, del cual son develadas. Cada uno de estos ámbitos son "procedimientos genéricos", dice Badiou, y la filosofía no los produce, pero puede asignarles un concepto que, como metalenguaje, nombra aquello que el sistema mismo habría podido hacer. La misión de la filosofía, entonces, "es proponer un espacio conceptual unificado, donde *encuentren su lugar*" (Badiou, 1989, p. 17), es decir, "la filosofía pronuncia, no la verdad, sino la *coyuntura* –es decir, la conjunción pensable– de las verdades". (Badiou, 1989, p. 18)

Con esta advertencia inicio. El objetivo de este trabajo de reflexión filosófica consiste en derivar de algunas preguntas y razonamientos dialéctico-hermenéuticos las implicaciones interdisciplinarias que surgen de pensarse desde nuestras condiciones, como plantea Badiou, y explorar la hipótesis de que "la filosofía pronuncia la coyuntura de las verdades" como *teoría* y *praxis* interdisciplinaria, como conjunto de relaciones de conocimientos, como interface de saberes. Abordaré sumariamente un caso en específico, la investigación sobre la tradición de la Morisma de

Bracho, en Zacatecas, realizada por el Cuerpo Académico: Ética y Conocimiento del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y que se llevó a cabo como investigación interdisciplinaria entre lo etnográfico y lo filosófico.

El caso de la tradición *Morisma de Bracho*

La Morisma de Bracho es una tradición religiosa que se lleva a cabo en Zacatecas. Tiene un performance militarizado y religioso que dura tres días, en la última semana de agosto. La investigación se llevó a cabo en el 2017 y durante todo 2018 y primeros meses de 2019 se trabajaron los análisis e interpretaciones de los datos obtenidos en el trabajo de campo, de corte etnográfico que realizó el equipo. Tres momentos histórico-mitológicos son conmemorados en dicha tradición: la muerte de Juan el Bautista, la lucha entre el Almirante moro Balán y el emperador cristiano Carlomagno y, la batalla de Lepanto en el año 1571. Llena de sincretismos entre los usos y costumbres europeas, además de la invención de diálogos y sucesos de la guerra entre moros y cristianos que se valen de historias caballerescas y épicas, la tradición oscila entre lo religioso y lo secular, en donde la visión de conjunto de los mitos que dan identidad al pueblo y a su fe, se mezclan con la *performance* militar, el comercio de vendedores ambulantes, la curiosidad de la gente que observa los desfiles y los usos y costumbres de las cofradías que agrupan generaciones de familias enteras que, incluso, muchas de ellas cuentan una colonia, con construcciones en *obra negra*, en dos de las colinas que rodean el pequeño valle de Bracho.

Se visten asincrónicamente con vestuario que improvisan, que adaptan según diversas épocas y regiones; suenan las bandas militares con tambores y cornetas al más puro estilo del siglo XIX, y pronuncian

diálogos medievales que traen a la memoria batallas épicas, como aquellas propias del Mio Cid, o de Orlando el Furioso. Los simbolismos se hacen presentes con la luna menguante y la estrella en el centro que representa a los moros, y la cruz cristiana que hace lo suyo con los católicos. Ambos los forman contingentes de cientos de personas que se posan sobre una colina de Bracho y, como si de una bandera se tratara, anuncian la batalla campal. La celebración religiosa en la capilla que se encuentra en el lugar es también importante, representantes civiles y de las cofradías acuden a ellas, e incluso un concurso de "señorita Morisma de Bracho" se lleva a cabo el primer día en la celebración religiosa.

Durante los tres días de la tradición se notan los imaginarios religiosos, seculares, económicos, filiales, históricos. Incluso podría asegurarse que el factor "pólvora" que se utiliza en los cañones y rifles de salva, otorga un elemento significativo más, pues el ruido de la detonación, el humo y la ráfaga de fuego que emanan de ella es impactante, ensordecedor, peligroso en extremo. Las batallas campales hacen gala de performatividad, se "siente" como una película, una lucha encarnizada de dos bandos que no están dispuestos a perder, aunque la tradición le exija a uno perder el sábado, y a otro perder el domingo. ¿Qué experimentan quienes sujetan un arma que puede incluso explotarle en las manos, en la cara? La pura adrenalina. ¿Qué experimentan quienes asisten al desfile guiados por la banda de guerra, presumen sus vestimentas y arriban a Bracho para la celebración religiosa? Devoción sin duda. ¿Qué experimentan quienes montan a caballo, desenfundan una espada, visten como caballeros medievales o guerreros moros, y simulan una lucha cuerpo a cuerpo, a caballo, frente a un gran público que les observa? Vivencia épica seguramente. ¿Qué experimentan quienes, desde la altura

de la colina, y tras formar un ícono moro o cristiano, bajan a toda velocidad hacia el valle de Bracho, para embestir al enemigo y participar en el performance de la guerra? Éxtasis aderezado con esfuerzo físico. Y, ¿qué experimenta el ciudadano de a pie que asiste el domingo a distraerse, comprar un elote o un agua fresca, y observa en familia desde una "tribuna" improvisada el espectáculo?

El cruce de caminos que implica la tradición de la Morisma de Bracho no deja lugar a dudas para quien realiza trabajo de campo etnográfico y la vive. No es una costumbre que haga posible una identidad definida, si se toma en cuenta la diversidad de participantes, motivos y desempeños. Pero sí es una costumbre tradicional que vuelve difuso el contorno que la delimita. Conjunto de relaciones de imaginarios explícitos e inconscientes, un acercamiento filosófico tradicional desde la postura epistemológica de la metodología analítica no ofrece mucha explicación. A penas trazos simples de elementos involucrados. ¿Qué camino tomar? ¿Qué representa esta tradición, y vista la noción de condición de Badiou, para la filosofía? La Morisma de Bracho puede ser abordada desde el estudio científico, en particular desde la sociología o la etnografía. En la investigación realizada se adoptó a la etnografía como estrategia de aproximación y recopilación de datos. ¿Acaso esta, como ciencia, nos ha revelado una verdad, un exceso de nombre que va más allá del sistema de explicación que podría ser sociológico, económico, histórico o antropológico social? Veamos.

La etnografía como ciencia permite aproximarse a la realidad en términos de vinculación inmediata, de eliminación de mediaciones que, por su carácter, podrían generar distorsiones epistemológicas en la aprensión

de una verdad cultural, social. En primer lugar, la etnografía es también una técnica antropológica, sociológica y educativa de recoger información, lo que evita considerarla una ciencia propiamente dicha. Sin embargo, la etnografía como metodología ha ido ganando adeptos en los últimos años, sobre todo para Claudina Peralta Martínez (2009) para quien la etnografía:

> es un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses […] el etnógrafo estará atento viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice o conversan las personas de ese lugar, preguntando cosas que puedan interesar para un posible estudio más adelante. (p. 37)

Para Teresa San Román (2009), la etnografía ofrece las ventajas de una ciencia, pues:

> para que resulte útil [la etnografía como método científico] es necesaria la validación de sus conclusiones. En primer lugar, debe validarse la existencia y la extensión de los problemas, de los fenómenos sobre los que nos interrogamos. Y cualquier propuesta interpretativa o teórica –ya se trate de hipótesis que parten de teorías o de hipótesis etnográficas ya disponibles con anterioridad, o bien generadas en ese mismo proceso de trabajo etnográfico– deberá ponerse a prueba. (p. 238)

Durante la exploración etnográfica de la Morisma, y asumiendo entonces que la etnografía puede ser entendida como método científico para la obtención de datos en función de una hipótesis dada por la semiótica y la antropología, se hicieron explícitas algunas condiciones significativas que, articuladas de forma compleja, permitieron vislumbrar

una verdad que aquí asumimos como propia de la tradición religioso-secular; a saber, la hipótesis sugería que existe un paulatino retorno de la *praxis* religiosa entendida como metafísica de tradición, dicho retorno está en función de la formación de la identidad. En el caso de la Morisma de Bracho, un conjunto heterogéneo de colectivos cuyo motivo de congregación originalmente fue lo festivo-religioso, se ha diluido para dar paso a lo festivo-metafísico, pero entendido lo metafísico como discurso que da sentido secular de lo religioso. En otras palabras, la Morisma de Bracho es una tradición en cuyo performance se hace visible el sentido religioso de un vínculo festivo y secular en la población, que da significado e identidad. Con esta hipótesis, y en función de las entrevistas, la observación participante y los registros visuales, esta aplicación científica de un método arrojó lo siguiente:

1. Múltiples factores intervienen en la Morisma de Bracho con un mismo propósito, la fiesta conmemorativa.
2. Imaginarios instituidos bien definidos e indefinidos se mezclan en la *performance*, y en el discurso que los participantes se dicen a sí mismos.
3. Condiciones climáticas y geográficas se imponen, haciendo del lugar un campo de catarsis durante la puesta en escena.
4. Las leyes y reglas civiles de comportamiento se mantienen al límite de su ejecución.
5. Las leyes del mercado intervienen con mayor énfasis en el momento en que la tradición adquiere mayor identidad.
6. Generaciones enteras de familias adoptan la Morisma con un compromiso filial, religioso, performativo y de emancipación.

7. Miembros de familias se adhieren a una cofradía u otra con el objetivo de emanciparse ideológicamente de su familia. Incluso mujeres en ánimo de independencia y empoderamiento, se comprometen con una u otra cofradía, y reclaman el derecho a ser tomadas en cuenta sin necesidad de un valor que las autorice.

¿Qué descubre la etnografía? Una verdad que clama por su lugar a partir de su nombre, pues el sistema la ha ocultado a partir de un lenguaje autorizado: La Morisma de Bracho es una tradición religiosa. No, el conjunto de relaciones simbólicas, psicológicas, tradicionales, míticas, mercantiles, performativas, filiales y geográficas se manifiesta como un ente diferente, uno que no admite un cierre de fronteras conceptuales. He aquí que la filosofía entra en juego y, a partir de la postura de Badiou que la observa como una actividad que anuda conjuntos de verdades, da paso al siguiente análisis.

El análisis filosófico *básico*

La filosofía como sospecha y cuestionamiento permanente en torno a la explicación de una realidad exige un diálogo constante, definición precisa de conceptos, argumentación válida, e interpretaciones posibles en torno a sus propias explicaciones y razonamientos. Es decir, la filosofía pone entre paréntesis (*epojé*) aquello que le asombra, cuestiona buscando recoger fortalezas en un ir y venir de ideas y casos (dialéctica griega), descubre que debe definir los conceptos usados y puestos en *epojé* previamente (analítica socrática), reagrupa las ideas ahora definidas en torno a reglas de argumentación (analítica aristotélica). Después establece conclusiones que deberá someter, de nuevo, a contra ejemplos que proyecten los límites conceptuales identificados y, con ello, arrojar nuevas conclusiones

sintéticas (dialéctica hegeliana). Por último, replantea lo reflexionado, lo dicho, lo concluido y retorna buscando posibles caminos alternativos, una y otra vez (hermenéutica).

Con este proceder metodológico (heredado de la jurisprudencia, de la medicina, de la matemática, de la psicología y de la lingüística) la filosofía se aproxima a los datos recabados de la investigación etnográfica y semiótica sobre la Morisma de Bracho. ¿Qué procede? De inmediato la sospecha. Es la afirmación, “el conjunto de relaciones simbólicas, psicológicas, tradicionales, míticas, mercantiles, performativas, filiales y geográficas se manifiesta como un ente diferente, uno que no admite un cierre de fronteras conceptuales” –hecha al final de la sección anterior–, ¿representa a la Morisma de Bracho en Zacatecas? El acercamiento dialéctico-griego exigiría definir a la Morisma como ese conjunto de relaciones; pero la definición exige a su vez, una identificación conceptual plena, y es justo eso lo que la exploración etnográfica cuestiona. Por su parte, la analítica ayuda para clarificar los conceptos usados durante la enunciación de la definición que no se agota en su concepto, pero la síntesis que proponga como conclusión terminará por clausurarla y de nuevo plantea un cierre que esa tradición no pide. Se aborda entonces a partir de la búsqueda de su negación como detonante para su despliegue y comprensión histórica, como hace la dialéctica hegeliana. La negación de la misma es plantearle un límite establecido, que en este caso puede ser legal, religioso, mercantil o topográfico. Sin embargo, ninguno de estos límites se impone definitivamente y, aunque se puedan unir en un mismo frente, los datos recabados etnográficamente de la Morisma los exponen como parte esencial de la misma. No hay, ahí, una negación dialéctica que sirva para un ente en cuyo ser reclama no definirse como tesis de nada,

sino como apertura de relaciones sin límite permanente. Hay otro camino. Si se le aísla, entonces, como fenómeno que sólo la intencionalidad de la conciencia hace posible, y con ello se somete a *epojé*, el proceso se vuelve un poco más interesante. A partir de su consideración como expresión fenomenológica de la conciencia, cada sujeto la vive en cercanía con su esencia sin definirla, una pléyade de objetividades y propiedades contingentes salen a flote como marcas distintivas de la tradición, pero ninguna se asume como aquella que la abarca, que la congrega, que la define sin definirla según los cánones. Al someterla a su reducción trascendental, la condición *a priori* para su exposición no se sujeta a la conciencia, sino a la *praxis* como ser propio, deja de lado su carácter fenoménico y la intencionalidad de la conciencia se confunde con la contingencia de la ejecución, de su puesta en marcha; y se abre. Cae de nuevo en el punto de inicio. Se describe, pero no se explica a partir de una razón o conjunto de razones que la demuestren. Por último, el proceso hermenéutico la somete a la lectura, como si de un texto se tratara; se plantea su contexto como campo de aproximación y se leen las intenciones diversas de sus motivos y sus participantes. El horizonte de significaciones y explicaciones tiende a la exponencialidad, hacia la equivocidad sin límites. La interpretación se vuelve terreno de, en-cada-caso-suyo, y si bien esto concuerda con la exigencia del no agotamiento del concepto, se rompe el límite al grado que la praxis se impone frente al caos explicativo y la noción simplista retorna: es una tradición religiosa. ¿Qué hacer? Plantear una nueva forma filosófica para entender el problema, pero hacerlo apoyado en las ciencias que están arrojando una *verdad no contada* por el sistema, es decir, por lo instituido.

La ingeniería filosófica

La realidad es una multiplicidad *múltiple*, en esto coinciden filósofos como Cornelius Castoriadis (1988) y Alain Badiou (2007), pues para ellos el ámbito de lo que hay existe antes que cualquier otro lenguaje que pudiera nombrarlo. Para Castoriadis, por ejemplo, la filosofía ha sido la herencia de un principio ontológico que tiene su antecedente clásico en Parménides y Platón –el ser es uno, inmutable, perfecto, esférico, episteme–, pero es con Duns Scoto y con Guillermo de Ockam que las implicaciones ontológicas adquieren mayor notoriedad. Castoriadis (1989) lo expresa así: “no hay que multiplicar los entes innecesariamente. Pero, en una capa más profunda se aloja otra regla que dice: no hay que multiplicar el sentido de: ser; es menester que <<ser>> tenga un sentido único” (p. 11). Contrario a la formulación aristotélica, de que el ser se dice *de muchas maneras* en relación a una misma cosa, la ontología que se despliega a partir de la máxima de Scoto y de Ockam ofrecen un panorama mucho más prudente respecto a la heterogeneidad física de la realidad, al grado de que lo múltiple es sólo múltiple cuantitativo y no cualitativo; es decir, existe un mismo y único criterio epistemológico para dar cuenta de la realidad, una aritmética sofisticada que tendrá su exponente máximo en el cálculo infinitesimal de Newton y de Leibniz. Todo se reduce a un cálculo en el plano cartesiano.

El modo de decir (*legein*) se homologa ontológica y epistemológicamente con el modo de hacer (*teukein*), diría Castoriadis (1989, p. 22). Se autoriza un mismo sistema de organización de los entes de la realidad como sistema de conjuntos bien definidos (p. 98) que se instituyen “como regla y norma de identidad (p. 72), fundando con ello un

lenguaje propio de lo instituido, del sistema. Pero lo social es histórico, y como relación recíproca, es decir, como *socia-histórico*, se plantea como "autoalteración, y no es otra cosa fuera de eso" (p. 87).

Por su parte, Alain Badiou, en el *Ser y el Acontecimiento* (2007), y tras hacer un interesante análisis de la teoría de conjuntos desde los axiomas de Zermelo, que el axioma de separación asume

> para todo múltiple supuesto dado […] existe un submúltiple de los términos que poseen la propiedad expresada por la fórmula ( ) […] bajo la condición de que *ya hay* […] <<separación>> […] de un subconjunto constituido por términos […] que validan la fórmula. (p. 59) (Las *itálicas* son nuestras).

Esto es importante porque "el axioma de separación no permite inferir, por sí solo, ninguna existencia" (Badiou, 2007, p. 60), y se incurre en el exceso. Es decir, se construye una realidad –lo que *ya hay*– a partir de un lenguaje que lo supone, y se incurre en paradojas porque la realidad, lo que *ya hay*, está más allá de las propiedades y reglas del lenguaje que lo supone. ¿Por qué el axioma incurre en ello? Porque la teoría de conjuntos asume, igual que hiciera Castoriadis en (1989), que todo conjunto es un múltiple, y el primer conjunto es un múltiple vacío. Sin embargo, tanto Castoriadis como Badiou van a asumir que dicho primer conjunto vacío implica una multiplicidad *múltiple* en cuanto múltiple. Esto significa que ambos se refieren a una realidad que el sistema mismo que autoriza el perímetro y delimitación del conjunto (representado a su vez por un lenguaje), no está en condiciones de identificar, de asignar un solo significado (principio ontológico de Parménides, de Platón, de Scoto, de Ockam) a los entes que congrega, se vuelven no-entes, un vacío de significación: conjunto vacío.

La filosofía y la ciencia heredadas no pueden dar cuenta de la verdad de una tradición como la Morisma de Bracho porque ella misma está compuesta por un conjunto de entes cuyo principal vínculo no está registrado por el sistema que lo ha nombrado Tradición religiosa, al mismo tiempo que asume su condición de tradición religiosa. Se hace pertinente, entonces, un enfoque distinto. La filosofía asume entonces un paradigma de multiplicidad *múltiple* de la realidad, y que la etnografía y la semiótica han arrojado como resultado y que han intentado significar en un discurso como cultura, como símbolos seculares y metafísicos.

La ingeniería filosófica se plantea como alternativa desde el momento mismo en que no se asume como descubridora de verdades (esas las han expresado la etnografía y la semiótica como ciencias antropológicas), y que admite un *magma* de significaciones (Castoriadis, 1989), es decir, un conjunto de relaciones *de relaciones* en apertura permanente. ¿Cómo se procede, entonces? ¿Cómo se muestra el anudado filosófico de las verdades recogidas?

La lógica gamma

La lógica *gamma* es la respuesta al método analítico. Simboliza los axiomas ontológicos de la multiplicidad *múltiple*, que es a su vez la respuesta al método fenomenológico. Y ejecuta una labor de traducción e interpretación entre el significado de los axiomas simbolizados, y la correspondencia que encuentran con los datos empíricos y simbólicos que son, con evidencias en la mano, múltiples y difusos (no son parmenídeos, unívocos), esto es la respuesta al método hermenéutico. Una vez establecida la correspondencia entre los símbolos y sus evidencias, se procede a “demostrar” la apertura o cierre relacional del ente o del conjunto

de entes estudiados. El criterio de demostración lógico aquí consiste en las equivalencias de función, no de contenido ni de valor, ya que la noción de función establece el grado de relación posible de las entidades, *también en relación*, de tal forma que el resultado es: una entidad definida (esencia) o una entidad difusa (posibilidad latente).

La analogía gammática

El siguiente paso consiste en concentrarse en el grado de relación en cuanto relación, que es la respuesta a la dialéctica hegeliana; es decir, identificar a la relación que hace posible la relación entre las entidades conceptualizadas. Esto significa que, para el caso de la Morisma de Bracho, las relaciones localizadas deberían mostrar un tipo de relación tal que, considerada como relación, y no como fenómeno ni como objeto, señalaran la relación que la convierte en algo más que una tradición religiosa, secular o performativa. Estamos en este momento en la dimensión de mayor abstracción posible porque ya no se trata de señalar un ente concreto, aunque sea difuso, sino aquello que hace posible un ente, ese ente –la Morisma de Bracho–.

¿Qué es la Morisma de Bracho? Presentada frente a la realidad empírica y cultural como un conjunto de relaciones de relaciones en permanente apertura, la Morisma de Bracho es la coexistencia de disyunción-implicación de los imaginarios instituidos o instituyentes. Esto significa que *ya hay* la coexistencia entre la condicional de la delimitación religioso-estatal que ocasiona, a su vez, el rechazo performativo del gremio-mercado. Una entidad compleja, podría decirse, que no se agota en sus miembros, ni en su historia, ni en el nombre que el sistema le asigna.

Conclusiones

Parecería que el resultado de la ingeniería filosófica sobre la morisma ha mostrado un enunciado encriptado, difícil de colocar en palabras. Exacto. La filosofía ha anudado en una afirmación un conjunto de verdades arrojadas en los datos empíricos y simbólicos que el equipo de investigación recopiló. Desde las categorías mismas de las ciencias involucradas el concepto oculta la complejidad de la tradición de la Morisma de Bracho, su condición de ruptura con el sistema queda relegada si se le delimita. Sin embargo, una vez establecidas las condiciones que la hacen posible, y la relación que le da su esencia expuesta, la poesía –como creación de conceptos para realidades de la otra orilla cognitiva o cotidiana– entra en escena: nombra. No se trata de inventar una palabra, sino dar el último sentido, aunque provisional según sucede con el avance constante de la ciencia, del asunto. Se sabe que las condiciones de la realidad son siempre cambiantes, no obstante, se sostiene el fondo ontológico de la multiplicidad *múltiple*.

La apuesta filosófica que aquí se defiende busca explicar una realidad histórico-social, la tradición de la Morisma de Bracho en este caso, a partir de un conjunto de supuestos metodológicos no clásicos, sino alternativos. Ellos responden a cada método filosófico tradicional con el afán de presentar un cuerpo de estrategias metodológicas que se adapten a las condiciones políticas, artísticas, científicas y amorosas que representan la realidad. La ingeniería filosófica no es, desde luego, una respuesta final, sino la provocación de una reflexión que busca ser radical, vinculante, práctica, responsable. He aquí su protocolo sintetizado.

La metafísica de la relación

Aquí me atrevo a emitir una definición de lo que es la filosofía, aún y con el riesgo de emitir un juicio que inmediatamente se convierta en una hipótesis dialéctica y, con ello, sujeta a un debate socrático que haga explícita la rigidez propia de una definición. No obstante… *La filosofía es la explicación razonada de preguntas radicales con respuestas radicales*. Esto significa que ejercerla nos exige asumir el replanteamiento constante de premisas sin dejar nada intacto, justo el asunto que señalé al inicio de este último apartado: que se someta a la crítica socrática, demoledora, irónica. Sin embargo, esta definición me permite señalar que, frente a la contundencia de las condiciones contextuales que la generan, no deja de aportar una reflexión que reconoce la presencia de lo otro, de lo ente que no es objeto y que no requiere de ningún sujeto para ser. Esto plantea un protocolo de *respeto*, de reconocimiento de corte primigenio, *a priori*, y que frente a la multiplicidad *múltiple* que es la realidad, ese protocolo asume la diversidad, fomenta la co-existencia, pero defiende el rigor explicativo en flexibilidad frente a las evidencias vinculantes de lo colectivo, asume una ética-estética de apertura y compromiso, y un cuestionamiento explícito permanente en torno a los imaginarios instituidos e instituyentes. Esto último en completo acuerdo con Cornelius Castoriadis.

De ahí que, frente a la pregunta "¿qué *es* la Morisma de Bracho?", la ingeniería filosófica ofrezca principalmente un protocolo de vínculo que haga explícita la realidad compleja que la conforma y, en específico, que señala sus relaciones conjuntivas, disyuntivas, de acompañamiento, de delimitación, y de fomento hacia una tradición metafísico-secular. La ingeniería filosófica es, por tanto, un camino que pone en marcha aquella

búsqueda de *un* método verdaderamente complejo, aquel que Edgar Morin había estado ensayando pero que había dejado de lado, en su trayecto, el importante papel del análisis formal clásico y no clásico que implica la lógica y la matemática. Es así como enfrenté este primer acercamiento a la Morisma de Bracho, o para decirlo con Jorge Ibarra, *Morismas* de Bracho, así, en plural, como sutil sugerencia de análisis de una complejidad dada.

Referencias

Badiou, A. (1989). Manifiesto por la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Badiou, A. (2007). El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Bordes Manantial.

Castoriadis. C. (1988). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis. C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. Barcelona: Tusquets Editores.

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 74, 33-52.

San Roman. T. (2009). Sobre la investigación etnográfica. Revista de Antropología Social, 18, 235-260.

15

LA METAFÍSICA ÉTICA DE EMMANUEL LÉVINAS COMO PROYECTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEL RECONOCIMIENTO Y LA RESPONSABILIZACIÓN POR EL *OTRO*[1]

Beatriz Liliana De Ita Rubio[2]

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente texto es producto de reflexiones críticas fundamentadas en la filosofía y en el análisis social, particularmente en el sistema propuesto por el filósofo Emmanuel Lévinas en su metafísica ética. A partir del análisis de las circunstancias que caracterizan las relaciones entre los seres humanos en las sociedades actuales, marcadas por un creciente deterioro de las mismas debido al desapego, la falta de respeto e incluso la violencia hacia otros seres humanos, se considera imprescindible e impostergable trabajar

[1] Emmanuel Lévinas al hacer referencia al Otro no alude al representante del género masculino, sino a la otredad en sentido amplio, al ser humano.

[2] https://orcid.org/0000-0002-8615-0418 deitarubioliliana@gmail.com

en la construcción de una ciudadanía que permita lograr el reconocimiento, el respeto y la responsabilización por el otro.

Los objetivos que se proponen a partir de este análisis y reflexiones críticas son:

Promover algunas reflexiones que apoyen el diseño de una propuesta general para la formación ciudadana, que se fundamente en los postulados cardinales de la filosofía levinasiana, ya que se considera una concepción adecuada para promover los atributos y virtudes cívicas que se requieren para el ejercicio de una ciudadanía del reconocimiento y la responsabilidad para con el Otro.

Difundir a la población en general a través de los distintos medios masivos de comunicación, así como mediante los procesos educativos en la escuela y la familia,-primordialmente-, información que le permita tomar conciencia del grave problema que supone la violencia y sus consecuencias y la importancia de su prevención y erradicación con la aplicación de las recomendaciones sustentadas científica y filosóficamente.

Se ofrecen algunas recomendaciones para la construcción de una ciudadanía que se fundamente en el reconocimiento y la responsabilización por el Otro, producto de la participación de la población y los diversos sectores sociales a partir de la sensibilización e identificación de las problemáticas y generación de acciones a llevar a cabo para su solución y para la construcción de este nuevo modelo.

Palabras clave: Ciudadanía, respeto, reconocimiento, metafísica ética, Emmanuel Lévinas.

Abstract

This text is the product of critical reflections based on philosophy and social analysis, particularly in the system proposed by the philosopher Emmanuel Lévinas in his ethical metaphysics. From the analysis of the circumstances that characterize the relationships between human beings in current societies, marked by their growing deterioration due to detachment, lack of respect and even violence towards other human beings, it is considered essential and urgent to work on the construction of a citizenship that allows to achieve recognition, respect and responsibility for the other.

The objectives proposed from this analysis and critical reflections are:

Promote some reflections that support the design of a general proposal for civic education, which is based on the cardinal postulates of Levinasian philosophy, since it is considered an adequate conception to promote the civic attributes and virtues that are required for the exercise of a citizenship of recognition and responsibility towards the Other.

Disseminate to the general population through the different mass media, as well as through educational processes in school and the family, -primarily-, information that allows them to become aware of the serious problem posed by violence and its consequences and the importance of its prevention and eradication with the application of scientifically and philosophically supported recommendations.

Some recommendations are offered for the construction of a citizenship that is based on the recognition and responsibility for the Other, as a result of the participation of citizens and the various social sectors from

the awareness, identification of the problems and generation of actions to take out for its solution and for the construction of this new citizenship.

Key words: Citizenship, respect, recognition, ethical metaphysics, Emmanuel Lévinas.

Introducción

El texto que se ofrece es una versión extensa y actualizada de la ponencia que se presentó durante el pasado II Coloquio Internacional de Humanidades en el año 2019[3]. Constituye el producto de reflexiones críticas fundamentadas en la filosofía de Emmanuel Lévinas aplicadas al análisis de algunos problemas que se generan en las interacciones sociales entre los seres humanos. Debido a que el presente escrito se realiza ya en el año 2020, cierta información y referencias pueden exponer datos recientes.

Parte de un breve análisis del contexto internacional y nacional actual en materia de paz y violencia, con la intención de evidenciar la importancia que tiene la formación de una ciudadanía respetuosa y armónica que permita la transformación de las actuales condiciones en las relaciones humanas. El análisis de las interacciones sociales se contrasta con las tesis que se extraen de la filosofía levinasiana que constituye una ética en la que los seres humanos conforman su subjetividad en un acto ético de reconocimiento, respeto y responsabilización por el Otro, -que en

[3] Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

esta filosofía se refiere al ser humano, no únicamente al género masculino-. A partir del análisis y la reflexión filosófica se esbozan algunas recomendaciones que pudieran considerarse para la formación de una ciudadanía que permita la transformación de las relaciones de los seres humanos en sociedad, que en el presente están ampliamente deterioradas, hacia nuevas formas de *socialidad*.

Pregunta de investigación

La pregunta que guía este análisis y las reflexiones críticas es la siguiente: ¿es posible promover el reconocimiento y la responsabilización por el Otro a través de una formación ciudadana fundamentada en la metafísica ética de Emmanuel Lévinas?

Objetivos

- Promover algunas reflexiones que apoyen el diseño de una propuesta general para la formación ciudadana, que se fundamente en los postulados cardinales de la filosofía levinasiana, ya que se considera una concepción adecuada para promover los atributos y virtudes cívicas que se requieren para el ejercicio de una ciudadanía del reconocimiento y la responsabilidad para con el Otro.
- Difundir a la población en general a través de los distintos medios masivos de comunicación, así como mediante los procesos educativos en la escuela y la familia,-primordialmente-, información que le permita tomar conciencia del grave problema que supone la violencia y sus consecuencias y la importancia de

> su prevención y erradicación con la aplicación de las recomendaciones sustentadas científica y filosóficamente.

Los objetivos que se proponen son perfectamente compatibles con la Campaña Mundial de Prevención de la Violencia 2012-2020 diseñada y operada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que señala entre sus objetivos la intención de poner en práctica las recomendaciones que hace la propia organización en el Informe Mundial sobre la violencia y la salud con el propósito de:

> promover la toma de conciencia sobre este problema y difundir conocimientos científicos que permitan fomentar su prevención y articular respuestas internacionales coordinadas. [La organización propone] estrategias basadas en la evidencia en materia de parentalidad, aptitudes para la vida, normas sociales, alcohol, riesgo de muerte y lesiones por armas de fuego, y servicios para las víctimas. Estas estrategias pueden prevenir muchos tipos de violencia. (OMS, 2020, párr. 3)

Supuesto

La tesis central que se plantea en el presente escrito es que la ausencia del reconocimiento de la alteridad impide el respeto y la empatía hacia la misma y genera las condiciones para el egoísmo, el desapego y la violencia, por lo que resulta imprescindible promover la formación de una ciudadanía que he denominado del reconocimiento y la responsabilización por el Otro, ya que se fundamenta en la Metafísica Ética que propuso el filósofo lituano-francés Emmanuel Lévinas.

El método empleado es la reflexión filosófica aplicada al análisis de una problemática social compleja.

Marco teórico

Contexto actual de las interacciones sociales. Algunos datos relevantes

Vida cotidiana e interacción.

Se exponen algunos datos que permitan captar los problemas que se suscitan en las interacciones sociales en la actualidad, sin pretender mostrar en este escrito un análisis exhaustivo de los problemas que aquí se enuncian. La intención es evidenciar la complejidad y la trascendencia de los citados problemas que se presentan en las interacciones humanas. De la gran cantidad de problemas que se presentan en las interacciones sociales, se retoman datos de aquellos que se consideran relacionados en forma más directa con la propia concepción y valoración de lo que implica el ser humano.

Las relaciones entre los seres humanos en las sociedades actuales se han deteriorado y debilitado, y se han tornado desapegadas, distantes y violentas. Ejemplos del deterioro de las relaciones humanas en las sociedades actuales se evidencian con la presencia constante de problemas de violencia en la familia, la escuela, el espacio público y el laboral, en todos los niveles territoriales desde el barrio y la comunidad hasta el ámbito internacional. El ciberespacio no está exento de estas manifestaciones ya que en él se desarrollan y/o exponen situaciones violentas, en distintos grados y manifestaciones, que alcanzan difusión global a través de los medios de comunicación masiva y las redes sociales con apoyo del internet.

Según el Instituto para la Economía y la Paz (IEP), durante el año 2019 y por cuarto año consecutivo, el nivel de paz disminuyó en México un 4.3% y la violencia se incrementó 1.4%. Ese mismo año en el país, 35500 personas fueron asesinadas, lo que equivale a 28 personas por cada 100 000 habitantes. (Índice de Paz México, 2020, p.4) Es todavía más preocupante el hecho de que la tendencia a la violencia vaya en aumento año con año. En las actuales circunstancias determinadas por el confinamiento debido a la pandemia del COVID-19, la situación de violencia ejercida hacia las mujeres, ya de por sí alarmante, se ha incrementado considerablemente.

En el ámbito internacional la situación es también alarmante, Según la Organización Mundial de la Salud (2017), cada año, 1,4 millones de personas pierden la vida debido a la violencia, lo que corresponde a 3800 personas por día. Aunado a ello, por cada una que muere hay muchas más con lesiones y con diversos problemas de salud física, sexual, reproductiva y mental. (párrs.1 y 4)

De acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas, en su capítulo ONU Mujeres (2020):

> a escala mundial el 35% de las mujeres ha experimentado alguna vez violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, o violencia sexual perpetrada por una persona distinta de su pareja. Estos datos no incluyen el acoso sexual. Algunos estudios nacionales muestran que la proporción puede llegar al 70 por ciento de las mujeres. (ONU Mujeres, 2020 p.4)

Por lo que se refiere al desapego y falta de empatía, es importante analizar el hecho de que la vida cotidiana está completamente inmersa en el mundo virtual o viceversa. Las interacciones sociales en todos los

niveles están mediadas por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones: trabajo, investigación, educación, transacciones comerciales, religión, sexualidad, política, recreación, familia, entre otras son actividades que se realizan cada vez más “en línea” o con apoyo de internet.

Es ya, de todos, conocido que las redes sociales y el internet han transformado la vida cotidiana en las sociedades actuales al constituirse como los medios a través de los cuales se lleva a cabo un alto porcentaje de las actividades humanas y por ende, las interacciones sociales. En la actualidad son diversas las transformaciones sociales, culturales y económicas, generadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, que impactan todos los ámbitos de la acción humana.

En este sentido, el sociólogo Manuel Castells (2000) ha caracterizado a la sociedad actual como *sociedad red*, afirma que la revolución tecnológica, primordialmente en el campo de las comunicaciones, ha generado nuevas formas de relación entre economía, sociedad y Estado y como consecuencia la base material de la sociedad se ha reconfigurado en forma acelerada y las economías en el ámbito global se han vuelto interdependientes. Afirma el citado sociólogo: “las redes globales de intercambios instrumentales conectan o desconectan de forma selectiva individuos, grupos, regiones o incluso países según su importancia para cumplir las metas procesadas en la red, en una corriente incesante de decisiones estratégicas.” (Castells, 2000, p. 28)

Los individuos están inmersos en estas nuevas formas de interacción mediadas por tecnología. Además de no tener contacto físico, en una gran cantidad de ocasiones ni siquiera se tiene acceso a conocer a

la persona que está detrás de los dispositivos de comunicación, lo que imposibilita establecer una autentica comunicación con sentido humano. La tendencia que en años anteriores se observaba en relación al incremento de relaciones interpersonales virtuales, en el momento presente, debido a la situación que ha generado la pandemia de COVID-19, se ha constituido en una necesidad primordial e incluso imprescindible y ha ocasionado una enorme pérdida de contacto humano, -por cuestiones de salud pública que exigen el confinamiento.

La falta de proximidad en la relación obstaculiza el desarrollo de la empatía y la solidaridad social y con ello se debilitan los vínculos interpersonales. Ante la ausencia de tales vínculos, se dificulta la formación de una identidad y un sentido de pertenencia, compartidos, así como el logro de la cohesión social, que se requieren para la búsqueda del bien común y para construir sociedades pacíficas y cooperativas.

Por otra parte estas formas virtuales de interacción en las que las personas pueden crear una diversidad de alias, avatares y perfiles que pueden ser aspectos de su personalidad o construcciones ficticias o idealizadas, generan una apariencia de invisibilidad y una sensación de anonimato propicias para que el sujeto pueda exhibir distintos valores, preferencias, orientaciones identidades y formas de actuar, que aquellos que mantiene en sus relaciones cara a cara. Esta situación está generando problemas para la conformación de la identidad debido a la multiplicidad de rasgos e incluso identidades que se proyectan por medio de estas tecnologías a la gran diversidad de espacios virtuales en los que los sujetos interactúan.

Sin embargo la multiplicidad de posibilidades para la constitución de la propia identidad, “a la carta”, -si se permite la expresión-, desemboca en identidades con particularidades que las hacen difíciles de compartir por otras personas.

> En esta condición de esquizofrenia estructural entre función y significado, las pautas de comunicación social cada vez se someten a una tensión mayor y cuando la comunicación se rompe, cuando deja de existir, ni siquiera en forma de comunicación conflictiva (como sería el caso en las luchas sociales o la oposición política), los grupos sociales y los individuos se alienan unos de otros y ven al otro como un extraño, y al final como una amenaza. En este proceso, la fragmentación social se extiende, ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartirlas. (Castells, 2000, 28)

Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019, a través de un comunicado de prensa:

> En México hay 80.6 millones de usuarios de internet, que representan el 70.1% de la población de 6 años o más (…), se estima en 20.1 millones el número de hogares que disponen de Internet (56.4%), ya sea mediante una conexión fija o móvil, lo que evidencia un incremento respecto a los años anteriores y entre 2017 y 2019 (…), los usuarios en la zona urbana pasaron de 71.2% a 76.6%, mientras que en la zona rural el incremento fue de 39.2% a 47.7% de usuarios de 6 años o más. (INEGI, SCT, IFT, 2020, p. 1)

Estos datos, correspondientes al año 2019-, seguramente se han incrementado con la exigencia impuesta por el confinamiento ante la pandemia y con ello las interacciones virtuales.

Coexisten paradójicamente el inevitable encuentro entre grupos y culturas distintos, por una parte, y la falta de reconocimiento de la diversidad por la otra, esta última se manifiesta frecuentemente en forma de discriminación, exclusión e incluso violencia por motivos étnicos, sociales, económicos y culturales. La globalización económica y la migración internacional que genera, el gran desarrollo en las tecnologías informáticas y computacionales, así como la influencia de la internet en todos los espacios cotidianos, -antes citados-, son factores de encuentro multicultural, propiciatorios de nuevas formas y espacios de interrelación social, que se enfrentan y supeditan, sin embargo a los intereses de grupos política y económicamente favorecidos.

A partir de los breves datos aportados es posible afirmar que en las interacciones sociales tanto presenciales como virtuales se aprecia una ausencia de reconocimiento y respeto a la alteridad, condiciones indispensables para la constitución de la subjetividad, la propia y la del Otro, propuestas por Emmanuel Lévinas y se torna urgente colaborar en la formación de una ciudadanía que desarrolle tales capacidades que resultan imprescindibles para lograr sociedades respetuosas, corresponsables, armónicas, equitativas, democráticas, empáticas, solidarias y con justicia social. Para tal fin expongo brevemente aquellos aspectos de la filosofía levinasiana que pueden fundamentar la propuesta de formación ciudadana.

Metafísica ética de Emmanuel Lévinas

Al proponer la posibilidad de construir una ciudadanía basada en el respeto, el reconocimiento del Otro y la responsabilización por el mismo, retomando las ideas de Emmanuel Lévinas, se hace necesario plantear

algunas circunstancias que marcaron la vida del filósofo, las cuales permiten valorar con mayor justicia su pensamiento y sistema filosófico. Emmanuel Lévinas, fue un filósofo lituano-francés de ascendencia judía (1905-1995), tanto él como su familia sufrieron la Revolución Rusa y la experiencia de los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. Sorprende gratamente que el sistema filosófico que elaboró, lo llevara no al terreno del nihilismo sino a la construcción de una particular metafísica ética, conocida como ética de la alteridad.

Para este filósofo la metafísica es la dimensión de la bondad, del deseo de lo absolutamente Otro, la defensa de la libertad y la prevención del momento de inhumanidad. (Lévinas, 1987b)

Al reflexionar acerca de la posibilidad y necesidad de conciliar la ciudadanía con la ética, me interesa trabajar algunas tesis de la filosofía de Emmanuel Lévinas quien considera a la ética como filosofía primera, pues la concibe como una relación pre-originaria de *responsabilidad infinita* hacia los demás, por lo que propone que el momento constitutivo de la subjetividad es un acontecimiento ético fundado en el reconocimiento del Otro. En tal sentido, plantea que si nuestra interacción social no está apuntalada por relaciones éticas para con los demás, puede suceder lo peor, esto es, el fracaso en reconocer la humanidad del Otro. (Critchley, S. en Lévinas, E., 2004)

La filosofía levinasiana se construye en torno a un problema esencial que se refiere al recorrido que el sujeto requiere realizar en la construcción de su subjetividad, que el filósofo de la alteridad considera un proceso personal pero que requiere realizarse en el espacio social, en las relaciones con los otros. La realización de la subjetividad es un acto de

trascendencia que arranca al sujeto de su egoicidad, mediante el reconocimiento y respeto a la alteridad.

La trascendencia en la filosofía levinasiana es un acontecimiento ético metafísico, que hace posible que el yo en el encuentro con el otro, con el que se relaciona, re-viva, se re-produzca y logre una permanencia en el presente que es para Lévinas el único tiempo en que es posible aplazar a la muerte.

Por medio de la ética heterónoma concebida como una ética de la alteridad, Lévinas (1987a) nos propone una alternativa para pensar las relaciones entre los seres humanos y su existencia misma *de otro modo* diferente al predominante centrado en la razón y el conocimiento, los cuáles nos han conducido a graves circunstancias problemáticas que atentan contra la humanidad e incluso, en mi opinión-, contra el medio ambiente. Sobre dicha crítica, estructura su propuesta de una ética de la alteridad que se funda en una subjetividad que se constituye al acoger al Otro y sentirse infinitamente responsable hacia él[4]. El filósofo lituano-francés concibe a la ética como relación intersubjetiva descrita desde el punto de vista de un actor inscrito en el mundo social y no de un espectador que lo contempla.

Emmanuel Lévinas (1987b) plantea que la *socialidad* es el ámbito en el que se constituye la subjetividad y su posibilidad de trascendencia, esta última, que es una categoría pre-ontológica, una categoría ética y por lo tanto de *socialidad*; es una trans-sustanciación que se inicia a partir del

[4] Ser humano.

rostro como expresión y revelamiento del Otro que instaura la relación ética como discurso, respeto y enseñanza.

En tal sentido, plantea que es inherente a todos los seres humanos orientar éticamente su participación en todos los momentos y ámbitos de su existencia cotidiana, lo cual determina desde el inicio el compromiso y la responsabilidad en sus decisiones. La argumentación levinasiana, a pesar de provenir de un filósofo de la modernidad tardía, no se agota en la crítica sin propuesta. De hecho nos devuelve la esperanza y la vía para recuperar la paz y la justicia mediante la *socialidad,* en las relaciones intersubjetivas, aún ante las más apremiantes circunstancias presentes y en prospectiva.

La dicotomía individualidad/socialidad ha estado presente en diversas y opuestas tesis y define la manera en que nos concebimos como seres humanos, como actuamos y como somos. De acuerdo con la orientación de la posición filosófica en relación a su consideración de las relaciones humanas, dará lugar a un régimen político particular. Así por ejemplo, al considerar a las relaciones humanas como algo inauténtico, estas serán puestas en riesgo y se militará contra ellas, como en el caso de los totalitarismos.

Detrás del pensamiento levinasiano está la sospecha de que el totalitarismo encuentra inspiración en modos histórico-sociales de definición de la subjetividad, en que las relaciones sociales son despreciadas. Al menos, si las concepciones de la subjetividad no inspiran este desprecio, no dan elementos para rebatir el totalitarismo. La filosofía está en relación con la manera en que los individuos y la sociedad se comportan concretamente, debido a que propone ideales acerca de lo que

somos, a partir de los cuales se gestan proyectos que tienen resultados prácticos.

Lévinas considera que la crisis de la modernidad, la crisis de Europa no es epistemológica sino ética. Cuestiona las bases de la filosofía moderna (de Parménides a Heidegger), de la tradición y da una respuesta decididamente ética. Como forma de resistencia a la globalización y en general al proyecto histórico-social que promueve la indiferencia y la violencia hacia el Otro, propone la tesis, -que ya hemos mencionado-, de que el ser humano está constituido como tal a partir de su relación con el Otro.

Para Lévinas (1987b), la ética antecede a la ontología[5], se refiere al sujeto ya que considera que la subjetividad se constituye a partir del reconocimiento del Otro, precedido de una relación ética de respeto y responsabilidad hacia la otra persona, que no se limita al diálogo. El filósofo de la alteridad busca romper con la tesis existencialista acerca de que el tránsito a una existencia auténtica se da en la soledad absoluta en que el sujeto se encuentra consigo mismo y plantea que la condición del sujeto como único se alcanza en el encuentro con otro sujeto, con otro ser humano. A diferencia de Heidegger, para Lévinas (1993) la soledad no se explica a partir de una relación previa con otro sino como una categoría del ser, en ese sentido no es una noción psicológica sino ontológica.

La soledad, inicialmente, no se refiere a estar desamparado, sino sumergido en sí- mismo, a no poder salir de sí-mismo (Lévinas, E. 1993). Lévinas recupera la *socialidad* en una forma particular, -no como tradición,

[5] Ontología. Estudio del ser.

historia y cultura porque tienen una connotación totalizante en la que el individuo queda sumergido en la masa-, el encuentro de un ser humano con otro ser humano en cuanto a comunicación es la única posibilidad que tiene el sujeto de ser, en tanto es la única opción para superar la soledad ontológica.

Lévinas (1987b), se interesa por resaltar el encuentro entre sujetos, no la integración de los sujetos a la cultura, rompe con el parámetro del sujeto cartesiano: *pienso luego soy* al considerar que se establece a partir de la egoicidad, que se constituye como una mónada, centrado en sí mismo y propone en su lugar un sujeto descentrado y como vía a la referencialidad, la apertura ética, por lo tanto para este filósofo la ética es filosofía primera. Propone que lo fundamental para el sujeto es la ética, por encima de la racionalidad. Se interesa por articular un nuevo tipo de pensamiento que no duplique el pensamiento y cultura occidentales en los que ve la justificación filosófica de cierta violencia que el sujeto ejerce sobre el mundo al conocerlo, dominación del ser sobre la cosa que se duplica en la dominación del sujeto por el ser.

La existencia se define a partir de la ruptura con la trágica soledad, ontológica. Dicha ruptura únicamente es posible cuando el yo es arrancado del sí mismo por el rostro del Otro, en el que nos miramos y nos vemos reflejados, por el reconocimiento del Otro que debe ser precedido por una relación ética de respeto y responsabilidad. En dicha relación con el otro se nos revela lo Otro.

Esta trascendencia hacia la subjetividad se genera a partir del rostro del otro, mediante el diálogo, el reconocimiento a la alteridad del otro, a su

dignidad, que exigen la revisión de la propia moral. La responsabilidad a la que alude es asimétrica, ya que antes que el sí Mismo, está el Otro

Propone que en la vida cotidiana la relación con otro no nos enfrenta al misterio porque lo conocemos por empatía como otro yo-mismo, *alter ego:* "Uno es para el otro lo que el otro es para uno; no hay lugar excepcional para el sujeto." (Lévinas, E., 1993, p. 126) También se da al interior de nuestra vida social, una falta de reciprocidad, porque el otro como otro no es solamente un *alter ego,* sino que es aquello que *yo no soy*. Esta tesis lo lleva a sostener que el espacio intersubjetivo no es simétrico, por ello también, la relación con el otro no debe definirse a partir de la espacialidad ni de los conceptos. (Lévinas, E., 1993, p. 127)

Este filósofo insiste en el reconocimiento de la alteridad, en la coexistencia de varias libertades en una multiplicidad que puede dejar intacta la unidad de cada una de ellas o unificarse en una voluntad común. Defiende la individualidad del sujeto en una sociedad justa, pluralista, a partir de valores éticos y de la dignidad de cada sujeto. Pluralidad que no puede ser totalizada, ni constituida por mónadas ni egos, no es masificación en la que los sujetos quedan subsumidos.

El futuro es integrado por la relación con otro, el sujeto concreto disfruta del pasado y el futuro como dimensión del tiempo, incorporando al otro en la relación social, como escape de la alienación y no se da en soledad. Se trata de integrar una *socialidad* verdadera en la que la justicia reine. El fundamento profundo de la justicia es el movimiento de un sujeto a otro, en el reconocimiento de los derechos de otro, en el dar sin reclamar; sujeto orientado éticamente hacia el otro.

Discusión

A partir de estas consideraciones, es posible plantear que la construcción de una ciudadanía armónica, responsable, basada en la justicia, estaría bien cimentada en la propuesta levinasiana de construcción de la subjetividad, que sigue una trayectoria que va desde el primer momento en el que el sí mismo es arrancado de su ipseidad y recorre el camino del goce, el trabajo, el eros, la voluptuosidad y la fecundidad, entre otros. Una ciudadanía plural en la que cada sujeto conserve su subjetividad sin ser absorbido por ningún otro, sin imposiciones. Dicha ciudadanía debe construirse en los ámbitos mismos en donde se da el encuentro interpersonal: familia, espacio público, escuela, etc.

La construcción de la socialidad y de una ciudadanía del reconocimiento y el respeto al otro, resulta un enorme reto en sociedades cada vez más dominadas por interacciones virtuales que dificultan la empatía, la relación cara a cara y por tanto *la epifanía del rostro* que interpela al sujeto para salir de sí Mismo y responsabilizarse por el otro. Asimismo la violencia es un problema social determinado por cuestiones estructurales que requieren la atención de los gobiernos y la participación de la ciudadanía con la intención de erradicarla, aunque esta última no es suficiente si no se resuelven los aspectos estructurales que la determinan.

La familia permite las primeras relaciones humanas y resulta un espacio fundamental para la subjetivación y construcción de la socialidad, el *eros* y la *fecundidad*, el ser padres y madres, constituye para Lévinas la vía fundamental para el logro de la constitución de la subjetividad. Sin embargo lejos de constituir el ámbito de la conformación de la subjetividad fundada en la seguridad, la protección, el afecto recíproco, sustentados en

el respeto, la familia se ha convertido, en una gran cantidad de casos, en un espacio de violencia. Es necesario sin caer en posturas moralistas, conservadoras ni reduccionistas, reconstruir las relaciones que se dan al interior de la familia, considerando la diversidad de familias que existen en las sociedades actuales.

Asimismo la educación, formal e informal, orientada por una intencionalidad de solucionar los problemas que se generan en las interacciones sociales, será una dimensión privilegiada para promover el encuentro interpersonal, el diálogo, el reconocimiento, el respeto y por ende la subjetivación que dé lugar a sociedades basadas en relaciones sanas.

Las circunstancias actuales determinadas por el confinamiento, dificultan el encuentro cara a cara que es indispensable para que el otro se revele a través de la mirada, habrá que promover relaciones virtuales que propicien ese encuentro con la mirada del otro y la *epifanía del rostro,* con la intención de lograr esa salida de la egoicidad que es necesaria para lograr la propia trascendencia como sujetos y para generar el tipo de relaciones entre seres humanos que son deseables para alcanzar la paz.

Algunas recomendaciones para aportar a la construcción de una ciudadanía del reconocimiento y la responsabilización por el *Otro.*

- Promover a través de la educación formal e informal, con apoyo de los programas y contenidos educativos, libros de texto, estrategias didácticas, medios masivos de comunicación, redes sociales e internet, campañas de sensibilización hacia la importancia del

dialogo y el respeto a la alteridad como factores indispensables para la paz y la convivencia armónica.

- Difundir a través de los diferentes medios de comunicación y espacios de interacción social, contenidos que permitan la sensibilización acerca de formas de convivencia basadas en el diálogo, el reconocimiento y el respeto a las diferencias, que generen formas de interacción armónicas.
- Propiciar espacios para el diálogo y el encuentro interpersonal con intención educativa y orientación ética que permitan el intercambio de opiniones, formas de pensar y actuar como una vía para el enriquecimiento de las relaciones humanas y la disminución de la intolerancia y la violencia.
- Crear propuestas educativas inclusivas y con enfoque intercultural que promuevan nuevas formas de relación social.
- Promover la realización de foros y otros espacios para el encuentro multicultural orientados al intercambio de propuestas para la erradicación de la violencia y para recuperar el respeto mutuo en el ejercicio de una ciudadanía participativa.
- Diseñar y operar propuestas de intervención social y comunitaria que desde una perspectiva incluyente y con acompañamiento de investigadores sociales y educativos particularmente, convoquen a la participación de la ciudadanía y particularmente de los miembros de las comunidades o regiones específicas, en la generación de diagnósticos y alternativas de solución para los problemas que las aquejan.
- Diseñar políticas públicas orientadas a propiciar la participación ciudadana en las decisiones que le atañen, que promuevan el

encuentro con la diversidad de subjetividades, concepciones y opiniones. Dichas políticas públicas serán generadas desde la propia ciudadanía y contarán con acompañamiento de autoridades e investigadores transdisciplinarios.

Conclusiones

Los problemas que se refieren a las interacciones humanas a pesar de ser esenciales para el logro de cualquier objetivo social, político, económico al crear un entorno en el que sean posibles, no han sido considerados para su atención prioritaria y con la seriedad que requieren, al menos por quienes encabezan cargos en la administración pública. Quienes se dedican a la investigación social han señalado en múltiples ocasiones la ocurrencia y el creciente agravamiento de estos problemas, pero las soluciones o propuestas no han sido adecuadas, suficientes, ni han contado con el aval de los diversos sectores que conforman la sociedad.

Es imprescindible que las propuestas sean generadas desde la ciudadanía para que representen los problemas más graves y urgentes que les aquejan y se requiere además que cuenten con el apoyo gubernamental, de la academia, del ámbito empresarial y todos los sectores sociales.

Puede parecer ingenuo, por decir lo menos, proponer a la formación ciudadana con fundamentos éticos como una vía para reconstruir el tejido social y las interacciones entre seres humanos que en el mismo se realizan, sin embargo la magnitud del problema de la falta de reconocimiento y respeto hacia otros seres humanos en los contextos locales, nacionales e internacionales, permite afirmar que es una tarea

necesaria e impostergable a la que deberíamos estar entregándonos con acciones serias y contundentes. Dichas acciones no pueden ser impuestas "desde arriba" ya que requieren surgir de la propia ciudadanía, por ello es importante generar programas, proyectos, propuestas y políticas públicas orientadas a trabajar desde las comunidades en la identificación de sus problemáticas y en la búsqueda de soluciones a las mismas.

Es evidente que sin la participación comprometida de las autoridades y los diversos sectores de la sociedad, las propuestas emanadas de la sociedad civil, no podrán realizarse o lograr los objetivos establecidos, por lo que es necesario que se acompañen de otras acciones gubernamentales encaminadas a disminuir las desigualdades, la falta de oportunidades, la marginación, la pobreza, el desempleo, la corrupción, la impunidad y la violencia entre otros males sociales que han degradado la vida en sociedad.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2000). La sociedad red. Madrid: Alianza editorial.

Índice de Paz México 2020: Identificar y medir los factores que impulsan la paz. Instituto para la Economía y la Paz (IEP), Sídney, abril de 2020. Recuperado de: https://www.indicedepazmexico.org/

INEGI. (17 de febrero 2020) Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019. Comunicado de prensa Núm. 103/20. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). Recuperado de:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Lévinas, Emmanuel. (1987a). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, Emmanuel. (1987b). Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, Emmanuel. Difícil Libertad. Ensayos sobre el judaísmo. (2004). Buenos Aires: Lilmod.

Lévinas, Emmanuel. (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (2020). Hechos y cifras; poner fin a la violencia contra las mujeres. ONU Mujeres. Recuperado de: Hechos y cifras | Qué hacemos: Poner fin a la violencia contra las mujeres | ONU Mujeres – Sede (unwomen.org)

Organización Mundial de la Salud. (mayo de 2017). 10 datos sobre la prevención de la violencia. Recuperado de: https://www.who.int/features/factfiles/violence/es/

Organización Mundial de la Salud. (2020). Prevención de la violencia y los traumatismos. Plan de Acción de la Campaña Mundial de Prevención de la Violencia. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/actionplan/es/

EDUCACIÓN,
PERSONA
Y SOCIEDAD

16

LA EDUCACIÓN EN LA RACIONALIDAD DE LA TECNOLOGÍA COMO MEDIO PARA UNA SOCIEDAD CENTRADA EN LO HUMANO

Benigno Benavides Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo se centra en la interacción entre la tecnología, su desarrollo, aplicaciones y cobertura con la sociedad actual, dentro de la cual resalta el principio de que la tecnología es básicamente un medio para que la sociedad consiga sus fines básicamente humanos. La problemática que suscita esta situación se fundamenta en la tendencia hacia la superposición de la tecnología sobre la sociedad, debido, entre otros factores a que la producción, desarrollo y distribución de las innovaciones en tecnología se han convertido en empresas económicas de rango global, acaparando grandes inversiones y a la propia tecnología. Además, la tecnología tiene posibilidades de aplicación en los más diversos campos, como la salud, el desarrollo humano, la cultura, etc, pero también en

ámbitos como el del armamentismo, la violencia, el consumismo y muchos más. La educación frecuentemente solo se dedica a la utilización de las herramientas tecnológicas, sin considerar la separación que se genera por el acceso diferencial a los beneficios de la tecnología y por las presiones económicas, políticas y sociales de la tecnología sobre sociedades no desarrolladas. En este contexto resalta la ***sociedad 5.0*** como una visión de racionalidad hacia el futuro de la sociedad que pone a su servicio a la tecnología de acuerdo con los Objetivos del Desarrollo Sostenible para el 2030, propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en donde la educación para el uso de la tecnología es un objetivo fundamental. Los sustentos teóricos de la propuesta se basan en autores tanto clásicos como Weber, Simmel y Merton, como en contemporáneos como Castelles y Hargreaves, además de documentos de organismos oficiales, sobre todo de la UNESCO.

Palabras clave: *educación en la tecnología; racionalidad de la tecnología; sociedad 5.0*

Abstract

This work focuses on the interaction between technology, its development, applications and coverage with today's society, within which the principle that technology is basically a means for society to achieve its basically human ends stands out. The problem that this situation raises is based on the tendency towards the superposition of technology on society, due, among other factors, to the fact that the production, development and distribution of innovations in technology have become global economic enterprises, monopolizing large investments and the technology itself. In addition, technology has possibilities of application in the most diverse

fields, such as health, human development, culture, etc., but also in areas such as weapons, violence, consumerism and many more. Education is frequently only dedicated to the use of technological tools, without considering the separation generated by differential access to the benefits of technology and by the economic, political and social pressures of technology on undeveloped societies. In this context, society 5.0 stands out as a vision of rationality towards the future of society that puts technology at its service in accordance with the Sustainable Development Goals for 2030, proposed by the United Nations Development Program, where education for the use of technology is a fundamental objective. The theoretical underpinnings of the proposal are based on both classical authors such as Weber, Simmel and Merton, as well as contemporaries such as Castelles and Hargreaves, as well as documents from official bodies, especially UNESCO.

Keywords: *education in technology; rationality of technology; society 5.0*

Introducción

La educación en el siglo XXI se sustenta cada vez en mayor medida en el uso de herramientas tecnológicas que apoyan los procesos educativos en varios campos de la actividad escolar como lo son el acceso a la información, el procesamiento de textos e imágenes, el almacenamiento de datos y la comunicación a través de imágenes de manera directa. El uso de las innovaciones tecnológicas, sin duda ha transformado tanto a la enseñanza como al aprendizaje y a la institución escolar, sobre todo, pero es de destacar que también el concepto mismo que tenemos acerca de la educación se ha tenido que transformar. A pesar del tradicionalismo que representa la idea de la enseñanza como transmisión de contenidos y del

aprendizaje como apropiación de esos mismos contenidos, en la práctica educativa persiste esta concepción. Los conceptos pedagógicos innovadores no logran transformar las prácticas arraigadas basadas en los estereotipos expresados como que el maestro enseña y los estudiantes aprenden, pues no van más allá de revestimientos exteriores al discurso básico de la educación, como el que promueve la labor del profesor como facilitador, el aprender a aprender, el aprendizaje significativo, aprender a lo largo de la vida y otros con la misma intención.

Las innovaciones tecnológicas implantadas en la educación han cambiado la imagen que de ésta se tenía, de ser considerada como una de las instituciones más antiguas y duras, a convertirse en una institución dinámica definida por su capacidad para aceptar la tecnología y más aún, por contribuir con la producción de nuevas tecnologías. La tecnología no es de forma alguna, un elemento nuevo en la sociedad, más bien, se puede considerar como un componente fundante de la humanidad, en cuanto a que, desde su época primitiva, el hombre no solo toma lo que la naturaleza le puede ofrecer, sino que se convierte en un ser interactuante con el medio transformándolo en algo que pueda aprovechar. No se puede pensar en la humanidad sin alguna forma de tecnología por más primitiva que aquella pueda parecer, además de que la tecnología se generalizó hasta ocupar un lugar fundamental en prácticamente todos los aspectos de la vida. Otro ángulo para el análisis de la relación entre la sociedad y la tecnología se centra en el problema del cambio social, aunque éste se pueda enfocar desde diversas perspectivas cargadas de evidentes elementos ideológicos como progreso, evolución, desarrollo, etc, pero el asunto persiste como la influencia de la tecnología en el cambio social. Desde luego que los factores que influyen en el cambio, como un

fenómeno sumamente complejo deben ser amplios y variados, pero de entre ellos sobresale la tecnología, lo cual ha sido estudiado desde los primeros años del siglo XX por los teóricos clásicos de la sociología (Ogburn, 1923) hasta autores contemporáneos que caracterizan a la sociedad por su inmersión en la era de la información (Castells, 1996).

La tecnología, como parte de la sociedad, puede ser formulada en cuanto a su función con respecto al conjunto social, pero por más válido que se considere este supuesto, no toda innovación tecnológica se acepta para ser asimilada en la vida social, sino que para hacerlo entran en juego los diversos componentes de la sociedad, como la economía, la política, la cultura y sobre todo, el contexto específico en el que se trata de implantar una innovación (Tabares & Correa, 2014), dando cada uno de ellos sus propios prerrequisitos para la inserción tecnológica. Desde luego que la sociedad no acepta o rechaza las innovaciones como si actuara como un solo bloque sólido, sino que ciertos sectores sociales se pueden presentar estratégicamente más solícitos para demandar y aceptar las innovaciones tecnológicas, de acuerdo con la situación. En la sociedad actual, el sector que podemos considerar como más dinámico en torno a las demandas de tecnología es sin duda el de la economía, lo cual se verifica en muchos de sus ámbitos como en la producción de bienes, en las finanzas y en la publicidad, por mencionar solo algunos, pero pueden ser muchos otros más. Lo que se puede analizar con mayor detenimiento es que, una vez que la innovación es aceptada en alguna área específica, se puede ir generalizando a los demás.

En el caso de la educación, las herramientas tecnológicas han estado presentes desde el origen de la institución, tratando de apoyar y

facilitar los procesos básicos de enseñanza y de aprendizaje. Los materiales educativos provenientes de avances tecnológicos van desde los más simples como las pizarras, las tablillas de barro, los lápices y bolígrafos, hasta los más sofisticados obtenidos de la tecnología de información y comunicación. El proceso de inserción en el ámbito educativo ha sido por demás rápido debido probablemente al ambiente provocado por la globalización del mundo contemporáneo. Si bien, como ya se ha dicho, la tecnología siempre ha sido parte del proceso educativo, en la actualidad la tecnología ha tomado tal relevancia que ya no se puede pensar en que la educación se pudiera mantener ni menos desarrollar si no es incorporando las innovaciones tecnológicas a sus procesos institucionales.

Comparada con otros procesos sociales y con otras instituciones, la educación mantiene un fundamento que se arraiga en las interacciones entre seres humanos, en virtud de los fines que se establecen para esta institución como lo son los de la formación de los individuos para participar activamente en la vida social y el de desarrollar toda la potencialidad de cada individuo. En este sentido se destaca la importancia de que la educación no es solo instrucción o simplemente se reduce como proceso a la transmisión de contenidos, puesto que esta distinción sirve para valorar el papel de la tecnología en la educación, reiterando que la tecnología está presente para apoyar las interacciones entre los seres humanos y de ningún modo para sustituirlas. Sin embargo, la escuela actual, incluyendo a la escuela pública, ha adoptado una imagen orientada por la incorporación de tecnologías a sus procesos por lo que no puede ser valorada sin dejar de considerar sus dominios tecnológicos.

El propósito del presente estudio consiste en realizar un análisis de los factores que han llevado a la conceptualización de que la educación tiende a incrementar su calidad con base en que sus actores y directores adjudiquen en mayor medida y con mayor cobertura las innovaciones provenientes de los desarrollos tecnológicos en sus diseños, instalaciones y operaciones. Los fundamentos del propósito del estudio se centran en las siguientes ideas:

- La racionalización es un proceso que impregna las acciones sociales en la modernidad, abarcando los productos de las innovaciones tecnológicas.

- La racionalidad para conseguir los fines de la educación deja abierta la posibilidad de que las finalidades formativas cedan su espacio a la consecución de fines prácticos.

- Los actores de la educación y los que participan en sus contextos tienden a orientarse hacia la racionalidad de fines.

- La educación es una institución fundante de la sociedad, que como tal se estructura con esquemas básicos que han perdurado a pesar de todos los cambios provenientes de dentro y fuera, por lo que las innovaciones tenderán a ser asimiladas en los esquemas tradicionales dando por resultado que la estructura tradicional se consolide, pero revestida exteriormente de una capa de modernidad expresada en la exhibición de sus herramientas tecnológicas.

- Los procesos básicos que se desempeñan en la institución universitaria, como la transmisión de conocimientos, la evaluación

y la promoción se mantienen sin alteración centrados en la figura del profesor.

- La educación como institución social y humana afirma su sentido cuando asume posturas que confirman estas características, las cuales solo pueden darse gracias a la participación crítica de sus actores, al ser capaces de intervenir en la misma institución y en los contextos.

El estudio de la racionalidad tecnológica en la educación podrá contribuir a ampliar el conocimiento y las valoraciones acerca de la implantación de las innovaciones en los procesos educativos y podrá hacer aportaciones para afirmar el sentido humano y social tanto de la educación como de la tecnología. Por otro lado, se puede interactuar con los desarrolladores de la tecnología para promover la producción de herramientas y materiales más acordes con los fines humanos y sociales de la educación.

Antecedentes Teóricos

La escuela tiene sus fundamentos institucionales en la modernidad europea del siglo XVIII, época en las que aparecieron los movimientos sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos y culturales que transformaron la sociedad aristocrática procedente de la Edad Media para poner en su lugar el principio de la igualdad entre todos los individuos, sin importar su origen familiar o sus riquezas. La igualdad se convirtió en la ideología social de la modernidad y puso en el centro de la acción al individuo por sobre los demás elementos, de tal modo que el progreso, evolución o desarrollo se deberá, ante todo, a lo que haga el individuo.

Esto además sirvió como sustento para la democracia, con base en la toma de decisiones a través de la emisión de sufragios libres a los cuales puede acceder cualquier individuo. Las diferencias sociales ya no serían justificadas ya que podrían deshacerse a través de movimientos democratizadores que conducen a elegir a los dirigentes de los gobiernos desde la propia base de sociedad, considerada como un todo.

La ciencia y la tecnología son también fundamentos de la modernidad al llevar al ámbito de la innovación del trabajo del hombre, los procesos de producción de mercancías y generación de riqueza que antes descansaban en la explotación de bienes de la naturaleza como la agricultura y la minería. La tecnología se ubica en el lugar estratégico de la producción, organiza a los trabajadores y a los procesos económicos mismos. La ciencia y la planeación preceden al trabajo humano y las máquinas son la expresión del progreso de las cuales los trabajadores quedan como parte de aquellas. La producción económica, con base en máquinas diseñadas para este propósito, son instaladas en sitios estratégicamente ubicados, lo cual funciona como un todo debidamente organizado, multiplicando la producción dirigida al mercado, haciendo que la riqueza se incremente significativamente y que se posibilite el desarrollo de otras áreas económicas como las finanzas, la comercialización y los transportes, entre otros.

Por otro lado, los estados nacionales, más allá de los orígenes étnicos, se consolidan en esta misma época confirmando los límites territoriales como dominios del poder del estado, pero también se constituyen como espacios de los derechos de los individuos en donde se pueden ejercer y se deben respetar. El sistema legal basado en leyes

acordadas por representantes de todos los sectores sociales se superpone a las tradiciones y costumbres que pudieran justificar diferencias o injusticias de parte de algunos individuos sobre otros y sobre todo de los gobernantes, especialmente instituidos en el estado sobre los individuos.

La cultura se constituyó en un campo especializado para aceptar las creaciones humanas al lado de la naturaleza y de la religiosa. El hombre como gran generador de productos culturales, tanto de carácter material como de carácter artístico, literario, espiritual emprende grandes transformaciones en los contenidos culturales de la época, sobre todo en el sentido de que la cultura es un campo que se puede hacer crecer conforme a la capacidad que se tenga para emprender tareas de este tipo.

Los elementos anteriores configuran la modernidad como una época que se instituyó gracias a la articulación de todos sus constituyentes y que fueron adoptados por las sociedades que se consideraron como modernas, republicanas, constitucionalistas, federalistas con individuos libres e iguales. La modernidad también trajo consigo la renovación de las instituciones o incluso, propició la aparición de otras nuevas. Dentro de estas nuevas instituciones se destaca la educación como el fundamento de las ideas de progreso con base en el conocimiento, la ciencia y la igualdad, los cuales se relacionan con las ideas de democracia y bienestar social.

La educación, como institución de la modernidad, se basa en la organización a través de entidades especiales conocidas como escuelas para hacerla llegar la educación a toda la población comprendida entre los límites geográficos del estado. Esta organización de la educación a través de escuelas presenta características nuevas con respecto a lo que se había realizado como educación en otras épocas. Específicamente la

educación moderna se diferencia de la institución familiar y de la religiosa las cuales, de alguna manera, habían regido la orientación de la educación, manteniendo las tradiciones extraídas de la familia y de la religión. Lo más destacable de estas tradiciones es que fundaban en intereses particulares o específicos, mientras que la escuela moderna se establecería por otros principios, sin dejar de reconocer el papel de la familia y de la religión como partes importantes de la educación.

La escuela de la modernidad se integró conjuntado nuevos elementos provenientes de los nuevos contextos de entre los cuales podemos mencionar a continuación los que consideramos más importantes. En primer lugar, resalta que la escuela moderna es de alcance nacional, y se torna determinante la participación del estado. Desde la Revolución Francesa, la educación se convirtió en asunto de estado. Las transformaciones educativas revolucionarias fueron dirigidas por Nicolás de Condorcet (1743-1794) quien concebía la idea de integrar todo un sistema educativo de alcance nacional (Barreiro, 2010) para poder hacer llegar los principios del nuevo régimen, lo cual era prioritario porque todos habitantes de la naciente República habían sido educados por la ideología aristocrática, monárquica y religiosa, contra los que se había proclamado la Revolución. El sistema educativo nacional se basaría primeramente en la educación dirigida hacia la niñez, pero trataría de abarcar todos los niveles educativos. Otra característica que resalta es que la educación se vuelve obligatoria debido a la necesidad de cambiar la antigua condición que tenían los franceses, concebidos como súbditos a ciudadanos libres e iguales con plenos derechos civiles y políticos. Obviamente los contenidos educativos también cambiaron y se orientaron hacia la ciencia y al conocimiento en general, de preferencia con aplicación

hacia la tecnología, pero sobre todo se dio preferencia a los contenidos básicos que serían usados como herramientas para la adquisición de nuevos contenidos educativos como lo serían la enseñanza de la lectura, de la escritura y de las matemáticas. Pero también abarcaban las ciencias, tanto físicas como las naturales y las sociales.

El sistema educativo, además de enfocarse hacia la formación de los estudiantes, niños y jóvenes, debía contratar profesores adecuados para enseñar por lo que dedicó especial atención a escuelas formadoras de profesores acordes con el nuevo orden, por lo que se establecieron escuelas para formar maestros. La universidad se integró igualmente al sistema educativo y se le concibió como la cumbre del sistema, por lo cual su misión era la de orientar y apoyar a todos los niveles. Lo que más llama la atención de parte de la escuela moderna es la dedicación a la formación para el trabajo, puesto que la idea de trabajar, sobre todo en su sentido de trabajo físico, no se había relacionado anteriormente con la idea de educación, puesto que ésta era vista, más bien, como desarrollo del intelecto.

La educación para el trabajo y posteriormente la educación para la formación de profesionistas sí parece ser una innovación en la política educativa con la creación de las “Grandes Escuelas” como la Politécnica, la de Artes y la Normal, las cuales, a diferencia de la Universidad se dedicaban a solo disciplinas específicas y no a todo el conocimiento. Otra importante diferencia de estas escuelas con respecto a las tradicionales consiste en que las nuevas forman para el empleo. La contratación y el empleo de los trabajadores y profesionales es un fenómeno que se puede considerar propio de la modernidad, y le otorga nuevas dimensiones a la

racionalidad de la educación y de la escuela como organización. El empleo es una relación laboral que solo se puede ejercer en un mercado de trabajo libre, tanto de trabajadores como de contratantes bajo un esquema de oferta y demanda, muy diferente a las formas serviles de la Edad Media y a las establecidas por las corporaciones como la religiosa y la militar, además, el empleo bajo contrato se realiza sobre todo en las poblaciones urbanas en donde, as u vez se desarrolla el sistema educativo. De este modo se comienza a establecer una relación que se volverá cada vez más estrecha entre educación y economía, entrelazadas en las ideologías de progreso, desarrollo y bienestar de los individuos educados y trabajadores.

La modernidad, a través de sus instituciones y procesos se difunde en el mundo occidental y se convierte en una cultura que también se compone de elementos ideológicos confeccionados como valores (Dubet, 2007) de la institución educativa moderna de entre los cuales se han destacado cuatro de ellos: la razón, la ciencia, la nación y el progreso. Estos principios o valores fueron adoptados para envolver a la sociedad y no solo a la escuela y justificaron la presencia del estado en la educación. Por otro lado, las relaciones entre los componentes de la sociedad se fueron haciendo más frecuentes e intensos hasta llegar a interiorizarse en un sistema que abarcaba a la educación en el conjunto social. La educación ya no era concebida como una tarea con fines abstractos o con ideales lejanos, la nueva escuela se definió por la racionalidad, tanto de sus fines como de sus medios.

La racionalidad de los fines educativos se establece bajo el criterio de funcionalidad dentro del sistema social, por lo cual la educación debe de cumplir funciones muy claras y específicas, dentro de las que podemos

mencionar, como una de las más generales, la de la socialización de los individuos, consistente en la integración de los individuos a la sociedad, específicamente refiriéndose a los niños y jóvenes. La integración se realiza en todos los aspectos de la vida social, desde los más amplios y generales hasta los más específicos para situaciones particulares (Durkheim, 1999) este proceso ya había sido analizado por Durkheim en uno de sus estudios clásicos acerca de la educación y la sociedad. En la modernidad europea de fines del siglo XIX la función de la educación superior se dirigió hacia la generación de conocimientos, la innovación tecnológica y a la formación de profesionales. En este contexto, la eficacia de la educación superior podía ser apreciada y hasta medida con base a indicadores acordes con la función, de tal modo que la formación de profesionales se mide a través del empleo de los profesionistas, mientras que la investigación por los conocimientos producidos y la innovación tecnológica por las patentes registradas.

Con el proceso de evaluación se consigue redefinir la planeación y consolidar la racionalidad de los fines, en tanto que no se puede pasar desapercibida otra parte, igualmente importante de la racionalidad que es la concerniente a los medios para alcanzar los fines. En este ámbito se destacan especialmente tres elementos: los profesores, la dirección y, sobre todo, la tecnología. Respecto a los profesores pasan de ser profesionistas libres a profesionistas preparados, ya sea en su etapa de formación o durante su desempeño para cumplir con tareas previamente diseñadas, de alguna manera burocratizadas al interior de la organización educativa.

El profesor se desenvuelve dentro de un mercado laboral limitado por las escuelas, que aunque lleguen a ser numerosas, también lo es la cantidad de profesionistas que están dispuestos a convertirse en profesores a cambio de un empleo con cierta seguridad laboral. Este es, sin duda un nuevo profesor, no solo por su curriculum, sino por su carácter diferente con respecto a los rasgos determinantes del profesorado tradicional. Anteriormente el profesor conectaba su carrera profesional directamente a su vocación, en virtud de que se dedicaría a su trabajo debido a una intencionalidad de su propia persona, sin alteraciones ni atractivos del exterior, la profesión sería el producto de la vocación, pero en la escuela moderna, la profesión de profesor se debería a la racionalidad de la ocupación, basada en la ciencia pedagógica, en la psicología y sociología, además del sistema laboral. El profesor, en este contexto se convierte en un profesional en la completa extensión de lo que significa este concepto, por lo que su función de enseñanza se ensambla dentro del esquema de los medios adecuados para alcanzar el fin.

Otro componente de la racionalidad de medios que se presenta en la escuela consiste en la organización de la institución educativa, ya sea desde el estado en el caso de las escuelas públicas o desde la empresa económica, el funcionamiento de la educación debe ser planeado en todos y cada uno de sus componentes, desde los planes de estudio, legislación, materiales educativos para asegurar que los recursos se utilicen de manera eficiente con respecto a los fines establecidos. En el ámbito de la dirección de la educación se destacan elementos considerados a nivel macro como lo es el del currículum, en el que se establece el tipo de hombre que se quiere formar con la educación, así como sus expresiones concretas. El currículum, además de ser diseñado, debe ser operado,

evaluado y controlado, tareas en las que el profesor individualmente, desde el aula, no tiene injerencia directa.

La escuela y la racionalidad tecnológica

En la época actual la escuela se coloca en el entramado de la ciencia y de la tecnología, la ciencia como un conocimiento que se debe producir y difundir y la tecnología, sobre todo la orientada por las telecomunicaciones y la informática, como el medio idóneo para atender, prácticamente todas las tareas de la escuela y así alcanzar eficazmente los fines. La tecnología ya no es solo un medio de la enseñanza, sino que se ha transformado en la enseñanza misma, tanto en su contenido, como en su innovación y generación. La tecnología, inicialmente como un medio de la enseñanza, fundado desde la simplicidad de los materiales y herramientas pedagógicas de las escuelas de la educación básica hasta las sofisticadas instalaciones de universidades e institutos de investigación superior, se ha convertido en el contenido mismo de la enseñanza y en uno de sus principales fines.

En la sociedad actual la tecnología tiene una presencia en todos los ámbitos, se ha convertido en un generador tanto de conocimiento, producción de mercancías, medios de comercialización y de finanzas, así como también de riqueza y de apoyo en cualquier actividad social. La época de la modernidad trajo dos elementos que se deben destacar por su relación con la educación, por un lado el desarrollo del conocimiento científico con su consecuente aplicación como tecnología y por otro lado el crecimiento del mercado laboral demandando trabajadores especializados en la producción en fábricas y en la comercialización de mercancías. Las anteriores formas productivas basadas en la agricultura y en las

profesiones eclesiásticas pasarían a segundo término, en su lugar la formación educativa basada en la ciencia y orientada hacia la formación ciudadana y hacia el trabajo dominarían las orientaciones de la nueva escuela nacional.

La racionalidad penetró en la institución escolar por todas las vías posibles, pero es especialmente en los contenidos educativos y en su finalidad en donde podemos encontrar sus campos fundamentales. Los contenidos que se enseñan en la escuela deben tener bases científicas y contar con el sustento de las disciplinas académicas, por lo que la enseñanza de las ciencias y de las herramientas para la generación de conocimientos científicos se convirtieron en una de las partes más importantes del currículum.

La escuela respondió a las modificaciones curriculares desarrollando métodos de enseñanza igualmente con base científica hasta llegar a constituirse en la didáctica. La didáctica clásica, fundada por Comenio se abocaba hacia la educación en general, aunque su incidencia fundamental era hacia la educación infantil, pero la enseñanza de las ciencias reclamó que la didáctica, además de tomar en cuenta el contenido de la enseñanza, considerara de igual modo que debe haber una forma específica para enseñarlo, diferente a la forma que se enseñarían los otros contenidos. La didáctica de las ciencias se originó con el desarrollo de la propia ciencia (Gil, Carrascosa , & Martinez, 1999) al integrar el conocimiento junto a su enseñanza como partes del mismo proceso de producción del conocimiento.

Si la producción del conocimiento y su enseñanza pertenecen al mismo conjunto, entonces es posible que la tecnología y su enseñanza

formen también parte de ese complejo. El vínculo entre educación y tecnología se establece por varias vías, que van del contenido y su enseñanza, hasta el consumo de innovaciones tecnológicas a través del mercado, pero lo que realmente envuelve la educación como proceso es la racionalidad, lo cual nos conduce a analizar esta característica en sus dimensiones fundamentales ya sea en cuanto a los medios, como en cuanto a los fines, aunque en ambos la racionalidad se pueda apreciar como componente.

En primer lugar, se debe retomar la idea de que la escuela, en sus rasgos fundamentales como la conocemos en la actualidad, se define por la racionalidad y se desenvuelve en el contexto de la modernidad específicamente con sus componentes científicos y tecnológicos, pero sobre todo son sus componentes sociales y políticos de igualdad, libertad y democracia que confluyen en la ideología del progreso. En la anterior descripción la racionalidad se encuentra claramente visible, destacando la racionalidad de los fines que son eminentemente de carácter social, político y económico. La función de la educación es la de formar individuos que se puedan desenvolver en la sociedad libre y democrática que anunciaba la ideología del progreso. La racionalidad de los medios, en los orígenes de la modernidad, estaría menos fuerte debido a las carencias económicas y a la permanencia de restos de la ideología religiosa y aristocrática que había imperado hasta el siglo XVIII y en otros países perduraría mucho más.

La racionalidad sigue siendo fundamento en la sociedad del siglo XXI, desde luego que con las transformaciones y críticas que se han venido desarrollado contra los efectos no previstos ni deseados de la

modernidad (Carmona, 2007). Si por un lado se procura el desarrollo económico a través del incremento de la producción de todo tipo de mercancías, por el otro lado, los trastornos al equilibrio ecológico son cada día más severos y ponen en riesgo el progreso mismo de la economía a nivel mundial. Otra situación similar se presenta en el caso de la producción de máquinas y herramientas provenientes de la tecnología, las cuales pueden causar el doble efecto de incrementar la riqueza, pero también repercute en la empleabilidad de trabajadores y profesionistas. Casos emblemáticos de estas contradicciones dentro de la modernidad se presentan en la fabricación de armamento y biotecnología debido a que cuestionan agudamente a la modernidad, la cual puede transformarse en tardía o post a su fundamento. Todos los problemas mencionados pueden ser adjudicados, de alguna manera, a la modernidad sin desconocer los grandes progresos en todos los ámbitos, pero la problemática principal se puede sintetizar en la pérdida de su sentido humano, que sería el valor más reconocido de las transformaciones que trajo consigo la modernidad. Sin embargo, cuando se mencionan los fines de la libertad, la democracia o el progreso y se contrasta con lo que se ha conseguido, surgen interpretaciones diversas sobre si la modernidad trajo libertad o solamente se cambió la orientación de lo que debía hacer el hombre, al igual que cuando se analiza el bienestar o el progreso se cuestiona si realmente se lograron los fines que se habían declarado.

En cuanto a la educación se refiere el análisis sigue una ruta parecida al de los otros ámbitos de la modernidad. Al ponderar el logro de los fines educativos como el de dotar del conocimiento básico a todos los individuos y de las herramientas necesarias para conseguir cualquier otro conocimiento se puede valorar que efectivamente se han dado grandes

avances, pero también se puede considerar que la transmisión de los conocimientos tiene el sentido de formar al individuo como un ser humano y no como un ser que es simplemente capaz de aprender, es decir, el fin de la educación es la formación del ser humano y no la transmisión de conocimientos. Por otro lado, la formación del individuo supone que se hará en ambientes sociales de igualdad y de democracia para que la formación pueda ser efectiva.

Si la racionalidad de los fines puede ser cuestionada, con mayor razón lo es la racionalidad con respecto a los medios, puesto que es en este aspecto en donde aparentemente se pueden localizar los mayores desarrollos de la racionalidad en educación, especialmente en lo que se refiere a la tecnología. La educación moderna no se puede desprender de la tecnología, tanto en sus contenidos como en la utilización de sus innovaciones. Como contenido, la tecnología se enseña como algo útil y hasta necesario o imprescindible en la vida social, puesto que para desempeñar cualquier actividad se tiene que recurrir a la tecnología. Como campo de consumo, la educación constituye un importante sector del mercado ya sea porque promueve las compras de los dispositivos electrónicos tanto entre sus profesores y estudiantes, como también por parte de la misma escuela o institución.

La escuela no puede cumplir su función si no es en relación con la tecnología, pero si bien es cierto lo anterior, no por ello se puede aceptar acríticamente, debido a que la adopción de la tecnología en la educción puede conducir a varios problemas, de los cuales vamos a destacar en especial el que se refiere a la trasposición de los fines educativos por los medios. En este sentido se puede decir que la escuela moderna ha

colocado a la tecnología y su enseñanza en el centro de su acción formativa y ha relegado a un segundo plano la formación de los individuos con un sentido más humano, ha pasado a valorar mucho más los medios que los fines y se ha llegado a pensar que la única educación posible es la que se hace con la tecnología como medio y como fin.

La racionalidad que fundamentó la escuela en la modernidad establecía claramente la distinción entre medios y fines de la educación, pero la racionalidad se pasó al lado de los medios y se distanció de los fines, por lo que se puede cuestionar agudamente si se pudiera seguir manteniendo como racionalidad, a lo que es solamente en parte y que contradice a las otros componentes de la educación, por lo que se pudiera convertir en irracionalidad (Marcuse, 1999) siguiendo las orientaciones de la sociedad y perder su sentido fundamental.

Conclusiones

La educación actual se fundamenta en los principios de la racionalidad que condujeron a la escuela moderna, como institución basada en la ciencia, adoptando las innovaciones de la tecnología, la escuela quedó abierta para todos los individuos para hacerles practicar la democracia basada en la igualdad de los individuos y promoviendo el trabajo y el esfuerzo como las formas legítimas para ascender en la jerarquía social. En el ámbito económico la racionalidad llevó al desarrollo del capitalismo en sus diversas expresiones económicas, desarrollando la investigación y la innovación tecnológica como recursos valiosos para conseguir sus fines. Evidentemente en este contexto, la tecnología se ubicó como un medio racional para la consecución de fines, por lo cual la tecnología se desenvolvió como un campo de altamente dinámico generando grandes

ganancias y atrayendo esfuerzos para fortalecerla aún más. La educación respondió a esta atracción volviéndose a integrar sus contenidos y la formación de los individuos con y a través de la tecnología. Como parte de este giro casi completo hacia la tecnología, la educación fue perdiendo de vista su finalidad formativa y su finalidad humana, para presentarse como moderna, eficiente y sobre todo, de calidad por integrar, cada vez en mayores dosis a la tecnología, lo cual pone en duda su racionalidad y sus principios fundantes.

Bibliografía

Carmona, M. (mayo-agosto de 2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8*(19), 134-157.

Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). México: Siglo XXI.

Barreiro, H. (2010). Reflexiones actules en torno al antes y después de la Revolución de 1789. La constitución de los sistemas educativos contemporáneos. *Historia de la Educación, 7*, 19-35.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*(16), 39-66.

Durkheim, É. (1999). *Educación y Sociología.* Barcelona: Ediciones Altaya S. A.

Gil, D., Carrascosa , J., & Martinez, F. (1999). El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. *Revista Educación y Pedagogía, XI*(25), 13-64.

Marcuse, H. (1999). *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona: Planeta-Agostini.

Ogburn, W. F. (1923). *Scial Change. With Respect to culture and original nature.* New York: B. W. Huebsuch Inc.

Tabares, J., & Correa, S. (Mayo de 2014). Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología - CTS, vol. 9, núm. 26, mayo, , pp. 129-144. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 9*(26), 129-144.

17

LAS TIC ¿FAVORECEN LA ATENCIÓN Y EL APRENDIZAJE DE UN ALUMNO CON TEA?

Karla del Carmen Lara May

Angélica Vences Esparza

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En este estudio de caso se aborda la importancia y aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer la atención, la participación y la construcción de aprendizajes de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para el efecto de este estudio se realiza una Investigación-Acción como método, debido a que justifican las investigaciones educativas donde se busca atender casos en concreto y contribuye a mejorar la práctica docente en el caso específico y algunos otros donde se puedan replicar las estrategias empleadas.

La Investigación-Acción, es de corte cualitativo, donde se utilizan como técnicas de recogida de información las siguientes estrategias en congruencia metodológica:

a) Observaciones participantes,

b) Entrevistas a los maestros regulares que han trabajado con el alumno,

c) Aplicación del test de copia de la figura del Rey para valorar la atención del alumno,

d) Diseño de propuesta de intervención y;

e) Diario del profesor para documentar las intervenciones realizadas

Las estrategias de intervención empleadas, se sustentan en las tres categorías en las cuales Latorre (2005) clasifica las técnicas de acopio de información en: “instrumentos, estrategias y medios audiovisuales” (p.54).

Dentro de las secuencias didácticas se utilizan diversas plataformas digitales entre ellas Youtube, Doodly, Kahoot, Happy Learning, entre otras.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ajustes razonables, inclusión.

Abstract

This case study addresses the importance and contributions of Information and Communication Technologies (ICT) to promote attention, participation and the construction of learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). For the purpose of this study, an Action Research is carried out as a

method, because they justify educational research where it seeks to address specific cases and contributes to improving teaching practice in the specific case and some others where the strategies used can be replicated. Action Research is qualitative, where the following strategies are used as information collection techniques in methodological congruence: Participants' comments, Interviews with regular teachers who have worked with the student, Application of the copy test of the figure of the King to assess the attention of the student, Design of intervention proposal and; Teacher's diary to document the interventions carried out The intervention strategies used are based on the three categories in which Latorre (2005) classifies information collection techniques into: "instruments, strategies and audiovisual media" (p.54). Within the didactic sequences, various digital platforms are used, including Youtube, Doodly, Kahoot, Happy Learning, among others.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD), Information and Communication Technologies (ICT), reasonable accommodations, inclusion

Antecedentes

El 18 de mayo del 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) presentó el manual DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), en el cual se realizan ajustes en lo que respecta al TEA, es decir desaparece el término Asperger dentro del espectro y lo absorbe el termino TEA.

Para la asociación de psicólogos de Córdoba el DSM 5 es el sistema de clasificación de trastornos mentales más aceptado y usado por los distintos actores dentro del campo de la salud mental. Contiene

descripciones, síntomas, estadísticas y tratamiento aceptados para los distintos trastornos mentales. Estos criterios buscan generar un lenguaje común entre psicólogos y psiquiatras, asegurando que el diagnóstico sea lo más preciso y consistente. (Psicólogos de Córdoba, 2020)

El DSM-5 presenta tres niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013): Nivel o grado 3 (necesita ayuda muy notable), Nivel o grado 2 (necesita ayuda notable) y Nivel o grado 1 (necesita ayuda); para establecer estos niveles se deben considerar, entre otros factores, la edad de inicio de las manifestaciones, su habilidad intelectual, adaptación social y las características de trastornos asociados al autismo.

Para efectos de esta investigación se trabajará con el Nivel o grado 1, observando qué herramientas resultan ser de mayor interés para el alumno y haciendo los ajustes necesarios para obtener mejor resultado.

A la par de la educación especial surge en el proceso educativo el conocimiento y utilización de la informática como un recurso didáctico para el docente y de aprendizaje para el alumno. Esta herramienta evolucionó de tal forma que hoy día es difícil entender la práctica docente sin su utilización, incluso, como una herramienta importante de la cual deben apropiarse los alumnos, misma a cuyos beneficios deben echar mano los docentes, puesto que hoy la tecnología es parte de la vida cotidiana.

Para Fernández-Prieto (2014), el uso de las TIC como recurso didáctico en entornos de enseñanza-aprendizaje ha resaltado algunos aspectos positivos, de los cuales destacaremos:

> -La percepción del computador como una herramienta altamente motivadora, en la cual se pueden incluir programas con música, colores, animación, etc., lo que contribuye a centrar la atención del alumnado. Además, es un instrumento manipulado por el propio alumno, lo que favorece el desarrollo de situaciones en la que se convierte en protagonista principal de su aprendizaje.
>
> -La reducción del sentimiento de fracaso y eliminación de la frustración ante el error. Los programas pueden ofrecer distintas oportunidades para resolver problemas.
>
> -El desarrollo de habilidades útiles para desenvolverse en la vida. Con el computador se explora el mundo mejor que con otros medios. (Fernández-Prieto, 2014. P. 217).

Afirma "que el computador es un medio altamente aprovechable en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales". (Ídem)

De la informática se transitó a tecnología cada vez más sofisticada, apareció la Internet y con ella los buscadores, los sitios con espacios educativos y las redes sociales, todos ellos pueden considerarse una herramienta didáctica para lograr que los aprendizajes en los educandos sean significativos, contextuales, vivenciales, dinámicos, interactivos y atractivos.

Sobre la relevancia de las TIC en las sociedades actuales, Sánchez Fuentes, Orozco Gómez y Martín Almaraz (2017) establecen:

> Las TIC son una potente herramienta inmersa en la sociedad del siglo XXI en la que vivimos. Son, hoy en día, elementos fundamentales inherentes a cualquier acto comunicativo en nuestro entorno. Lógicamente cuando existe alguna alteración en dicho proceso comunicativo, las tecnologías pueden suponer

> una barrera, o una ayuda, según cómo sean tratadas y utilizadas por las propias personas. (p. 217)

Es decir que las TIC son una herramienta, pero no son mágicas, no están ahí y transforman, debe tenerse una finalidad pedagógica a través de una planeación didáctica con metas definidas y procesos de evaluación preestablecidos para que sean exitosas dentro del aula. Las TIC están en la vida cotidiana y gracias al gran aporte que pueden brindar al proceso de enseñanza-aprendizaje es que logran los otros grandes propósitos de la educación: que el alumno construya el conocimiento, y éste sea útil para la vida cotidiana, y también refuerce, a través de sus ventajas, la comunicación, la personalidad socioemocional de los educandos; es decir, que coadyuve a su formación emocional, de valores, de adaptación a los cambios sociológicos de la vida contemporánea y le brinde estabilidad en su persona frente a la frustración y las vicisitudes naturales del vivir en una sociedad cambiante y vertiginosa, dejando en claro como mencionan Sánchez Fuentes, Orozco Gómez y Martín Almaraz (2017) la importancia de cuidar que el uso sea adecuado para evitar que se convierta en una barrera para el aprendizaje y la participación (BAP).

Si bien las TIC son una ventana al conocimiento, a la que todos deben tener acceso, en la realidad existen escuelas que no cuentan con la infraestructura adecuada, lo cual limita el uso de las mismas, otros docentes utilizan equipos de su propiedad para implementar estrategias que consideran pueden ser exitosas, esto limita el uso de la tecnología en el quehacer docente, ya sea durante la planeación, el trabajo en el aula o el proceso de evaluación del aprendizaje. Es pertinente la observación respecto a que la docencia es quizá la única profesión donde el trabajador

no recibe del empleador las herramientas para realizar las labores encomendadas con la mayor eficiencia y productividad, pues como se señaló, el docente no recibe del empleador una computadora en el centro de trabajo y en muchos casos, ni el internet, debiendo absorber el costo con ingresos propios.

Finalmente, las TIC están en la cotidianeidad de maestros y alumnos, padres de familia e instituciones educativas; nadie ha de cuestionar su valía en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, la realidad en la práctica educativa contrasta con la vida cotidiana.

Justificación

El uso de las TIC es obligado conforme a los planes y programas de estudio vigentes, a la vez que es una necesidad real y tangible dentro del proceso educativo; ningún maestro de estos tiempos puede o debe sustraerse del uso de las TIC.

Al mismo tiempo es una realidad que la incidencia de educandos con discapacidad crece en el estado de Nuevo León, según datos de la Secretaría de Educación en Nuevo León (Secretaría de Educación Pública, 2020) en el ciclo escolar 2015-2016 se atendieron a través de los Centros de atención múltiple (CAM) y de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) a 49,651 personas, en el ciclo escolar 2016-2017 se atendieron en la educación básica 51,812 personas, en el 2017-2018 el número de alumnos atendidos fue de 53,389 y en el periodo escolar 2018-2019 fueron 54,301 alumnos (SEP NL, 2019).

En lo referente a los menores dentro de los Trastornos del Espectro Autista Juan José Roque Segovia, Director de Salud Mental y Adicciones

de la Secretaría de Salud del estado de Nuevo León, dijo que “hay varias investigaciones que se han hecho a nivel internacional y en México mediante encuestas generales, que señalan que el .9 por ciento de la población tiene una condición del espectro autista, es decir, 1 de cada 100, aunque en otras encuestas se menciona un caso por cada 115 personas” (Alanís, 2019), cabe aclarar que los datos proporcionados son estimados, puesto que el mismo funcionario comenta que el estado de Nuevo León no cuenta con información confiable para saber la cantidad exacta, por lo que los datos proporcionados son estimaciones de estadísticas escolares y del sector salud.

“En México se ha realizado un estudio de prevalencia del autismo en el país, lo cual arrojó que 1 de cada 115 niños estarían en esta condición. Este estudio fue financiado por Autism Speaks y también demostró que la mayoría de los niños con alguna condición, ubicada dentro del espectro autista, fueron detectados en escuelas regulares, sin que nunca hubieran sido siquiera diagnosticados” (UAC-CIDICS, 2017).

Otro dato importante es la incidencia que se da específicamente en personas con TEA nivel o grado 1 antes denominados Asperger, puesto que según los estudios parece haberse incrementado en los últimos años. “El trastorno de Asperger se presenta por tanto entre al menos un 2 por 100 y el 20 por 100 de los casos con TEA” (Folch-Schulz & Iglesias Dorado, 2018), siendo más frecuente en varones que en mujeres (8 hombres por cada mujer).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que, según los estudios epidemiológicos realizados en los últimos 50 años, la prevalencia mundial de estos trastornos parece estar aumentando. Hay muchas

explicaciones posibles para este aparente incremento de la prevalencia, entre ellas una mayor concienciación, la ampliación de los criterios diagnósticos, mejores herramientas diagnósticas y mejor comunicación (OMS, 2019)

Por lo anterior se observa el crecimiento de diagnósticos de TEA, aún sin contabilizar los casos pendientes de diagnóstico y los alumnos que presentan comorbilidades. Esto representa un reto para el sistema educativo mexicano y por consiguiente para los docentes que deben ser capaces de adaptarse a las necesidades de la heterogeneidad que se presenta en las aulas.

Para determinar la pertinencia de esta investigación se aplicaron entrevistas a tres de los maestros que han o están trabajando con el alumno con TEA, de las cuales se concluyó que ninguno de los maestros regulares que han trabajado con el alumno motivo del estudio han intentado utilizar personalmente alguna nueva tecnología y se observa que el maestro B tuvo mayor interacción con esta herramienta, aunque fue como espectador ya que la maestra normalista adscrita a su grupo es quien la utilizó, manifestándose interés por estas clases sin tener registro ni seguimiento de las actividades realizadas.

Otro punto que se consideró para el fortalecimiento de la investigación es la observación utilizando el formato TP14 de la SEP, el cual consiste en describir el contexto del aula y la actividad realizada, así como las interacciones y desempeño del alumno.

En este instrumento se observa poco interés y periodos cortos o nulos de atención del alumno a las actividades diarias, así como la

necesidad de un trabajo personalizado para trabajar con éxito las actividades; también se registran sus interacciones con sus pares y con su maestro (a), otro punto destacable es que cada maestro trabaja de forma diferente utilizando distintas herramientas didácticas, pero en lo que coinciden las observaciones es, en la ausencia de la tecnología como herramienta, así como la atención e interés limitados del alumno, por tanto, deja la oportunidad de innovar utilizando las TIC y determinar si resulta o no favorable trabajar estas herramientas con el alumno.

Para medir la atención del alumno se utilizó el Test de la Figura Compleja del Rey-Osterrieth (Psicólogos Córdoba, 2019), que proporciona información sobre el funcionamiento neuropsicológico de las personas, para medir los niveles de atención y concentración entre otras. Esta prueba se aplicó individualmente con el apoyo de una psicóloga, esta consiste en proporcionarle al alumno un dibujo geométrico complejo para que él reprodujera en una hoja blanca. La aplicación fue con la finalidad de medir la atención.

Planteamiento del Problema

La formación de un alto índice de docentes carece de soporte para trabajar uno de los grandes propósitos que plantea el modelo educativo en México. Que la educación sea un instrumento de incursión a las sociedades del conocimiento por parte de los educandos.

En la práctica docente para lograr este gran propósito se requiere fortalecer la atención del alumno, por lo cual se pretende utilizar las TIC, que, si bien no son el único recurso didáctico, sí son una herramienta didáctica socorrida en la actualidad para lograr que los aprendizajes sean

significativos, interactivos y cercanos a la realidad cotidiana y, pretendiendo que de los aprendizajes escolares pueda trasladarlos a su cotidianidad dentro del contexto social en que se desenvuelve.

Derivado de la deficiencia profesional en la formación del docente en materia de TIC y de la notoriedad de las mismas como herramienta didáctica, es importante establecer la relevancia de estas tecnologías en la práctica docente para lograr que el profesional de la educación dimensione su utilidad en su quehacer cotidiano y considere el impacto que puede tener en la construcción de los aprendizajes.

A. Planteamiento

El uso de las TIC, como herramienta didáctica, favorece la atención y participación de un alumno con Trastorno del Espectro Autista nivel o grado 1.

B. Limitaciones del presente trabajo

Entre las limitaciones que presenta este estudio, incluye la falta de equipo de TIC en el centro educativo de educación primaria donde se realizará la intervención. Además de las características socioeconómicas de los educandos, quienes por provenir de estratos socioeconómicos bajo y medio bajo, en su mayoría, no tienen contacto previo con las TIC, más allá de los llamados teléfonos inteligentes, los cuales son usados para reproducir música, juegos o tomar fotografías. Esta carencia la compensaremos utilizando equipo personal (computadora, proyector, bocinas, pantalla, Tablet, entre otros) de quien realizará la investigación-acción, para favorecer la ampliación de los ámbitos de conocimiento para la vida y fomentar el aprendizaje significativo.

C. Delimitaciones de la investigación

El estudio se centra en la atención de un alumno de cuarto grado, grupo b, con diagnóstico de TEA nivel o grado 1, de la escuela primaria en donde se realiza la intervención educativa, ubicada en Santiago, Nuevo León quien requiere del acompañamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Objetivo general

Favorecer la atención y participación del alumno con TEA nivel o grado 1, utilizando las TIC como herramienta didáctica.

Objetivos específicos

Definir los contenidos que serán utilizados a través de las TIC para observar su interés y participación.

Evaluar el impacto del uso de las TIC en el alumno con TEA nivel o grado 1 dentro del aula.

Preguntas de investigación

¿El uso de las TIC como herramienta didáctica favorece la atención y participación del alumno en la escuela?

¿En qué asignaturas es de mayor provecho el uso de las TIC?

¿Qué cambios se obtendrían en la construcción de aprendizajes del alumno con TEA?

Fundamentación Teórica

Esta intervención tiene el interés de mostrar la importancia del constructivismo desde el aprendizaje significativo con un alumno con TEA nivel o grado 1.

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) destacan “para que el aprendizaje sea significativo, se deben reunir las siguientes condiciones: que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación y actitud), por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje”, es decir que el material o herramienta que se utilice tenga una finalidad, de lo contrario será desperdiciada, y si hacemos referencia a las TIC debemos reflexionar sobre lo que queremos lograr y que necesitamos para hacerlo.

Para alcanzar este proceso basado en un modelo constructivista, la educación debe reconocer que en las TIC tiene un aliado, el cual, bien utilizado puede transformar la práctica docente.

Otro punto a destacar es que las TIC se introducen de forma masiva en las actividades educativas y formativas, lo cual nos debe hacer reflexionar en la necesidad de formar maestros con habilidades digitales acordes a las demandas de la globalización, los requerimientos, y competencias del proceso educativo de ésta y la siguiente generación.

El uso de las TIC dentro del aula no significa innovación por sí sola, para ser innovadora requiere “se utilicen en la enseñanza (implementación), incidan en el cambio de las prácticas, de la organización, de los métodos o de los roles docentes (novedad); y se

traduzca en mejoras educativas que superen o justifiquen la inversión (valor)" (Ramírez Montoya y Valenzuela González, 2017, p.111). Es decir, podemos utilizar la tecnología y eso no hace innovadora la práctica, pues la tecnología es solamente una herramienta, la innovación está en lograr un cambio a través del uso organizado, sistemático y útil de los contenidos a través de la implementación de las TIC.

En una de las investigaciones revisadas se hace referencia a que "en relación a la enseñanza, las TIC se caracterizan por su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad. Se adecuan a las características del alumnado con TEA, favoreciendo ritmos de aprendizaje diferentes y una mayor individualización" (Lozano Martínez, Ballesta Pargán, Alcaraz García, 2013), es decir facilita la construcción del aprendizaje del alumno y lo hace motivándolo, lo cual favorece que sea un aprendizaje permanente y significativo.

Terrazas y Becerra (2016) destacan que "las TIC son una herramienta que, si sabemos cómo, cuándo y para qué utilizarlas potencia significativamente el desarrollo de las personas con TEA. Además, ciertos elementos que nos ofrecen estas tecnologías no los podemos encontrar en otros recursos materiales", esta cita complementa la idea de que las TIC no deben ser vistas como algo mágico, sino como lo que es, una herramienta (la cual requiere capacitación constante) que debe utilizarse con un objetivo claro: facilitar y contribuir a la construcción del aprendizaje de los alumnos con TEA.

Diseño metodológico

En este trabajo se utiliza la investigación-acción (IA) como metodología, debido a que hace referencia a la búsqueda constante para mejorar la práctica desde la reflexión, investigación e innovación que los docentes realizan en el aula.

Latorre (2008, p.24) menciona que “la Investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

J. Elliot (2010, p. 24) comenta que “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores”.

Para León y Montero (2002) mencionado por Hernández Sampieri (2006, p.706) la investigación-acción “representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene”.

Lomax (1990) mencionado por Josefa Eugenia Blasco Mira refiere que la “Intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora” es la aproximación conceptual de IA.

Como se puede apreciar los autores antes mencionados coinciden en que la realización de la investigación debe ejecutarse desde la práctica para modificar los elementos que permitan mejorar la intervención que se realiza y por consiguiente favorecer la práctica profesional y los resultados que de ella se obtengan.

Dentro de los diseños de la investigación cualitativa encontramos la investigación acción, estudios de casos, diseños narrativos, diseños fenomenológicos, teoría fundamentada y etnografías, en este caso utilizamos la IA dentro de un estudio de caso. “Cabe señalar que las “fronteras” o límites entre tales diseños son relativos, realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno; es decir, los diseños se yuxtaponen”. Hernández Sampieri (2014), es decir la IA y el estudio de caso se complementan y enriquecen uno al otro, por lo cual la investigación que realizamos está fundamentada y es válida.

Otro punto que justifica esta investigación es el que menciona Elliot, pues establece ocho características de la IA en la escuela, para explicar la relación de esta con el estudio de caso que se realizó, tomaremos la cuarta característica que dice “la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este “guión” se denomina a veces estudio de caso” (Elliot, 2010, p.25). Como podemos observar Elliot abre el camino para que a través del estudio de caso podamos realizar IA con el objetivo de obtener mejoras, lo cual nos muestra que el camino elegido es correcto.

Es importante recordar que la intervención se realizó con un alumno con TEA nivel o grado 1 inserto en el grupo de 4 B de la primaria, y por focalizar el registro de las acciones realizadas en este alumno y los resultados obtenidos es que este estudio es un estudio de caso con metodología de la IA. Se debe resaltar la oportunidad que se tiene como docentes de observar el día a día, y sería muy enriquecedor si los

maestros registramos, analizamos y documentamos lo que sucede en el aula con los alumnos, por ejemplo respondiendo a ciertos cuestionamientos como ¿Qué materias se les dificultan más, cuáles menos, cuándo se dificultan, con qué materiales se interesan y se les facilita el aprendizaje, qué los motiva, cómo se sienten, etc.?, entre otros cuestionamientos que nos permiten enriquecer la práctica docente a partir de la necesidad detectada.

Elliot (2010, p.30) comenta “pienso que se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica, y que el último consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos concretos”, siguiendo esta aportación es que debemos entender la riqueza que se tiene en las aulas para potencializar la educación a través de la intervención de los profesores, pero esto solo se logra conociendo y entendiendo los procesos de aprendizaje de los alumnos en particular, observando sus emociones y todo lo que influya en su proceso por insignificante que parezca, por consiguiente atreviéndonos a innovar en su beneficio, siempre con la finalidad de aportar a la construcción de sus conocimientos.

La investigación recordemos se realiza por ciclos de acuerdo a lo establecido por Latorre, en este ciclo de la espiral de la investigación-acción (implementación) se introduce la estrategia del uso de las TIC como herramienta didáctica para el trabajo con el alumno, con la finalidad de innovar y medir el impacto que tenga, específicamente con el alumno con TEA nivel o grado 1, para evaluar la pertinencia del plan de intervención que se plantea como una forma para favorecer la atención, participación y

por ende la adquisición y construcción de conocimientos, respetando su ritmo, estilo e intereses de aprendizajes.

De igual forma se tomaron contenidos del grado para desarrollar estrategias utilizando las TIC en diferentes asignaturas y de esta forma observar el interés y la participación del alumno, esta selección de contenidos fue realizada por el maestro titular y la maestra de la USAER, atendiendo el Plan y Programa de 4º grado de primaria y realizando ajustes para que el contenido sea plasmado en un diseño universal de aprendizajes que sea factible de aplicar al alumno dentro del colectivo.

Informe de intervención

Para esta investigación se consideran los cuatro momentos o fases que establece Latorre (2010, p.21): planificación, acción, observación y reflexión.

Momento o fase uno, planificación. En el 2018 se inició el camino de esta investigación, lo primero fue determinar lo que se pretendía mejorar y para ello se realizaron observaciones del alumno con el que se efectuaría el estudio de caso dentro del aula para observar su conducta, intereses, materiales con los cuales interactuaba más, socialización con sus compañeros y metodología implementada por su profesor. En ese ciclo escolar 2018-2019 el alumno cursó tercer grado, tenía un maestro del sexo masculino y tenía una maestra normalista. La metodología que el maestro implementó era tradicionalista con destellos del enfoque por competencias, utilizando como materiales de apoyo el pizarrón y los libros de texto; el alumno permanecía en el salón, pero dibujaba mucho en el pizarrón figuras geométricas, al cuestionarle sobre sus dibujos decía que era Geometry

Dash un videojuego que le agradaba mucho, de las tareas en el aula se lograba que realizara algunas esporádicamente. La maestra normalista realizó un cuadro de control de tareas y conducta con los nombres de cada alumno y un listón al cual se le cortaba si se portaban mal o si no trabajaban en el aula e implementó actividades con apoyo de la tecnología (audios, videos de reflexión) enfocándose en artísticas, fue un buen intentó el alumno mostró interés en los videos, en la música no, pero fueron clases esporádicas pues la escuela no cuenta con equipo tecnológico y se le dificultó por lo que optó por realizar actividades con materiales diversos como pinturas, texturas, dibujos, etc.

En el ciclo escolar 2019-2020 llega un maestro nuevo a la escuela que había trabajado en una escuela multigrado y le asignan el grupo de 4º, por lo cual considerando las observaciones realizadas dentro del aula le propuse implementar el uso de las TIC en el aula como una herramienta didáctica más, el maestro me hizo el comentario de la escasez de tecnología en la escuela a lo que me comprometí a que yo ponía el equipo si el me ayudaba y me permitía utilizarla en algunas clases.

El maestro tuvo disposición para innovar en el aula usando la tecnología como una herramienta didáctica más, también mostró apertura para escuchar sugerencias y para aplicarlas en su trabajo con el alumno, así como para decidir los contenidos en los que se utilizarían herramientas de las TIC.

Momento o fase dos, acción. En esta fase se desarrollaron los temas solicitados por el maestro, los cuales se tomaron del libro de texto del alumno.

La intervención dentro del aula fue compleja debido a la carencia de equipo tecnológico, aun cuando se llevaba el equipo necesario (computadora, proyector, extensión, bocinas, celular para transferir internet si fuera necesario o el material bajado de la red y guardado en la computadora) para realizar las actividades, estas iban cargadas de tensión por el tiempo que implica la instalación del equipo dentro del aula.

Al principio se pensó realizarla antes del recreo, pero la instalación del equipo inquieto al grupo, por lo cual trasladamos la actividad al salón de apoyo, lo cual funcionó parcialmente pues el alumno comento que ese no era su salón, y él trabajaba en su salón porque ya era grande, pero accedió a participar porque todo su grupo asistió a la clase.

La primera actividad se realizó el 1 de septiembre de 2019, a las 11:00 hrs. (después del descanso), consistió en la identificación de las formas de relieve en México, esta actividad la contextualizamos al municipio de Monterrey por intervención del alumno, y al municipio de Santiago por ser el lugar en el que viven, para realizar la actividad programada se utilizó computadora, proyector, bocinas, internet y celular.

Se les cuestionó a los alumnos lo que conocían del tema del relieve, ¿qué es un relieve?, ¿qué formas conocían?, para lo cual algunos mencionaron que en Santiago hay muchas calles con relieve porque están en “cerros”, el alumno observado comentó que él conocía la Sierra madre que estaba en Monterrey y que a él le gustaba mucho, después de una lluvia de ideas grupal, se les proyectó un video de YouTube (este lo podemos encontrar en la plataforma antes mencionada como “Formas de relieve”, elaborado por PRACTICOpedia.com con contenido de cuarto grado de primaria, el cual tiene una duración de 1:58 minutos), los alumnos

se mantuvieron atentos, incluso una de las niñas participantes dijo “Así deben ser todas las clases”, se le preguntó el motivo y respondió es que son más entretenidas y el maestro no tiene que dibujar, el maestro sonrió y comentó “hay que decirlo en dirección” (como una forma de bromear), posteriormente se trabajó con la aplicación Kahoot (plataforma digital, en su versión libre, que permite la creación de cuestionarios de evaluación de falso y verdadero y de opción múltiple), en el caso que nos ocupa se utilizaron ambos reactivos acompañados de imágenes y se realizó la actividad de forma grupal nombrando previamente a los alumnos que participaron, está de más comentar que dentro de estos educandos se incluyó al alumno con TEA (ya que es a quien pretendemos favorecer directamente) quien participó dos veces, él mostró entusiasmo al contestar correctamente, pues se reía con estridencia y esto se incrementaba cuando sus compañeros le aplaudían espontáneamente, diciendo soy inteligente maestra Karla, a lo cual asentía.

La actividad se cerró con la elaboración del ejercicio de la página 46 del libro de texto de geografía, que consistía en ubicar en el mapa de México algunas formas de relieve y colorearlo, lo cual se realizó con la cooperación de todos y sin dificultad.

En lo que respecta a la segunda actividad, esta es de Ciencias naturales y consistió en ver un video de la plataforma Happy Learning del contenido de 4º grado que se titula “La reproducción sexual de las plantas”, el video se reprodujo de la plataforma http://www.happylearning.tv ya que no permite su descarga libre, este video le interesó parcialmente y participó en la lluvia de ideas, sin embargo, la cantidad de información que rescató fue escasa, aunque en abono a él debo decir que el rescate de información

del grupo, posterior a ver el video fue limitado, no logrando apropiarse del contenido. En lo que respecta al crucigrama, este no fue de su interés, incluso no quiso participar en su resolución, diciendo “es muy difícil”, por lo cual descartamos utilizar a corto plazo la aplicación por no favorecerlo en este momento.

En la tercera actividad aplicada se trabajó un contenido de Ciencias naturales, teniendo como apoyo el video “Los Ecosistemas” también de la plataforma Happy Learning, el video le gustó mucho, mostrándose atento y cuando mencionaron los ecosistemas de agua salada comento que él conocía la Isla del padre, y que le gusta mucho ir con su familia, meterse al mar y jugar con la arena (hacer castillos con ayuda de su papá) y mencionó que se iba a ir cuando hubieran vacaciones, los niños del salón se mostraron interesados, uno de ellos comentó que también conocía la Isla del padre, otra de sus compañeras comentó que ella había estado en Cancún y otro dijo que él conocía la presa La boca, esto se aprovechó para cuestionarlos sobre los tipos de ecosistemas que hay en Santiago y hacer referencia a la diferencia de flora entre la parte baja en donde hay arroyos, arbustos, sabinos y en la parte alta en donde se pueden encontrar pinos, especies de coníferas y hacer referencia a la diversidad de ecosistemas que hay en México y en el mundo.

Después de aplicar estas actividades en el grupo se complicó el poder trabajar con tecnología dentro del aula, puesto que el alumno enfermó de las vías respiratorias (asma) por el cambio estacionario y faltó mucho a la escuela y a su regresó el maestro tenía tiempo limitado con carga de trabajo (exámenes trimestrales, eventos, concursos, muestras, entre otras), lo cual permitió que realizara una recapitulación de lo

observado en el desempeño del alumno de las actividades trabajadas y reflexionara sobre las que lo favorecieron y las que se le dificultaron para proponer nuevas actividades al regreso de las vacaciones de invierno.

En el mes de enero en Santiago, N.L., hace mucho frío por lo cual los alumnos faltan frecuentemente a las clases y no fue diferente con el alumno sujeto de este estudio, por lo cual se pospuso la implementación dentro del aula, sin embargo debido a la contingencia sanitaria causada por el Coronavirus SARS-CoV-2 también conocido como COVID 19, la Secretaria de Educación Pública implementó el programa Aprende en casa (2020), el cual consiste en programas de televisión y radio que se transmiten también por internet con contenidos de cada grado diariamente, pero dando la libertad a los maestros de implementarlos a través de cuadernillos o de la forma que mejor se facilitara a las familias, en el caso de la escuela en la cual esta nuestro alumno se le sugirió ver los programas de televisión transmitidos en el canal 28, Ingenio TV, Once niñas y niños, pero además el maestro realizó un plan de trabajo con los contenidos acordes a lo que los alumnos estaban viendo en clases, por lo cual realizamos ajustes para trabajar con nuestro alumno desde casa utilizando las TIC, para esto se describe lo que se ha trabajado en conjunto con la mamá y el alumno.

Inicialmente se le pidió que realizara lectura en casa y que los papás le formularan cuestionamientos de lo que leyeron para trabajar la lectura comprensiva, sin embargo el alumno no quería hacer tareas puesto que para él este confinamiento es equiparable a vacaciones, por lo cual no siente la necesidad de hacer tarea diariamente (es importante comentar que los alumnos con TEA generalmente tienen dificultades con cambios

imprevistos, se apoyan en rutinas), la mamá hizo el comentario puesto que hacía berrinches para trabajar, entonces se le recomendó explicarle la situación y para ello se elaboró un material de prevención del COVID-19 en la plataforma Doodly y se le envió vía WhatsApp, este material sirvió para explicarle lo que se vive y como prevenirlo y también le ayudó a realizar la tarea que el maestro le había mandado acerca de investigar medidas preventivas del coronavirus, pues en el vídeo se mencionaba la información más relevante. La mamá reportó que observó mayor interés del alumno al ver el video, incluso que al ver a familiares les decía “no me pueden abrazar dice la maestra que nos podemos enfermar de coronavirus” y también les pedía mantener la distancia.

La siguiente actividad que se realizó con apoyo de la tecnología fue la lectura comprensiva, esta se implementó utilizando la plataforma www.aplicaciones.info la cual contiene actividades diversas como lectura comprensiva, ejercicios de ortografía, matemáticas, ciencias naturales entre otros, las lecturas están divididas para niños de seis a nueve años y de diez y más, en nuestro caso se recomendó trabajar las lecturas para alumnos de seis a nueve años.

Estas consisten en dos partes, en la primera el alumno lee un texto corto y en la segunda parte debe resolver cuestionamientos a cerca del texto, eligiendo el inciso a, b o c según considere, si respondió correctamente la letra señalada se marcará con rojo, en caso contrario aparece una leyenda señalando que la respuesta es incorrecta, al final la página da la puntuación obtenida por sus respuestas. Esta actividad al principio se dificultó pues al niño no le gusta leer, por lo cual decía “no se leer”, la mamá le ayudó inicialmente y posteriormente él fue contestando

sin ayuda, lo enriquecedor es que pudo permanecer concentrado en la actividad hasta terminar, sin enojarse, incluso la mamá comenta que lo vio más motivado e interesado.

El lunes 27 de abril del 2020, el alumno trabajó las fracciones, este tema se abordó apoyado en la plataforma que también es de acceso libre Juegos Infantiles cuyo link es https://juegosinfantiles. bosquedefantasia.com/juegos/matematicas/linea-fraccion/index.html en esta página es posible encontrar diversidad de contenidos matemáticos y ejercicios desde lo más básico hasta ejercicios con mayor complicación, para nuestro alumno que está iniciando con el conocimiento del contenido se consideró favorable, la actividad consiste en unir la fracción con su representación por ejemplo 5/8 unirlo con el dibujo que lo representa, posteriormente el programa le da una fracción y él tiene que marcar la cantidad en la figura representada, esta actividad le gustó, incluso le dijo a su mamá “ponme más tarea”, lo cual fue sorprendente pues él nunca había dicho esa expresión, la tarea no la veía como algo interesante sino como una obligación, manifestando de forma expresa “es aburrido”, “mi cuerpo está cansado” y con esta actividad fue lo contrario, definitivamente esta actividad fue exitosa, pues el periodo de atención y el de interés se incrementó visiblemente.

Cabe señalar que en cada actividad está la mamá presente y la comunicación con ella es vía WhatsApp o telefónica para orientar la implementación y desarrollo de las actividades. Ella envía fotos o videos cuando le es posible puesto que el alumno demanda atención y se prioriza el desarrollo de la actividad sobre la evidencia, para complementar la observación a distancia se le realizan cuestionamientos para saber los

resultados que estamos teniendo y poder valorar las actividades, para identificar el tipo de material que le resulta de más interés y le es más favorable.

El miércoles 29 de abril vio el video las fases de la luna, este es de creación propia en la plataforma Doodly (plataforma de paga que permite realizar videos), esta presentación se realizó personalizada llamándolo por su nombre, con apoyo gráfico de imágenes de la web y contenido de cuarto grado de primaria, en donde se le explican brevemente las fases de la luna, posteriormente él debía realizar un dibujo del tema (reprodujo el dibujo proyectado en el video) y para concluir la actividad grabar un audio en WhatsApp de las fases de la luna.

El alumno siguió instrucciones, detuvo el video donde le marcaba y reprodujo el dibujo de las fases de la luna cumpliendo de esta forma con una de las tareas, posteriormente con la ayuda de su mamá mandó un audio platicando casi textualmente lo que había visto en el video que se le envió.

El jueves 30 de abril se programó el repaso de las tablas, el alumno había trabajado días antes con la página https://www.tablasdemutiplicar.com/globos-de-spug.html con la misma finalidad (repasar las tablas) esta página la pudo trabajar desde el celular de su mamá, la actividad consiste en reventar los globos que dan respuesta a la multiplicación que la página te pide, sin embargo el alumno comenzó a trabajar con un IPad y el sistema operativo es diferente por lo cual la página antes mencionada no funcionó, por lo que se buscó en la red otra opción y se le recomendó trabajar con la plataforma ÁrbolABC (www.arbolabc.com), en esta página también de acceso libre se

encuentran diversos contenidos dependiendo del grado escolar del alumno, por lo cual se elaboró un tutorial en WhatsApp para explicar la forma de entrar al contenido de repaso de las tablas sin perderse en la variedad de actividades de la página.

Para el alumno esto resultó motivante, sobre todo, algo relevante que se observó: trabaja solo, le gusta (así se lo manifestó a su mamá), logra permanecer más tiempo concentrado en la actividad, dirigiendo su atención y resolviendo; para apoyarlo y evitar la frustración se recomendó que iniciara con la tabla del 2, para luego ir repasando las demás tablas, otra sugerencia realizada fue que en la que aún no domine, utilice una guía impresa de la tabla para apoyarse y poco a poco se le retire este apoyo impreso.

El martes 12 de mayo se le envió a la mamá del alumno por WhatsApp la liga de un ejercicio interactivo realizado en la plataforma Genially (es una aplicación o programa de uso libre empleado para crear contenido visual, interactivo, a través de presentaciones con o sin sonido y voz, lo que resulta atractivo, dinámico e innovador para el usuario), el ejercicio es de creación propia para reforzar el tema “doble, triple y cuádruple” de forma lúdica. El jueves 14 de marzo la mamá me comentó que habían practicado el ejercicio y compartió la experiencia que tuvieron con esta nueva aplicación; fue un ejercicio más complejo que otros trabajados, adecuado al grado académico donde se encuentra el escolar; ocasionalmente en algunas preguntas o ejercicios por resolver, se tardaba en señalar la respuesta correcta y tenían que repetir la pregunta, pero al final, ambos mamá y alumno, estaban emocionados porque lo logró, en palabras de la mamá, el alumno sentía que había realizado un gran

esfuerzo y eso lo motivó, en lo que respecta a la mamá, la alegría responde a saber que el ejercicio tal cual, no tiene ajustes (no se hicieron adecuaciones del mismo, incluso se les compartió a sus compañeros de salón a través del maestro titular del grupo).

Reflexiones finales

Después de observar los resultados en ambos contextos (en la escuela y la casa), considero apropiado sugerir para el próximo ciclo escolar, que el aula del alumno se equipe con proyector para que sea más práctico y funcional el uso de la tecnología, ajustando su implementación, para aquellos contenidos donde se considere contribuirá a enriquecer el aprendizaje, dejando muy claro que es una herramienta didáctica más y que no por utilizarla debemos dejar de lado otros recursos didácticos; además, su utilización debe ser sistemática y constante para observar mejores resultados. Esto significa que debe partir de una lógica de utilización, apropiada a los contenidos por trabajar, no introducir su uso sólo por emplear la tecnología sino cuando en realidad se considere que puede aportar, enriqueciendo la práctica y favoreciendo la construcción de conocimientos.

Se debe promover la constancia, lo cual por la dificultad de elaborar los ejercicios fuera de horario escolar puede llevar a la inconsistencia en su uso, pero es importante recordar que hay muchos materiales diseñados por otras personas a la disposición del público en general, lo cual facilita la adquisición de estos materiales, aunque si requiere tiempo del docente para elegir los más adecuados.

De igual forma resulta importante motivar al maestro titular para que se capacite e intente crear y utilizar plataformas y Apps con el alumno de forma grupal.

En lo que se refiere al contexto de la casa, debe reconocerse la disposición y compromiso de la mamá, que sin tener conocimiento básico de la tecnología ha cooperado y se ha dejado guiar para realizar este proyecto con la única finalidad de favorecer la atención, incrementar la motivación del alumno, despertar su interés y por ende favorecer su aprendizaje.

En la práctica escolar dentro de la escuela, se observó el incremento de interés y atención del alumno cuando veía el equipo tecnológico, incluso fue visible cómo participaba con más espontaneidad que en las clases habituales (en una ocasión después de ver el tema de los ecosistemas en la clase, llevó una tableta escondida y la sacó a la hora del descanso para tomarle fotos a los árboles, teniendo a sus compañeros detrás de él durante el descanso observando lo que hacía, el niño se los describía, al poco tiempo se le cayó en su casa y dejó de funcionar).

El hecho de no tener el equipo fijo en el aula no favorece, pues se pierde tiempo en la instalación y se vuelve un distractor que inquieta al alumnado, contrario a lo que está ocurriendo en su casa, en donde antes de la contingencia no tenía acceso a la computadora por no considerarla primordial para él y por tener que compartirla con los hermanos mayores, quienes utilizan el mismo equipo para sus labores escolares (lo cual se solucionó proporcionándole un IPad, que en mi hogar no se estaba utilizando, para su uso exclusivo).

A partir de tener la tableta para sus labores escolares, se facilitó la elaboración de tareas con una mejor actitud y disposición para trabajar y con ello también incrementó el período de tiempo en la atención y respeto a su horario diario de tareas.

Se debe señalar la crisis provocada por la contingencia como un detonante en la implementación de la tecnología, algo positivo para él, pues se pudo generalizar el uso de ésta para todas las materias, observándose una buena respuesta del alumno en geografía, naturales, matemáticas y comprensión lectora en menor proporción, esto a partir de la comprensión vivida desde la lectura de los ejercicios razonados de matemáticas; sin embargo, la asignatura de español es una materia que en lo particular al alumno no le agrada pero que es necesario fortalecerla por el desarrollo mismo de la lectoescritura, por lo cual, se recomienda implementar lecturas cortas interactivas y audiolibros o audiocuentos cortos interactivos para trabajar la comprensión lectora, así como favorecer la lectura a través de la interdisciplinariedad de las materias.

Para favorecer la escritura se sugirió a la mamá que al localizar temas en el buscador de Google se le dicten las palabras que requiere de los contenidos a investigar y que sea él quien las teclee, esto es equivalente a un dictado escolar y se vuelve una forma de practicar su escritura. Sobre este ejercicio, ya hay resultados, reporta la mamá, que existe buena aceptación del alumno quien lo hace motivado por el descubrimiento de los contenidos arrojados por el buscador respecto a la palabra solicitada; ya se le dictan frases cortas cotidianamente y el uso de Google se ha convertido en espacio de trabajo para la escritura, aunque ocasionalmente dice “mi cuerpo está cansado”, como una forma de

expresión al desagrado de la actividad, sin embargo es cada vez menos recurrente su incomodidad.

Por lo anterior, se observan cambios significativos en el rescate de información trabajada a través de las TIC, el día del maestro (15 de mayo), el alumno me visitó en la casa respetando la sana distancia, la visita responde a que los papás me entregaron la carta de aceptación para el uso de las actividades del alumno en esta investigación (anexo 5); en ese momento, al bajar del auto, comentó al verme: “No puedo abrazarte, porque tú me dijiste en un video, que no se abraza porque hay coronavirus y tenemos que cuidarnos”, la mamá comentó que a sus abuelos les dijo lo mismo con anterioridad.

Otro punto interesante es que vio las montañas y dijo: “mira ahí está la sierra como vimos en la escuela”. Eso fue importante porque el contenido visto anteriormente fue significativo para él tal como el no abrazarse ya que pudo recordarlo y aplicarlo contextualmente en la vida diaria.

En la actualidad, en la escuela observada en esta investigación, la matrícula de alumnos con TEA se incrementó considerablemente, ya que iniciamos el ciclo escolar con un alumno con TEA nivel o grado 1; actualmente tenemos un alumno en segundo grado, uno en tercer grado con el mismo diagnóstico, así como un alumno en cuarto año escolar con TEA grado o nivel 1, por lo cual, esta investigación acción es un parteaguas para el trabajo con los alumnos de reciente ingreso al centro escolar.

Se buscará contar con la aprobación de los padres o tutores de los alumnos de nuevo ingreso para tener la oportunidad de ampliar la investigación, enriquecerla con nuevos aportes e innovaciones en las estrategias didácticas empleadas. Al tiempo que se realice la gestión del equipamiento de las aulas con proyector fijo, además de fomentar la capacitación a los maestros en el uso de recursos didácticos basados en las TIC, buscando que descubran la riqueza de materiales que hay en la red y la riqueza de plataformas de libre acceso para que ellos creen los propios, por supuesto sin olvidar que tenemos que apoyarnos en otro tipo de actividades y viendo la tecnología como una herramienta más que puede ayudarnos en la construcción del aprendizaje, no como la solución *per se* a las necesidades de aprendizaje.

Esta investigación acción, sus resultados y el impacto observado en el alumno motivo de la misma, permiten asegurar que sí contribuye el uso de las TIC como herramienta didáctica en la construcción del aprendizaje de este alumno con TEA y se convierte en el punto de partida y motivación para realizar la implementación de estos recursos tecnológicos con los nuevos alumnos con esta condición, para valorar los resultados que contribuyan a la educación de este perfil de alumnos.

Bibliografía

Alanís, R. (25 de marzo de 2019). Autismo, tema pendiente en Nuevo León. *Milenio.com*.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquitría.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Fernández-Prieto, M. S. (2014). La informática en la escuela: nuevas tecnologías y discapacidad. En R. E. Aranda Rendruello, *Educación Especial.* México: PEARSON.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.

Lozano Martínez, J., Ballesta Pargán, F. J., Alcaraz García, S., & Cerezo Málquez, M. C. (2013). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Fuentes*, 193-208.

OMS. (7 de noviembre de 2019). *Organización Mundial de la Salud.* Obtenido de https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Psicólogos Córdoba. (28 de agosto de 2019). *Psicólogos Córdoba*. Obtenido de Psicólogos Córdoba: https://psicologoscordoba.org/test-de-la-figura-compleja-de-rey-como-se-aplica/

Ramírez Montoya, M. S., & Valenzuela González, J. R. (2017). En *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibidad* (pág. 115). España: SINTESIS.

Sánchez Fuentes, S., Orozco Gómez, M., & Martín Almaraz, R. (2017). Herramientas TIC fundamentales para la vida diaria de las personas con trastorno del espectro autista. En V. Ruggieri, & J. Cuesta Gómez, *Autismo. Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta.* (pág. 570). México: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. En SEP. México: SEP.

Terrazas Acedo, M., & Becerra Traver, M. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo paa personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 102-135.

UAC-CIDICS. (11 de diciembre de 2017). *Universidad Autonóma de Nuevo León. Centro de investigación y desarrollo en ciencias de la salud.* Obtenido de http://cidics.uanl.mx/index.php/2017/12/11/nota-46/

18

APLICACIONES DE LA METODOLOGÍA DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO DE NARRATIVAS COMPLEJAS PARA LA ENSEÑANZA GAMIFICADA

María Martha Margarita Silva González

María Eugenia Flores Treviño

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En esta investigación se presentará el desarrollo de una propuesta teórica para la generación e implementación de diseños de herramientas didáctico-interactivas generadoras de narrativas complejas (DDINC). Estas herramientas tienen por objetivo permitir al usuario construir su propia experiencia narrativa, que varíe en complejidad dependiendo de la interacción que tenga con el objeto. Considerando en la creación de las herramientas DDINC características de gamificación, narrativas, lúdica, didáctica, diseño interactivo, entre otros, la intención de su aplicación es lograr que cada estudiante tenga una experiencia diferente y única que lo inciten a compartirla con otros, a querer experimentar para obtener

variaciones y con ello, refuercen su interés por la investigación, la obtención y la difusión del conocimiento. Se presentarán varias aplicaciones realizadas empleando herramientas DDINC para observar el efecto de la herramienta sobre la dinámica educativa. Los resultados observados han sido positivos en el sentido que los estudiantes se sienten más involucrados en el desarrollo de la exposición y se beneficia su interés en aprender el tema expuesto empleando el juego y la interacción entre ellos, la herramienta y el docente.

Palabras clave: Diseño educativo; ciencia recreativa; gamificación; interactividad.

Abstract

In this research, the development of a theoretical proposal for the generation and implementation of designs of didactic-interactive tools generating complex narratives (DDINC) will be presented. These tools are intended to allow the user to build their own narrative experience, which varies in complexity depending on the interaction they have with the object. Considering in the creation of the DDINC tools characteristics of gamification, narratives, playful, didactic, interactive design, among others, the intention of its application is to ensure that each student has a different and unique experience that encourages them to share it with others, to want experiment to obtain variations and thereby reinforce their interest in research, obtaining and disseminating knowledge. Several applications made using DDINC tools will be presented to observe the effect of the tool on educational dynamics. The results observed have been positive in the sense that the students feel more involved in the development of the

exhibition and their interest in learning the exposed topic benefits using the game and the interaction between them, the tool and the teacher.

Keywords: Educational design; recreational science; gamification; interactivity.

Introducción

En esta investigación se presenta el desarrollo de una propuesta metodológica para configurar herramientas de diseño con propiedades interactivas y cualidades educativas y empleen narrativas pedagógicas (DDINC), que potencialmente ayudarán al estudiante a adquirir conocimientos prácticos sobre una teoría expuesta con más facilidad, empleando las técnicas y beneficios de la llamada ciencia recreativa.

Este conocimiento para desarrollar herramientas de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas, aplicables en la ciencia recreativa, recibe un abordaje formal en esta investigación, enfocado a las ciencias educativas, en favor de los docentes y profesionales educativos interesados en incursionar en este campo.

En este trabajo se presenta un panorama general del concepto de ciencia recreativa, que brinda un marco referencial para la propuesta aquí expuesta; posteriormente se profundiza en los objetivos que se desean lograr al aplicar la metodología propuesta; se exponen los criterios y lineamientos a considerar para la creación de herramientas de diseño con propiedades interactivas y cualidades educativas, conocidas en este estudio como diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas), mismos que conforman la metodología; y finalmente se presentan algunos

ejemplos de aplicación para ayudar a visualizar los alcances de la metodología en la vida real.

Estado de la cuestión

La conocida como ciencia recreativa, un enfoque muy común en la museografía interactiva y las ferias de ciencias, es aquella donde se presentan fenómenos relativos a determinada materia por medio de experiencias que son, según García-Molina (2011) "Espectaculares, divertidas, curiosas, relacionadas con fenómenos cotidianos, ofrecen resultados inesperados, se realizan con materiales fáciles de conseguir, etc." (p. 1).

García-Molina (2011) expone los requerimientos para la ciencia recreativa:

> Debe haber una combinación adecuada de aspectos lúdicos con los formales (o morfológico-técnicos), para fomentar el interés por la ciencia (el conocimiento) y su aprendizaje en diferentes contextos, valorando la simplicidad de diseño, sencillez de la construcción, presentación y manipulación, y el uso de materiales sencillos, asequibles, seguros y resistentes (conforme la aplicación lo requiera) (p. 2).

La Ciencia Recreativa puede valerse de la interactividad, como observa según Jiménez (2010, p. 10), el poner en práctica los conocimientos adquiridos es la manera más adecuada de progresar en la adquisición de una destreza con resultados favorables, con la generación de ambientes donde el alumnado tenga la posibilidad de realizar la argumentación con su papel en clase.

Pero para lograr que el estudiante beneficiario se interese en aprender, debe haber una motivación inicial, y eso sólo se puede lograr al

ofrecerle una herramienta didáctica en contexto con sus gustos, preferencias, intereses, capacidades y necesidades educativas específicas; es decir, contextualizando la enseñanza al perfil del estudiante.

Considerar la ciencia recreativa como parte de la tarea docente es importante para acercar a los estudiantes a una aplicación y experimentación activa de los conocimientos de ciencias naturales que comúnmente se quedan como teoría, pues los incentiva a la búsqueda de integrar dichos conocimientos como parte de la vida diaria.

Definición Diseño Didáctico- Interactivo para generar Narrativas Complejas

Se propone el concepto de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas, como una herramienta educativa desarrollada por medio de un proceso consciente de diseño, con cualidades de reproducción industrial, consideraciones por el estudiante, el entorno de aplicación y el docente, considerando los contextos (educativo, cultural, social) en que se desenvolverá y el efecto social que provocará.

Este tipo de diseños involucrarán un envolvimiento interactivo con el estudiante y realizarán la función de ayudarle a comprender conceptos del conocimiento por medio de técnicas didácticas y recreativas. Esta concepción es parte de un desarrollo de tesis doctoral en proceso.

La metodología de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas (DDINC) se sustenta en varias teorías educativas, de diseño industrial e interactivo, narratología y narrativas pedagógicas, sistemas complejos teorías educativas, gamificación y pedagogía lúdica, categorizadas e interrelacionadas para conformar una serie de

lineamientos que se adecúan a criterios de diseño industrial y de educación.

La metodología de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas, está configurada para servir como modelo para el desarrollo de herramientas que fomenten el aprendizaje en el estudiante, por medio de técnicas didácticas lúdicas que se desenvuelven a través de narrativas de variable complejidad.

Estos instrumentos educativos, también llamados herramientas didáctico- interactivo para generar narrativas complejas (DDINC), podrán desempeñar sus funciones lúdico-pedagógicas en el entorno educativo por medio de una dinámica que el/la docente planeará, y el/la estudiante ejecutará, construyendo su propia narrativa compleja por medio de los elementos gamificados que el/la docente proporcione o que el mismo alumnado cree.

Se pretende que el responsable del proceso didáctico emplee estas herramientas DDINC para explicar y aplicar los conceptos de la materia, otorgándole al estudiante un instrumento manipulable que le facilite el aprendizaje, como explica Chavira (2015, p. 7), conforme se relaciona el juego, el aprendizaje y la emoción, la actividad lúdica puede llegar a ser una estrategia significativa con aplicación como elemento de fortalecimiento educativo dentro del quehacer escolar, independientemente del trayecto formativo en el que se ubique al estudiante**.**

Al desarrollar una herramienta DDINC, el/la docente debe procurar que le sirva al estudiante para adquirir experiencias de aprendizaje significativas, y fortalecer su autonomía al permitirle la expresión de sus necesidades y el desarrollo de su potencialidad en un entorno favorable,

hacerlo protagonista de su aprendizaje para que decida lo que es importante para él, y cómo resolverá los problemas con sus propias propuestas; el/la profesor(a) deberá considerar diversos procesos y tipos de aprendizaje y formatos de aplicación basados en las diferentes inteligencias pertinentes.

Estas herramientas permitirán al usuario/ estudiante construir su propia experiencia narrativa, que varíe en complejidad dependiendo de la interacción que tenga con el objeto. De esa forma, cada estudiante tendrá una experiencia diferente y única que le incite a compartirla con otros, a querer experimentar para obtener variaciones y con ello, reforzar su interés por la investigación, la obtención y la difusión del conocimiento.

Definición de una herramienta DDINC. A partir de los análisis de mercado (factor humano, el estudiante y el docente), y siguiendo diferentes técnicas, se definen las características necesarias de la nueva herramienta para satisfacer las necesidades de los consumidores (actores del entorno educativo). El primer paso para la creación de una nueva herramienta DDINC es definirla, empleando estudios de problemáticas educativas, para determinar las oportunidades de innovación en el ámbito educativo que difieran de las existentes en el mercado y las necesidades de aprendizaje del estudiante que podría satisfacer la nueva herramienta. Se debe partir de una actitud creativa que condiciona el tipo de herramienta concebida como su posible éxito o fracaso comercial.

Gómez (2007, p. 151) argumenta que el foco de la investigación social y educativa es la interpretación de acciones humanas y sociales: en educación, es frecuente que las soluciones a las problemáticas educativas sean contextualizadas a un campo de acción local, un entorno al alcance

del investigador en educación que detecta un problema concreto, que se da bajo las condiciones específicas de ese ambiente, y cuya solución puede ser únicamente válida para ese contexto. Gómez (2007) enuncia:

> Existe una dificultad epistemológica de los fenómenos educativos: no se pueden repetir; si no se tienen instrumentos precisos para todos los problemas no se puede alcanzar la misma precisión y exactitud que en las ciencias naturales; hay una dificultad para controlar todas las variables que intervienen e interactúan en los fenómenos educativos (p. 152).

Debido a estas características señaladas por el autor, en el sentido de la necesidad de instrumentos que permitan replicar los hechos pedagógicos, conseguir una solución global, que sea útil en múltiples entornos educativos, con características diversas, puede ser un gran reto difícil de conseguir; por tanto, el apoyo de los diseñadores industriales, ingenieros, artistas, programadores, etc., capacitados para la producción en masa de soluciones innovadoras, puede ser una ayuda vital si esto es lo que se desea, e inclusive se puede pensar en lograr desarrollos de patente que respalden y protejan la investigación realizada.

Por otro lado, la difusión de las soluciones educativas producidas y las experiencias que se generan, es un recurso valioso en el campo de la investigación educativa, independientemente que la solución sea para un ámbito general, otros investigadores siempre pueden retomar la metodología propuesta para integrarla a sus contextos particulares.

El principal objetivo del método DDINC es brindar herramientas a esos investigadores educativos interesados en generar soluciones viables, con el conocimiento necesario para contextualizarlo adecuadamente y que puedan comunicar sus propuestas a otros profesionales, lo que permitirá

trabajar de manera multidisciplinaria con un lenguaje común; con ello se facilitará producir dichas propuestas y conseguir herramientas educativas con soluciones robustas contextualizadas a sus necesidades.

Las fases de la Metodología DDINC

El Método DDINC que esta tesis propone, se estructura en *cuatro fases*, como se puede apreciar a en la Figura 1, cada etapa es descrita a profundidad posteriormente:



.

Figura 1: Método de Diseño Didáctico Interactivo de Narrativas Complejas (DDINC). Fuente: creación propia

La figura 1 presenta el método DDINC propuesto, que consiste de cuatro fases. La primera fase corresponde a la identificación y recolección de información suficiente y necesaria para caracterizar las necesidades y problemáticas educativas que se pretenden atacar y satisfacer con la herramienta DDINC propuesta.

La fase dos propone estudiar a fondo las características correspondientes al estudiante que hará uso y aprenderá de la herramienta

DDINC y el docente e institución que adquirirán y aplicarán dicha herramienta como parte de su programa educativo.

La fase tres considera criterios y requerimientos propios de la solución técnica de la herramienta DDINC, dónde se aplicará, cómo se manipulará, el entorno y la usabilidad que permitan que su uso y desempeño sea el adecuado.

Finalmente, la fase cuatro implica la planeación de la aplicación de la herramienta DDINC, una vez conceptualizada en cuanto a sus características de uso, función, forma, funcionamiento, etc., es necesario definir cómo el maestro la incluirá como parte de su actividad docente, y permitirá que el estudiante tenga una interacción natural, inmersiva narrativamente hablando y que lo mantenga interesado en continuar experimentando con ella, para ello, se debe proponer una narrativa que involucre el desarrollo del contenido educativo y las cualidades gamificadas y lúdicas.

En las tablas 1- 6 se muestra un formato imprimible para definir las características de una herramienta DDINC tomando de base la metodología descrita anteriormente, y con los cuales se definieron las aplicaciones expuestas posteriormente:

Tabla 1

Fase 1.1 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

Fase 1- Detección de Necesidades Educativas Una necesidad educativa, como expone unesco.org (2018) es un requerimiento particular a nivel académico que presenta el estudiante, se trata de dificultades directamente relacionadas con la adquisición y/o dominio de competencias y conocimientos específicos. Se debe hacer un estudio documental previo sobre el contenido que se debe tratar con la herramienta y la manera de representarlo para que haya una concordancia ludo-narrativa con la técnica didáctica escogida para la enseñanza. Esta fase corre a cargo de los *Expertos Generadores de Contenidos* en el MODELO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO-INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS (DDINC), y parte de la información recabada por los *Expertos de Vinculación Docente*.		
Enfoque. Problemática educativa		
Lineamientos	Definición	Propuesta (escriba aquí de acuerdo a los que su proyecto requiere, ignore los que no)
Principio y experimentación	Resultado que se puede obtener con el diseño.	
Deficiencias potenciales	Fallos que deben evitarse en el diseño.	
Configuraciones alternativas	Variaciones que pueden otorgarse al diseño.	
Demostración de alternativas	Selección de variante más adecuada.	
Beneficios al usuario	Ganancia que obtendrá al usar el diseño.	
Evaluación del desempeño	Criterios que se propondrán en base a los contextos social, económico, cultural, académico para medir el progreso del estudiante en su dominio.	
Aportación culturizante	Elementos culturizantes para hacer consciente al estudiante del legado histórico, cultural y patrimonial al que pertenece.	
Estructuración didáctica	Aspectos sobre el ordenamiento y método de enseñanza que se empleará si es inductivo o deductivo.	
Dimensiones del psiquismo humano	Explicaciones sobre qué, cómo y por qué, por medio de una demostración básica, para obtener los resultados esperados con la herramienta.	

Tabla 2

Fase 1.2 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

MÉTODO DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS Por. Dra. María M. M. Silva González		
Enfoque. Innovación educativa		
Cualidades únicas	Características del diseño que lo distinguen de otros similares.	
Cualidades inspiradas	Características del diseño que se basaron en otros similares.	
Renovaciones y actualizaciones	Capacidad de añadir o quitar nuevas características conforme se requiera.	
Alcance educativo	Cantidad de contenido curricular que se cubre con la herramienta y puede ser enseñado a través de ella.	
Intensidad del cambio educativo	Nuevos procesos, herramientas, métodos de enseñar y estrategias de asimilación para facilitar su inserción en el rol básico docente.	
Educación integral	Aspectos de la herramienta, la información que se presentará, la interacción con el usuario y la dinámica narrativa que generará relativos a la educación integral del estudiante.	
Consecuencias del problema educativo	Efectos que el problema educativo provoca en el desempeño académico, la vida escolar, familiar, social, etc., que puedan ser resueltos con la herramienta.	
Origen del problema educativo	Causas posibles, medidas y/u observadas que puedan resolverse por medio de la aplicación de la herramienta.	
Problema educativo	Equilibrio entre debilidad del estudiante (carencias internas de aprendizaje), necesidad (acciones para superar sus debilidades) y deseo (su objetivo, que le dará motivación para superar los retos).	

Tabla 3

Fase 2.1 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

MÉTODO DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS **Por. Dra. María M. M. Silva González**		
Fase 2- Estudio de Factor humano Al crear algo para las personas, según Gallarato (2018), se debe buscar humanizarlo, implica un compromiso profundo que lleva el proyecto más allá de las capacidades técnicas y estéticas de quien lo piensa, presupone otro grado de involucramiento personal y una cierta empatía con quienes serán sus beneficiarios, contribuyendo a una mejor calidad de vida en todos los campos en donde se desempeñan acciones humanas. Esta fase sigue a cargo de los *Expertos Generadores de Contenidos y* requiere la participación de los *Expertos de Vinculación Docente* y *Expertos en Conocimiento del Estudiante*		
Enfoque. Estudiante		
Grupo social	Trasfondo cultural y sociológico del usuario.	
Características físicas y cognoscitivas	Capacidades de manipulación y experimentación del usuario.	
Condiciones de uso	Términos bajo los cuales se empleará el diseño.	
Marco referencial	Conocer y establecer el nivel académico, conocimientos previos, habilidades e inclusive desarrollo intelectual del estudiante.	
Necesidades de aprendizaje	Condiciones que deben cumplirse para que el estudiante se interese en el conocimiento expuesto.	
Desarrollo de habilidades meta cognitivas	Incluir actividades de recordar conocimientos presentados previamente, otorgando una medición sobre el nivel de memoria, para crear consciencia de las carencias e inspirar a mejorar.	
Enfoque. Docente/ institución		
Recursos creativos/ operativos	Capacidades productivas de la institución propietaria.	
Restricciones y limitaciones	Premisas y legislación que rigen al diseño.	
Capacidades y necesidades	Intereses y beneficios esperados que definirán al diseño.	
Facilidad de auto-actualización	Facilidades el mismo docente emplee su capacidad de investigador para mejorar su labor.	
Aportación personalizada	Personalidad y punto de vista particular del docente influenciando en la solución para influenciar a los estudiantes en base a sus ideales propios.	
Red de colaboración	Equipo de profesionales para formar trabajo multidisciplinar y desarrollar/ aplicar la solución.	

Tabla 4

Fase 3 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

MÉTODO DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS **Por. Dra. María M. M. Silva González**		
Fase 3- Concepción de Recursos materiales Como expone ZonaEconomica (2018), recursos materiales son los bienes tangibles que la organización puede emplear para el logro de sus objetivos, como maquinaria, inmuebles, insumos, productos terminados, elementos de oficina, instrumentos y herramientas; deben ser adecuados para ser empleados por los recursos (factor) humanos. Esta fase corre a cargo de los *Expertos en Construcción de soluciones*, apoyándose de retroalimentación dada por *Expertos Generadores de Contenidos*.		
Enfoque. Entorno de aplicación		
Condiciones ambientales	Características de origen natural o artificial que afectan e influyen en el diseño.	
Requerimientos operativos	Adecuaciones para transporte, manejo e instalación del diseño, acordes al operario.	
Contextualización institucional	Integración con la temática e imagen institucional.	
Contribución al contexto cotidiano	Necesidades y requerimientos de aprendizaje reales del entorno social, económico, político, tecnológico.	
Aplicación en la realidad	Aplicación en actividades de la vida cotidiana y posteriores niveles académicos, vida profesional, académica, industrial, etc.	
Nuevas tecnologías educativas	Aprovechamiento de recursos educativos de vanguardia.	
Valor cultural	Características representativas que lo componen como parte del patrimonio cultural de una época.	
Integración curricular	Conocer y dominar el contenido curricular de la asignatura que origina el problema educativo y aprovecharlo e involucrar la herramienta en las labores docentes.	
Clima lúdico	Describir el ámbito social, físico y contextual donde se desempeñará la herramienta, para planificar la manera en que se logrará una convivencia y colaboración entre los estudiantes.	
Enfoque. Usabilidad		
Interfaz usuario	Medios de manipulación de la herramienta para el estudiante.	
Capacidad didáctica	Mensaje educativo añadido en el uso.	
Caducidad, magnetismo y renovación	Capacidad de mantener la novedad en el uso.	
Capacidad comunicativa	Elementos gráficos, formales, estructurales, funcionales de la interfaz que ayude al estudiante a aprender a manejar la herramienta.	
Experiencia de usuario	Consideraciones de la interfaz física, virtual, gráfica, de manipulación, etc., para que los controles sean útiles, usables, deseables, identificables, accesibles, confiables y valiosos.	
Comunicación semiótica	Combinación de elementos básicos de la semiótica para comunicar significados.	

Tabla 5

Fase 4.1 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

MÉTODO DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS **Por. Dra. María M. M. Silva González**		
Fase 4- Planeación de la Aplicación con Dinámica narrativa Se entiende como dinámica (un conjunto de hechos o fuerzas que actúan con un fin específico) narrativa (serie de acontecimientos lógica y cronológicamente relacionados en torno a actores que la causan o experimentan, Bal (1990)), a la ejecución de la herramienta por medio de las funciones que se le han dotado desde su diseño, y por medio de la cual el estudiante usuario será capaz de desempeñar las actividades que lo llevarán durante el viaje de descubrimiento y aprendizaje del conocimiento expuesto. Esta fase corre a cargo de los *Expertos Generadores de Dinámicas Narrativas*, y posteriormente se apoyará en los *Expertos de Capacitación Docente* para enseñarles a los educadores como hacer uso de la herramienta DDINC desarrollada, empleando la Dinámica Narrativa propuesta. Posteriormente, el ciclo reiniciará con retroalimentación recabada por los *Expertos de Vinculación Docente* y *Expertos en Conocimiento del Estudiante* para futuras mejoras y rediseños.		
Enfoque. Narrativa compleja		
Desafío de la historia	Configuración del conocimiento en base a una situación problemática, que impondrá el reto y la motivación para que el estudiante lleve a cabo la dinámica narrativa.	
Estilo de aprendizaje	Considerar los más adecuados, de acuerdo a la naturaleza del contenido educativo que se transmitirá y los sentidos del cuerpo que más se relacionen con ella.	
Tipos de inteligencia	Conocer las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, sus actividades favoritas, hobbies e intereses afines para adaptar una solución educativa a sus necesidades.	
Definición de trama argumental	La dinámica narrativa debe partir de una exposición básica del conocimiento que se manejará, para después introducir las actividades relacionadas al concepto.	
Subsistemas narrativos	Definición de personajes, trama narrativa, secuencia de revelaciones, mundo de la historia, argumento moral, red de símbolos, entramado de la historia.	
Divergencia narrativa	Posibles ramificaciones de la trama argumental con base a las acciones que tome el estudiante durante su interacción con la herramienta.	
Actores secundarios	Elementos activos o pasivos que intervienen en el desarrollo de la narrativa.	
Nuevo equilibrio	Definición y comprobación de beneficios y ganancias reales que el estudiante podrá disfrutar al resolver los problemas que presenta la herramienta.	
Complejidad narrativa	Definir los elementos interactivos y su organización espacial y temporal, cada cual afectará de algún modo el desempeño de los demás.	

Tabla 6

Fase 4.2 Método (DDINC). Fuente: creación propia.

MÉTODO DE DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO PARA GENERAR NARRATIVAS COMPLEJAS Por. Dra. María M. M. Silva González		
Enfoque. Teorías del juego		
Planificación de la dinámica lúdica	Definirse a grandes rasgos el "Objetivo de la dinámica", "Configuración del reto", "Conflicto entre agentes", "Estructura reglamentaria", y "Elementos lúdicos estratégicos" para conseguir resolver el "Problema educativo".	
Objetivo de la dinámica	Una meta a conseguirse siguiendo las reglas establecidas para ejecutar la dinámica narrativa, será el motivador de las acciones del estudiante.	
Configuración del reto	Equilibrar la frustración con la decepción, que cada nueva actividad problemática resulte interesante de resolver pero también alcanzable.	
Conflicto entre agentes	Interacciones simultáneas entre varios agentes jugadores (estudiantes) para conseguir el "objetivo de la dinámica".	
Intervención docente	Si el docente va a intervenir en la interacción, definir su papel como si fuera un elemento más del juego.	
Estructura reglamentaria	Tomando de base las nuevas habilidades, destrezas, experiencias y conceptos que se le presentarán al estudiante a través de la herramienta, se planifican actividades que le permitan probarlas y aprenderlas.	
Medición de logros	Crear un programa de registros del avance que logre el estudiante dentro de la dinámica y recompensar al estudiante por su esfuerzo.	
Elementos lúdicos estratégicos	Planificar con anticipación los elementos con que los estudiantes contarán para poder crear estrategias de juego.	
Experiencia gamificada	Definición del enfoque del juego con base en el tipo de diversión y género de juego que se manejará, para definir el enfoque de las mecánicas de juego empleadas.	
Manejo de ludonarrativa	Considerarla para conseguir una inmersión o emersión en la experiencia de juego a través de una historia en oposición (disonancia) o concordancia (congruencia) con las mecánicas de juego.	

A continuación, se presenta diversas aplicaciones de la metodología de diseño didáctico- interactivo de narrativas complejas para la enseñanza gamificada, y la planeación de los respectivos talleres donde se utilizaron:

Resultados: Aplicaciones de herramientas DDINC en diversos entornos educativos

Diseña tu diversión: cursos de diseño enfocado a la impresión 3D

En este curso el participante podrá aprender las bases del diseño 3D empleando un software de modelaje virtual simple e intuitivo, que ayudará a que el estudiante pueda sacar su potencial creativo sin preocuparse mucho en los aspectos técnicos del programa. Posteriormente, se le enseñará cómo se puede trasladar su creación a una impresora 3D para que se imprima en la realidad y pueda jugar con su creación.

Objetivo: Este curso está diseñado para que los estudiantes puedan descubrir y desarrollar sus habilidades creativas, expresándolas libremente en un software de diseño 3D de libre uso e intuitivo aprendizaje. Se desea que el estudiante adquiera aprecio por los procesos de creación y diseños más elementales, como el moldear el barro para obtener una figurilla de inspiración libre, y en la etapa de impresión 3D, adquiera el gusto por llevar a la realidad sus conceptualizaciones. Sirviendo de base para la adopción de la *cultura maker*.

Contenido: Introducción a los conceptos básicos del diseño 3D. Introducción a los conceptos básicos del manejo del software 3D seleccionado. Ejercicios para aplicar los básicos del manejo del software 3D y las bases del diseño 3D. Proyecto grupal de integración de los conceptos del manejo del software 3D y el diseño 3D. Producto integrador

individual de un objeto modelado empleando los conocimientos adquiridos, para demostrar lo aprendido y conseguir la impresión en 3D.

Requerimientos: Salón o espacio para trabajar. Escritorios y sillas para los participantes. Computador personal para cada participante con el software de diseño 3D instalado. Sculptris o Fusion 360 como softwares de diseño 3D de libre acceso.

Duración: 4 sesiones de 2 hr.

Ejecución: Por medio de las técnicas de creatividad, el docente enseña a los estudiantes a crear sus propias propuestas de diseños para modelar y practicar los conceptos básicos del manejo del programa de diseño 3D, liberar su imaginación, y emplear sus conocimientos en un producto integrador que se imprima en 3D para que puedan jugar con él. Involucra la sorpresa y la alegría de ver una creación propia llevada a la realidad, lo que da un refuerzo positivo a querer seguir aprendiendo y mejorando en la técnica del Diseño 3D. Al final, les queda la satisfacción de saber que se creó un juguete con sus propias manos.

Para llevar a cabo este taller, se diseñó un videojuego en línea con formato de novela visual, que puede apreciarse en la figura 2:



Figura 2 Interfaces de juego. Fuente: Creación propia.

Animación en papel: laboratorio para aprender sobre animación análoga

En este laboratorio el participante podrá aprender sobre los medios de animación análoga (empleando ilusiones ópticas físicas), por medio de una breve explicación sobre la historia y mecánicas de funcionamiento de la misma (scanimate). Posteriormente, se le presentarán los medios modernos de creación de animaciones Scanimate empleando un software de libre acceso para codificar animaciones simples de 3 cuadros o más, incluyendo un formato para imprimir con registro de patente a nombre de la UANL y la instructora, que podrán emplear para realizar su propio Scanimate. Por último, se les proporcionará un ejemplo pre-impreso con base en el registro de patente, para que vean cómo funciona, lo ensamblen y tengan su propio Scanimate para llevar.

Objetivo: Enseñarle a los participantes una manera simple y asequible de producir animaciones análogas, que adquieran la apreciación por la física recreativa y curiosidad por aprender y crear propuestas visuales atractivas para combinar ciencia y arte.

Contenido: ¿Qué es Scanimate? ¿Cómo funciona Scanimate? Uso del software para crear Scanimate. ¿Cómo se produce una animación para Scanimate? Creando un Scanimate empleando el registro de patente *MX 3734 B*.

Requerimientos: Salón o espacio para trabajar. Escritorios y sillas para los participantes. Computador para exponer presentación virtual Material impreso para demostración en vivo

Duración: 1 sesión de 2 hr.

Ejecución: Se comienza por una exposición tradicional de los conceptos e historia detrás de la animación análoga y la técnica del Scanimate, para que los estudiantes puedan apreciar el origen de la tecnología que se manipulará en el curso. Se procede a hacer una demostración práctica del funcionamiento del Scanimate, donde paso a paso se descubrirá cómo funciona, para proceder a invitar a los participantes a que, con el material impreso que se les proporcione, puedan ellos ensamblar su propio formato de Scanimate, basado en el registro de patente MX 3734 B, de esa manera, ellos mismos serán testigos de los secretos de su funcionamiento. La sorpresa es un elemento presente en cada etapa de este laboratorio, pues Scanimate es un concepto muy desconocido, y lograr una animación por medios físicos sin emplear mecanismos virtuales es una experiencia casi mágica, además existe el misterio de descubrir el secreto detrás de su funcionamiento y la euforia de querer ver más ejemplos realizados con este medio. Finalmente, cada imagen animada narra una historia que invita a usar a la imaginación para crearla.

El resultado de este desarrollo fue un producto con capacidad de registro de patente, el Dispositivo de pantalla animada movible por medio de pestañas (Ruíz-Mendoza, Silva-González, & Yerena de León (2017)); se crearon varios conceptos de libro animado Anibarras, con temática del ciclo vital de la mariposa, ciclo vital de la rana, animales mexicanos en peligro de extinción, dinosaurios originarios de México, entre otros, que puede apreciarse en la Figura 3:

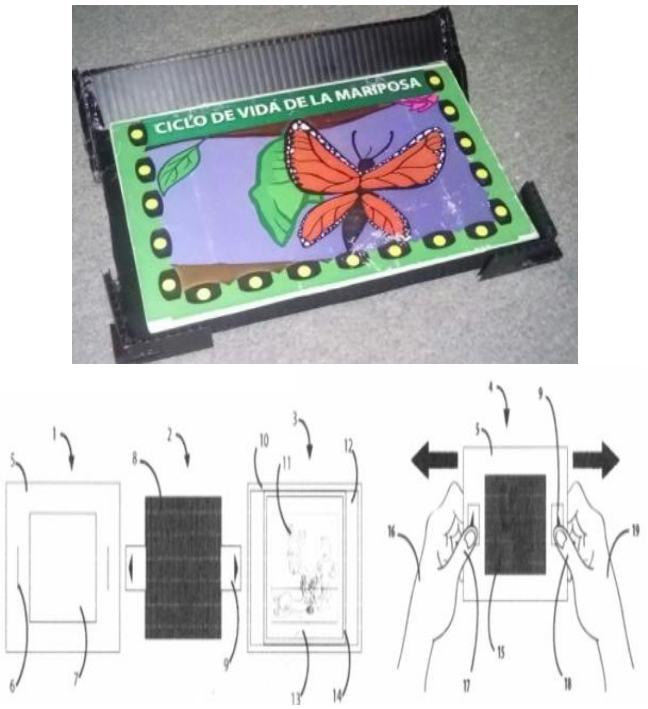


Figura 3 Dispositivo de pantalla animada movible por medio de pestañas.

Fuente: Elaboración propia.

Combate contra el dragón: taller sobre artes marciales aplicadas al juego y la narrativa

Desempeño de actividades físicas recreativas por medio de las artes marciales y el desarrollo de una narrativa didáctica. Se emplea una botarga de dragón que lanza espuma (fuego), tiene garras acolchadas (sus armas), una cola acolchada (para distracción) y una apariencia simpática e interesante; el público debe usar armas de utilería acolchadas (para softcombat) y luchar contra el dragón, después de haber recibido una instrucción básica en técnicas de combate con armas empleando el estilo del wushu. Será una competencia para ver quien aguanta más tiempo

contra el dragón sin ser manchado por la espuma (quemado simbólicamente).

Objetivo: Introducir al participante en los básicos del Wushu y otras artes marciales afines que empleen armas, para darle el gusto por aprender un arte marcial, practicarlas y realizar actividades físicas para activarse y mejorar su salud y rendimiento físico y mental, por medio del juego y la diversión.

Contenido: Introducción a las técnicas básicas del combate con armas estilo Wushu. Explicación de la dinámica narrativa del juego. Establecimiento de los roles, armas y estrategias de cada participante. Ejecución de la dinámica lúdica.

Requerimientos: Espacio adecuado para realizar actividades físicas. Botarga de dragón adaptada para el combate simulado. Armas de utilería acolchadas (para softcombat). Ropa cómoda para hacer actividad física.

Duración: 1 sesión de 3 hr.

Ejecución: Se le brinda un arma de utilería totalmente segura y protegida a cada participante, el instructor muestra las técnicas básicas de combate con estilo Wushu, y los invita a que practiquen entre sí para dominarlas. Se procede a incitarlos a que creen equipos y grupos para participar en la dinámica, y entre ellos van ensamblando su propia dinámica y estrategia de ataque. Se les explican las reglas y el objetivo del juego, creando un reto interesante a superar, en conjunto, reglas, objetivo y reto conforman una narrativa que se desenvolverá a través de las varias acciones que deberán tomar los jugadores para resolver el juego, y cada participante es libre de narrarla como mejor le parezca. La botarga dragón entra en escena y los jugadores se dividen y actúan conforme a sus

estrategias para resolver el reto presentado. Al final, puede que haya uno, varios o ningún ganador, pero la diversión no se hará esperar y sin que se den cuenta, estarán reforzando lo aprendido sobre artes marciales y ejercitándose vigorosamente también, lo que les llevará a adquirir un gusto por actividades físicas que los involucren a través del juego y la diversión social.

Como apoyo en las actividades de softcombat (deporte de simulación de combate con armas) en eventos de entretenimiento con el grupo de softcombat Dragones Plateados (Lissete Zamora) de Nuevo Laredo, y softcombat Monterrey Federación del Imperio (Jonathan Alvarez) , México, se desarrolló un traje especial de combate para ejecutar una dinámica gamificada de combate (Silva- González & Flores- Treviño (2018)).

El resultado de este desarrollo fue una botarga de dragón Quetzalcóatl “Quetzi” con garras para combatir, una cabeza resistente contra impactos contundentes y capacidad de lanzar espuma como fuego por la boca, que se puede apreciar en la figura 4:



Figura 4 Ejecución de la dinámica lúdico- narrativa "Combate contra el dragón" empleando la herramienta didáctica- interactiva "dragón softcombat". Fuente: Silva- González & Flores- Treviño (2018).

Conclusión

Estas actividades se realizaron con el objetivo de enseñar a través del juego y la diversión, aplicando la metodología de Diseño Didáctico-Interactivo generador de Narrativas Complejas, desarrollada como parte de tesis doctoral no publicada, cuyos avances pueden consultarse en Silva-González y Flores (2019), que se formuló con el objetivo de ayudar a docentes e investigadores educativos a desarrollar sus propias propuestas de herramientas didácticas que involucren a los estudiantes en narrativas a través de la interactividad.

La metodología DDINC posee la suficiente flexibilidad de aplicación para permitir el desarrollo de diversas soluciones aplicables a la ciencia

recreativa, por medio de un producto de diseño industrial con cualidades interactivas aptos para diversos contextos educativos, pudiendo tomar cualquier formato de aplicación (físico, virtual) y tipo de dinámica (juego, juguete, organización, aplicación computacional, etc.) que se requiera para su uso y necesidad a satisfacer.

Con esta metodología se proyecta facilitar la tarea a educadores, investigadores de la educación y diseñadores educativos que busquen crear soluciones creativas para sus problemas educativos, que le ayuden a mejorar su práctica docente.

Inclusive desarrollando productos con valor de innovación tal, que sea susceptible de conseguir registros de patente para producirlos en masa y distribuirlos a larga escala; lo que permitirá que se apliquen en otros entornos de aplicación y se les pueda sacar más provecho.

Referencias

Albert- Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. España: McGraw-Hill Interamericana.

Chavira, C. T. D. (2015). La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada. Colección Reportes Técnicos de Investigación. Serie ICSA. ISBN: 978-607-7953-80-7

García-Molina, R. (2011). Ciencia recreativa: un recurso didáctico para enseñar. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 370-392.

Jiménez, M. (2010). Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó.

María M. M. Silva González y María Eugenia Flores Treviño (2018). Implementación de una Dinámica Lúdico– Narrativa Empleando una Herramienta Didáctico- Interactiva para la Promoción de la Actividad Física en Entornos Educativos Informales. Rev Edu Fís. 36 (3).

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2017). Dispositivo de pantalla animada movible por medio de pestañas. Mexico Patente No. MX 3734 B. Número de solicitud MX/u/2014/000536.

19

¿CÓMO LOGRAR LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LAS VIRTUDES EN CONTEXTOS DE CRISIS? DIÁLOGOS SOBRE ÉTICA Y EDUCACIÓN

Israel Nicasio Álvarez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

Desde un abordaje fenomenológico, las crisis en el mundo contemporáneo nos acercan a fenómenos cuyo tratamiento termina por demostrarnos la necesidad de romper con paradigmas epistemológicos, éticos y educativos. Ejemplo de lo anterior ha sido la pandemia por COVID-19.Para Freire, la idea de educación está relacionada con el diálogo entre perspectivas. El pensador propone una educación para la libertad. Esta parte de la necesidad de señalar que los seres humanos actuamos según las condiciones históricas y que ese actuar tiene una connotación política. Por otro lado, Victoria Camps sostiene que las emociones son formas de ser y de ellas depende el carácter político de la vida humana, no solo de la palabra o de la posibilidad de decidir para consumar un acto, cualquiera

que este sea; es necesario el cuidado de las virtudes, en un ordenamiento de bien moral, Adela Cortina le llamará, el fortalecimiento del músculo ético. Para los tres autores es innegable que la construcción de una sociedad justa depende de hilos conductores como la educación, la ética del cuidado y el reconocimiento de las emociones como fundamento de la acción humana en el ámbito político. El punto central de estas tres propuestas que pertenecen a la ética y a la educación, consiste en educar para alcanzar la felicidad en un mundo que nos aleja del fundamento de la misma, es decir, que nos mantiene distantes de lo *humano* en contextos de crisis.

Palabras clave: Acción humana, educación, ética, emociones, virtudes.

Abstract

Since a phenomenological view, world crisis are a way to be close to social phenomenons which show us the necessity of breaking epistemological paradigms, also ethic and educative paradigms. As an example, we have the COVID19 pandemics. Freire's idea on education is related to dialogue among perspectives. The pedagogue proposes an education for freedom, since the necessity of showing that human beings act according to the historical conditions and in those actions have a political connotation. Victoria Camps states that emotions are ways of being and the political character of human life depends on them, not only from the capacity of speaking or the possibility to make decisions to act. We need to take care of virtues in a moral way. Adela Cortina talks about the strengthening of ethics muscle. For the three authors it results obvious that the construction of a fair society depends on specific factors as education, ethics on care and the recognition of emotions as the fundamentals of human action in the

politic sphere. The main point of these ideas is that belong to ethics and education consists in educating to reach happiness in a world that move us away from the basis of human existence in crisis contexts.

Keywords: Education, ethics, emotions, human action, virtues.

También pienso que pronto
volveremos a estar todos juntos.

Agota Kristof, *Claus y Lucas*, p. 464.

Algunos rasgos del mundo, entre los que
se incluyen las personas que conocemos y
perdemos, se convierten en rasgos
<<internos>> del yo, pero se transforman
mediante esa interiorización.

Judith Butler, *El género en disputa*, p. 18.

Uno de los problemas principales del ámbito educativo es vincular la educación, que se desarrolla dentro de las aulas, pero no únicamente ahí, con el mundo al que pertenecen las personas que están envueltas en el proceso educativo. Se espera que el resultado sea palpable casi de forma inmediata y que con ello la sociedad se desarrolle. Sin embargo, las condiciones de posibilidad para dicho desarrollo varían de contexto a contexto y también lo hacen según la época.

Para las instituciones educativas, la tarea de la formación ciudadana ha sido un proyecto cuya importancia se ha visto opacada por los aspectos negativos de las sociedades actuales. Por un lado, podemos observar el crecimiento desmedido de la población a nivel mundial; por otro lado, es necesario asumir que con ese crecimiento poblacional también se han hecho evidentes los problemas sociales derivados de los malos manejos de la riqueza, los recursos y los servicios.

Lo anterior ha provocado que se generen cadenas de corrupción, círculos donde se distribuye de forma no equitativa la misma riqueza y donde se hace evidente la falta de justicia a nivel social. Esto ha traído como consecuencia que las personas busquen alternativas de comportamiento que entorpecen la aplicación de los aprendizajes sobre formación ciudadana. Por lo tanto, la tarea de la escuela, en ese aspecto, ha quedado relegada a una especie de proyecto totalmente ideal en donde las condiciones de posibilidad sean propicias para lograr los objetivos buscados.

Sumado a lo anterior, la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, que ha afectado al planeta entero durante el 2020, ha generado una exposición innegable de las desigualdades que viven todas las sociedades a nivel mundial. Estas desigualdades nos muestran, con urgencia, que el olvido por el ser humano y los abusos de poder, son capaces de eliminar no solo el acceso a los servicios básicos, sino también, la apreciación por la vida misma.

Para atender las problemáticas mencionadas, recurrimos a la ética y a la educación (es decir, a las prácticas educativas), porque resulta necesario repensar lo que se ha hecho y hasta dónde hemos llegado. Sin

embargo, resulta una tarea complicada el acercarse a estas dos áreas de la vida humana, porque no se les permite actuar de manera decisiva; se les exige todo y se espera que, desde ellas, los conflictos se resuelvan, sin tomar en cuenta que son los mismos ciudadanos y las maneras negativas en que se deben desenvolver, los que reproducen y mantienen con vida estos puntos negativos de la existencia humana.

En este documento sostengo la tesis siguiente: es necesario generar condiciones de posibilidad, no solo en las escuelas, sino también en el ámbito público-político e institucional, para que las virtudes puedan ser cultivadas desde la educación y con ellas podamos enfrentar los contextos de crisis desde la postura de la realización bien común.

Comprensión del mundo y educación ciudadana

Uno de los efectos del mundo contemporáneo es la posibilidad de la contemplación de las desigualdades. En periodos anteriores, el análisis de las desigualdades se ceñía a las revisiones locales económicas, políticas, históricas o culturales. Sin embargo, el desarrollo de las tecnologías nos ha permitido un acercamiento más amplio al mundo y a los conflictos que en él se presentan. Esta condición, que, como entre muchas, afecta la vida de los seres humanos, tiene una característica particular: puede ser observada desde cualquier parte del mundo y casi por cualquier persona. Sin lugar a dudas, no es solo el hecho de poder observar lo que, como desigual, termina por influir en la convivencia de las personas, sino que, con sus efectos expansivos, genera narrativas que deben ser reconocidas públicamente.

Ya no es posible ignorar estas condiciones de vida donde quien es oprimido, olvidado, lastimado o rechazado, simplemente guarda silencio. Por el contrario, las condiciones negativas en las que cada existencia puede crecer vulnerada, exigen a gritos ayuda, soluciones o atención. La vida se nos ha hecho presente de golpe. Este fenómeno es claramente complicado. Porque, sumado al hecho de poder ver las desigualdades o los abusos de poder, nos encontramos en una posición de decisión constante. El ser humano vive entre la crisis del efecto observado, la causa y su actuar derivado de su posicionamiento contextual, social e histórico: decide. La decisión se da en momentos de crisis.

Esta crisis surge de un enfrentarse al mundo de maneras no cómodas, de formas que retan a la propia existencia y que requieren acción para permitirnos seguir con vida o para permitir la continuidad de las mismas acciones[1]. El hombre y su conciencia, en medio de la crisis, se transforman, también transforman al mundo. Cuando se da el enfrentamiento entre la consciencia y el mundo, podemos decir que el ser humano conoce. Sin embargo, cuando ese enfrentamiento atiende a situaciones negativas, se genera una crisis en la persona que observa, experimenta o reproduce ciertos hechos. Por lo tanto, podemos decir que

[1] Entenderemos aquí la acción en el sentido que Hannah Arendt, en La condición humana, lo expresa. Así pues, la pensadora alemana sostiene que la acción es la capacidad de los seres humanos de hacer lo inesperado, de dar origen a algo. La acción es comienzo, nacimiento. Actuar representa dar continuidad a la vida en el mundo.

> La tarea y potencial grandeza de los mortales radica en su habilidad en producir cosas – trabajo, actos y palabras— que merezcan ser, y al menos en cierto grado lo sean, imperecederas con el fin de que, a través de dichas cosas, los mortales encuentren su lugar en un cosmos donde todo es inmortal a excepción de ellos mismos. Por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran su naturaleza divina. (Arendt, 2005, 44)

hay una especie de ruptura entre la continuidad de la consciencia, derivada de los efectos críticos de ese mundo observado. Para Hannah Arendt este fenómeno es claro cuando los seres humanos se enfrentan a la historia y de ello derivan su actuar para la transformación del mundo heredado. La autora alemana propone dos categorías: Comprensión y reconciliación.

Ahora bien, entendemos por comprensión aquella "actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo" (Arendt, 1998, p. 30). Asumimos, hasta este momento, de la mano de Hannah Arendt, que la comprensión deriva de la capacidad humana de dar sentido a todo lo que acontece; hay comprensión desde el enfrentamiento con el mundo y su sorpresivo existir. Por lo tanto, la comprensión resulta del encuentro entre el ser humano con la realidad; la comprensión aparece en el momento en que los individuos desentrañan el caos constante del vivir.

Para Arendt, la comprensión es una actividad auto-explicativa; se podría pensar como una tarea que construye y se construye a sí misma, parte, entonces, del ejercicio *autopoiético* esto, de principio, es lo que define la educación y sus consecuencias. Pero, ¿cómo se logra tal efecto? La comprensión es posible desde la capacidad humana de asir aquello existente en un mundo ya producido para los que recién llegan y para los que lo habitaban anteriormente. Responder de acuerdo a las condiciones de posibilidad de la época, a lo que se presenta como realidad en la totalidad del presente. Al mismo tiempo que hay respuesta, se le da continuidad; se le construye.

La comprensión es la única forma de dotar de sentido a todo lo que lo ha perdido en el mundo, a la continuidad existencial con la que se desarrolla la vida; llevar los acontecimientos a un punto en el que puedan ser manejados o valorados por los seres humanos, de forma tal que se desvelen los elementos que nos permitan seguir viviendo. Ante la destrucción y el caos, la comprensión es la vía de acceso a la armonía y la memoria. En este sentido, la memoria se vuelve el punto de anclaje para la realidad inmediata, pues es el marco de referencia para enfrentar el caos que puede representar la existencia. Por lo tanto, la comprensión y la educación son un binomio indivisible pues es por ellos que la vida adquiere sentido en cada momento. “Comprender implica acoger el tiempo en que se vive”. (Birules, 2007, p. 29)

De la actividad del comprender, no hay respuesta inmediata o resultado en orden consecutivo. El proceso se instala en la mente y con él, surge la transformación del pensar o del actuar, incluso de ambos. Pero no podemos esperar un resultado tangible de ella. Arendt (1998), lo menciona así:

> No tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo específicamente humano de vivir, ya que cada persona necesita reconciliarse con el mundo en el que ha nacido como extranjero y en cuyo seno permanece siempre extraño a causa de su irreducible unicidad La comprensión comienza con el nacimiento y finaliza con la muerte. (p. 30)

Este efecto transforma la realidad del ser humano y su proceso histórico. Derivado de ello aparece la *reconciliación*, entendido como la forma en que se acepta la realidad y se le puede explicar. Se construye una forma armónica de vivir en el mundo, de ser parte de la realidad que

da cuenta de los hechos. Como efecto de la conjunción de las dos categorías, observamos que en el pensamiento arendtiano existe la posibilidad de dar esperanza a la vida misma y de asumir que solo mediante el diálogo, la comunicación y el intercambio de argumentos, se puede actuar. Comprender es una forma de buscar la confianza en el mundo y reconciliarse con él es el medio para lograr esa confianza, bajo ciertos preceptos histórico-sociales. Ahora bien, estas formas de comprender el mundo tienen una guía: la educación. Esta es la forma esencial de transferir el mundo y con ello de observar los cambios posibles, así como de tener injerencia en él.

En el ámbito educativo, el ejercicio de la comprensión tiene un efecto de aplicaciones variables. Por un lado, se puede pensar que el hecho de comprender es una de las consecuencias del aprendizaje dentro de las aulas; así, se comprende lo que se enseña a los estudiantes y a su vez, estos, habiendo comprendido los procedimientos enseñados pueden resolver problemas de distintos tipos. Sin embargo, también se puede observar el fenómeno de la comprensión en el desarrollo social de los individuos.

Para Paulo Freire, la educación es un acto multívoco de transformación. Por un lado, educar no consiste en la única tarea de transferir conocimiento de una persona a otra de forma mecánica. Consiste en mirar al mundo a través de ojos distintos y de ideas distintas y con ello, poner la información en diálogo para actuar. El pedagogo asume que hay elementos de transformación: “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (Barreiro, 2015, p. 9)

Educar transforma el mundo de quien recibe la educación, porque ese diálogo permite el desarrollo de las consciencias. Por otro lado, este proceso también transforma el mundo de quien educa. Es una actividad creadora en donde receptor y emisor se transforman paso a paso en una dinámica de alimentación mutua, casi como una relación simbiótica en la que la dependencia es la razón y el resultado son las nuevas perspectivas de la realidad. “Solo entonces, las palabras en vez de ser vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en generadoras, en instrumentos de transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad”. (Barreiro, 2015, p.11)

La relación educativa de la que habla Freire, en tanto que efecto necesario del desarrollo y modelación de la razón, permite comprender la manera en cómo se estructura el mundo. También, sin lugar a dudas, arroja de forma inmediata la certeza de que las relaciones humanas en el ámbito educativo son relaciones políticas. La educación es un acto político en tanto se desarrolla no en la soledad, sino en la comunidad de seres humanos que, mediante el diálogo son capaces de observarse unos a otros y con ello, de entender la importancia de su existencia en común. Esta forma de vida tiene un sustrato: la libertad. Se educa para y desde la libertad (o al menos así debería hacerse), de lo contrario, si se “educa para el sometimiento”, lo que se está haciendo es un acto de adiestramiento y eso escapa de las manos de la tarea educativa. De ahí surge la importancia de una educación valerosa, creativa, pero sobre todo, comprensiva, que discuta con el hombre común su ser en el mundo. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de manera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos,

afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (Freire, 2015, p. 89)

La tarea derivada del pensamiento de Freire consiste en entender que esa relación educativa, al ser política, exige un compromiso vital por parte de quienes participan del educar. El diálogo del que hemos hablado con anterioridad nos lleva a asumir que el compromiso buscado tiene que ver con la relación entre seres humanos, en la convivencia misma. Por ello es importante entender que se educa para ser mejores personas. Ahora bien, no podemos pensar que el único lugar donde se logre esta actividad sea en la escuela "Está claro que la educación no es una función exclusiva de la escuela. En primer lugar, es además de la familia y la escuela, la sociedad en general –clase política, medios de comunicación, agentes sociales- debería cooperar en el empeño". (Camps, 2014, p. 38)

Tampoco podemos esperar que las leyes hagan todo cuando ya no se depende de la institución educativa. Así pues, es necesario afirmar que "las leyes no resuelven todos los problemas si los individuos no aportan a su vez una voluntad clara de actuar conforme al espíritu de las leyes" (Camps, 2014, p. 39). Esto solo se logra formando ciudadanos con una percepción del bien común sobre la satisfacción personal. Es decir, solo se logra mediante una formación ciudadana que apele al desarrollo de la persona a partir del bienestar de la comunidad. La interiorización del bien es la clave de la formación ciudadana.

Como hemos visto hasta el momento, la intención de la educación no consiste, únicamente, en la determinación de actividades a realizar por las personas, sino en la realización de características positivas en los seres humanos que les permitan convivir y desarrollarse plenamente en las

sociedades a las que pertenecen. Esta necesidad de educar en la ciudadanía, parte de la importancia que tiene el hecho de pertenecer a una de las formas de democracia posibles. Como se mencionó con anterioridad, la educación es un ejercicio político porque interviene la relación entre varias personas, pero también es necesario afirmar que es resultado de la democracia que nos forma como ciudadanos. Para Alejandra Ariza (2007), está claro que la formación ciudadana tiene una efectividad no solo institucional, sino que es importante, también desentrañar su participación en el mundo. Por eso sostiene que:

> Los sujetos podrán aprender a ser democráticos en la escuela el día en que puedan pensar por sí mismos. El día que puedan interrogar el saber y la norma allí instituida. El día que puedan saber que ,en tanto creaciones humanas y sociales, éstas son susceptibles de crítica, cuestionamiento y trasformación, no por el mero capricho de criticar, sino por la apuesta política de crear sentido y destino colectivo de manera consciente y deliberada. En pocas palabras, cuando se les posibilite ejercer tanto su autonomía de pensamiento (pensar por sí mismos) como su autonomía moral (darse sus propias normas) para cuestionar, interpelar e instituir el mundo de significados, valores y normas en el que viven. (p. 162)

Interpelar al mundo es apropiarse de él con la posibilidad de cambiarlo. Un pensamiento pasivo, meramente receptor será incapaz de cuestionar todo aquello que pasa frente a los ojos y sólo obtendrá como resultado la pasividad de la vida o el sufrimiento de las decisiones que puedan afectar las condiciones de desarrollo de cada individuo. Es, por ello, importante, el reconocimiento de la formación ciudadana como el preámbulo para la acción de forma libre. Así pues, este acercamiento entre

hombre y mundo se debe dar de la mejor manera. La educación debe buscar expresar lo mejor de cada individuo y con ello, de cada sociedad.

No se puede esperar tener un contexto ideal donde los ciudadanos sean comprometidos con los otros, y con el desarrollo de sus comunidades, si la sociedad no genera las condiciones de posibilidad para ello. Así pues, la formación ciudadana tiene que ir en orden al desarrollo de valores y virtudes en cada persona. Lo anterior se logra mediante el desarrollo virtuoso de las comunidades y de las instituciones. Educar en medio de la crisis es escalar los riscos más peligrosos de la humanidad con la esperanza de poder alcanzar, en algún momento, el bien común y el desarrollo constante. No se trata únicamente de exigir lo mejor de los otros, sino de aprender a convivir con aquello que es mejor para todos y hacerlo parte de la vida democrática en que nos desenvolvemos.

Educar desde las virtudes en tiempos de crisis

Amartya Sen sostiene que “vivimos en un mundo de notables privaciones, miseria y opresión. Hay muchos problemas nuevos y viejos, y entre ellos se encuentran la persistencia de la pobreza, muchas necesidades básicas insatisfechas, las hambrunas y el problema del hambre, la violación de libertades políticas elementales, así como de libertades básicas” (Sen, 2000, p. 15). ¿Cómo es posible vivir en un mundo cuyas características negativas afectan directamente la vida de todos sus habitantes? En este sentido, tal vez la pregunta no tenga que ser necesariamente por una serie de causas, sino por una serie de posibilidades. Es decir, observar los elementos que podrían contribuir a mejorar las condiciones de vida que llevamos y con ello lograr una serie de posibilidades de ser, de vivir y de querer que apelen a la felicidad de quienes habitan cada una de las

sociedades. Este mundo en el que los efectos negativos de la existencia humana se deben a la convivencia y al abuso de poder, es necesario pensar en cómo dar pauta a la conciencia, responsabilidad y cuidado de unos por los otros.

Uno de los efectos más oscuros de estas formas de vida se hace presente al momento en que los seres humanos nos encontramos en momentos de crisis, no solo de aquellas que tienen que ver con la riqueza económica, sino también aquellas crisis que interpelan a la existencia y a la convivencia misma. La pandemia de COVID 19 que se hizo presente a lo largo de todo el mundo, nos ha hecho pensar no solo en los posibles medios del cuidado de la salud, sino en los efectos de la convivencia en situaciones tan oscuras.

Este fenómeno sanitario afectó a todas las sociedades del mundo y sacó a relucir no solo los alcances de bienestar, sino también los contextos de desatención que viven muchas de ellas. En países donde no parecía ser un problema el acceso a las atenciones médicas o al cuidado por parte del estado, se hizo evidente que los alcances de la política misma no fueron absolutos. Por otro lado, en países donde siempre se ha sabido que los sistemas de salud son insuficientes, se esperó el peor castigo de la pandemia. Se reiteró lo que ya se sabía: que no siempre el estado puede ofrecer una forma de bienestar para todos sus ciudadanos.

La vida humana en tiempos de oscuridad se transforma, adquiere otros matices que, en ocasiones distintas, parecen ser insospechados, incluso impensables. Esta oscuridad está planteada desde el momento en que las condiciones de vida son distintas para cada individuo, para cada familia e incluso para cada sociedad y con ello, la concepción de las

desigualdades toma forma real. Enfrentar la crisis es una forma desigual de sobrevivencia para cada contexto y este enfrentamiento requiere respuestas, no solo una aceptación pasiva de lo que sucede. Por lo tanto, también requiere de acciones eficaces para lograr el bienestar (si es que eso es posible). Una de las tareas en que más se confía es en la educación, se espera de ella todo, incluso las mejores decisiones ante situaciones como la que enfrentamos en el año 2020 a nivel global.

La educación contemporánea enfrenta una serie de problemas que la humanidad arrastra consigo desde siglos atrás. Estos mismos problemas han dado originen a proyectos educativos, proyectos de ley e incluso revoluciones sociales que han marcado la historia. Sin embargo, parece ser que esos problemas no pueden ser atendidos de la manera más adecuada para lograr erradicarles. Uno de ellos, tal vez el más preocupante, es el de las desigualdades.

En momentos de crisis, como la pandemia por COVID 19 o los conflictos migratorios, nos enfrentamos al hecho de tener que revisar lo que se ha hecho y aceptar que, de alguna manera, nada ha funcionado. Esa primera tarea resulta decepcionante por el hecho de ponernos frente a la realidad de nuestras acciones o de las decisiones. Pero lo sorprendente es que la razón de reflexionar sobre lo hecho, sea la crisis y no la vida cotidiana. ¿No es esto esencialmente desalentador? Cuando eso pasa, llamamos a todo aquello que nos da esperanza. Así, en momentos de crisis apelamos a todas las capacidades humanas positivas. También, por otro lado, hacemos un llamado directo a la *ética* y a la *educación* como los elementos dirigentes de la sociedad para llevarnos a buen puerto, para rescatarnos.

Así pues, podemos decir que, en un sentido popular, el llamado a la ética se hace mientras los problemas se hacen presentes y desde cualquier postura, pero en muchas ocasiones, sin una comprensión detallada o cuidadosa de sus elementos característicos.

Juliana González en su libro titulado El poder de Eros, sostiene que existe un llamado a la ética que "proviene no solo de la filosofía como sino de los más diversos ámbitos, teóricos y prácticos, y en el cual se apela tanto al pensamiento ético (a la filosofía moral) como a la realización concreta de la vida ética (a la moralidad efectiva de los seres humanos" (2000, p.13). Este llamado es resultado de la necesidad de soluciones benéficas para toda la sociedad y parten del hecho de enfrentarse a problemas que parecen irresolubles o que tienen a modificar el curso de la vida tal como se observaba con anterioridad. Para González, en estas discusiones y el llamado a la ética se trata "por un lado, de las cuestiones planteadas por la crisis misma y por las demandas de la vida social y política; y, por el otro, de los nuevos horizontes y enigmas abiertos por la ciencia y la tecnología, en los que, en muchos sentidos, están en juego tanto la posibilidad ética de la vida humana como el porvenir mismo del hombre". (2000, p.19)

Las líneas anteriores nos dejan ver que el llamado a la ética resulta complicado. Pareciera ser una clave del desarrollo humano solo en ciertas condiciones. Sin embargo, esta acción debería ser constante, pues a partir de ella es que podemos buscar nuevos horizontes y nuevas perspectivas para abordar uno de los elementos necesarios del desarrollo humano: la libertad. Esta, junto con la idea de bien común, serán los elementos que

nos permitan desarrollarnos como integrantes de una sociedad en constante transformación.

¿Para qué sirve pensar en la ética si la búsqueda es el bien? Esta pregunta, aunque resulta simple, tiene una complejidad enorme: Se piensa en ella porque, como lo menciona Adela Cortina, siguiendo a Ortega y Gasset, es necesario elevar la moralidad de los individuos y los pueblos para impulsarlos a la acción. Cortina sostiene que "[…] una persona o un pueblo desmoralizados no están en su propio quicio y vital eficacia, no están en posesión de sí mismos y por eso no viven sus vidas, sino que se las hacen otros, no crean, ni fecundan, ni son capaces de proyectar su futuro". (2013, p. 19)

Adela Cortina sabe, con claridad, que la desilusión por el mundo se debe a las formas en que las relaciones humanas se han construido y que muchas de ellas parten del beneficio de unos cuantos, sin tomar en consideración las afectaciones que puedan sufrir los demás. Estos eventos, sumados al hecho de constantes abusos de poder en las sociedades democráticas, generan una desconfianza por parte de la ciudadanía. Ante los actos desmedidos y descarados que lucran o que abusan del bienestar general, las poblaciones terminan por no creer en quienes se encargan de administrar el poder o de dirigir ciertos proyectos en beneficio de todos. Por consiguiente, el llamado a la ética es, una forma de lograr restablecer los puntos de conexión entre quienes administran el poder o los recursos y la población en general. Esto quiere decir que resulta importante recobrar la confianza en las figuras públicas. Para lograr lo propuesto es necesario partir de la comprensión, el reconocimiento y el actuar público (también el privado). La filósofa española denomina a este

procedimiento y sus resultados: reconocer la rentabilidad ética. Con ello afirma que la misma ética "sirve para recordar que es una obligación ahorrar sufrimiento y gasto haciendo bien lo que sí está en nuestras manos, como también invertir en lo que vale la pena". (Cortina, 2013, p. 19)

Por lo tanto, surge una pregunta por los medios para lograr esos objetivos: ¿Qué hacer? La filósofa española señala que la finalidad es ganar *músculo ético*, entendiendo eso como desarrollar la capacidad de discernir con rectitud y bondad. "Con eso no se solucionarán todos los problemas pero sí que estaríamos mucho mejor preparados para buscar en serio soluciones con altura humana y para ponerlas en marcha" (Cortina, 2013, p.25). Por lo tanto, la finalidad es modelar las acciones humanas de manera tal que sean positivas y virtuosas en mayor medida cada vez. Se busca el desarrollo de la integridad de la ciudadanía y con ello, la integridad de las instituciones encargadas de cuidar el bienestar de todos, porque la finalidad es eliminar la crisis, pero obtener lo mejor de todos los individuos.

Según la propuesta de Cortina, esta serie de elementos servirán, entonces, para cultivar las virtudes. Hasta este momento el resultado es obvio: el bienestar común terminará por desarrollar las virtudes en todos los ciudadanos. Sin embargo, es necesario reconocer que el reto radica en la creación de esas virtudes y el desarrollo de las mismas en todas las personas que conforman las sociedades.

Ahora bien, esta actividad, como tarea, parece ser idónea. En un mundo en el que las indicaciones fueran precisas, no habría más que proyectar ese punto de llegada y esperar que la buena voluntad de todos

sirviera como puente para alcanzarlo. No obstante, resulta no ser así. Es decir, todos queremos o podemos desear las virtudes, pensando en ellas como el punto de realización perfecta de los actos humanos, pero ese trabajo conlleva un esfuerzo enorme y es en ese momento en que la búsqueda de las virtudes, como búsqueda de la realización humana se empieza a quedar en el plano de la proyección, porque no todas las personas están dispuestas a realizar el esfuerzo requerido.

En un mundo donde las actividades exigen más tiempo del que los ciudadanos pueden vivir y más compromiso del que se puede tener para realizar alguna tarea. El ideal del cumplimiento moral se reduce a una aspiración de la que todos somos partícipes, pero de la que pocos terminan por resultar beneficiados. Se termina por esperar que los demás lo hagan y que, con el esfuerzo de los otros, los beneficios terminen por llegar a quienes no se comprometen, porque no pueden o porque no lo desean. En muchos casos la búsqueda de las virtudes termina por ser parte de un discurso ejemplar. La búsqueda de las virtudes apela a la integridad social.

En el pensamiento griego, uno de los pensadores con más elementos para discutir el tema de las virtudes es Aristóteles; él entiende a la virtud como algo distinto de las pasiones y los vicios, les entiende, entonces, como *un modo de ser de la recta acción*. “Los modos de ser son aquello por lo cual nos comportaos bien o mal respecto de las pasiones” (1105b 25, p. 168). El filósofo sostiene que las virtudes son “una especie de elecciones” (1106 a 30, p. 168). Entonces, “la virtud del hombre será también el modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien su función propia”. Por lo que, Aristóteles explica a la virtud

como algo que tiende no al exceso ni al defecto sino a una especie de equilibrio entre ambos y se mantiene en una distancia perfecta para su realización. Como el estagirita lo menciona, “La virtud, entonces, es un término medio, o al menos tiende al medio. [Sin embargo], la virtud es un término medio, pero con respecto a lo mejor y al bien, es un extremo”. (1106b 30, p. 170 al 1107a 5, p. 171)

El trayecto analítico aristotélico sobre la virtud nos lleva por varios argumentos cuyo carácter comparativo nos explica cómo esa lucha entre opuestos que se repelen se vuelve una tarea constante. La virtud se aleja de ambos extremos. Sin embargo, el acercamiento al modo de ser virtuoso, por el que los seres humanos actúan de forma correcta, donde expresan esta capacidad electiva, responde a la necesidad no solo de la corrección, sino del logro del menor mal y el mayor bien en tanto que conjunto de efectos de cada acto humano.

Cortina, revisando a Anthony Downs, afirma que el politólogo asume a la integridad como una virtud. Así, observamos que Downs sostiene que la integridad consiste en la coherencia entre las declaraciones y las realizaciones: conexión directa entre las palabras y los hechos. Es decir, un equilibrio real, y dado de facto, entre lo que se dice y lo que se hace. “La integridad es esencial para que sean eficientes las relaciones interpersonales, porque el engaño desfigura los mensajes que transmitimos, crea una niebla y ya no sabemos de qué estamos hablando. Por eso la gente valora positivamente la integridad, porque hace que las relaciones entre las personas sean más transparentes y eficientes”. (Cortina, 2013, p. 25)

¿Cómo entonces, lograr el efecto de las virtudes en las acciones constantes de nuestro existir?, ¿cómo hacer para que todas y todos seamos capaces de observar a la virtud como la forma de ser deseable y no como una posibilidad difícil de conquistar u observar al momento de actuar? Sostengo, entonces, que la vía posible es la educación, como esa pedagogía dedicada al cultivo de lo más excelso que hay en lo humano.

Cultivar las virtudes es, en un presente tan convulso, un ejercicio de esperanza, pues no será posible mirar la realización de lo que se ha enseñado, de aquello guiado hasta el punto de explosión, notable mientras los seres humanos se teman unos a otros. Esto se entenderá en la medida en que la búsqueda deje de ser el poder por el poder y se vuelva, sin lugar a dudas, el logro de la felicidad o bienestar común.

Por esta razón es que nos acercamos aquí a la pedagogía y las prácticas educativas como elementos del diálogo crítico que buscamos, como tablas de salvamento para sobrellevar la crisis que nos tiene entre la espada y la pared. Esto representa la mirada hacia un horizonte que necesita ser analizado e interpretado para seguir contribuyendo al desarrollo del conocimiento. Por lo tanto, esta búsqueda tendría que resultar en aquello propuesto por Freire, “reexaminar el papel de la educación que, sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinvención del mundo” (1996, p. 16). Esa capacidad de la pedagogía de reinventar el mundo, le da sentido a toda acción o decisión que se proponga. Ahora bien, la misma situación que se presenta a la ética, aquella en que es tomada, erróneamente, como un lugar común, la padecen la pedagogía y las prácticas educativas.

Este otro gigante y acompañante de la vida humana, también es discutido, muchas veces, sin cuidado alguno. Muchos expresan de ella lo que quieren, lo que desean y lo que esperan. Pero no se toman el tiempo de darle oportunidad de explicarse por sí misma, se expresan sobre su actuar sin haber siquiera dialogado acerca de ella o con ella. En términos sencillos, vemos a la educación como quisiéramos que ella fuera o realizando las cosas que nosotros deseamos que hiciera: ejemplo de eso es escuchar juicios corrientes sobre su función como estructura castigadora, como vía resolutiva de problemas que nosotros mismos no podemos atender. A las instituciones educativas las responsabilizamos de todo y de la escuela "esperamos que lo haga todo". (Camps, 2014, p.21)

Para Freire, la reconsideración sobre la educación tiene un carácter complejo, pues "Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas" (1996, p. 22). Así, la enseñanza de las actividades humanas puede ir acompañada de las disposiciones éticas para lograr la realización de los objetivos mencionados con anterioridad. Es decir, por medio de la práctica educativa se puede buscar el logro de la integridad humana. En esta relación de encuentros y acercamientos, los seres humanos podemos descubrir el mundo; este ejercicio de descubrimiento, donde quien enseña muestra alguna parte del mundo, a una colectividad y también reconoce el mundo desde la colectividad es lo que permite el reconocimiento de los efectos del educar. Entonces la educación se convierte en una tarea permanente de reconocimiento personal y social.

El reconocimiento del que habla Freire nos muestra cómo, en la práctica educativa, se ve el cuidado del ser humano con sus potencialidades. En este sentido, todo aquello posible de ser reconocido, rescatado y desarrollado, es efecto del contacto entre la enseñanza y el aprendizaje. “La educación como formación, como proceso de reconocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza, gestándose en la historia como la vocación de la humanización” (Freire, 1996, p. 24). ¿Cómo rescatar, entonces, lo mejor que hay en los seres humanos desde la práctica educativa?

Conclusiones

Una de las problemáticas esenciales que enfrenta la educación no es solo al proyecto en sí que ella representa, busca o desea, sino a las condiciones de posibilidad para su desarrollo. Hay una diferencia enorme, abismal, entre lo que se busca y lo que se puede hacer o entre lo deseado y los caminos para recorrer el trayecto hacia eso que se desea. Bien podemos decir que la diferencia está, esencialmente, entre el transcurso, los medios y el fin. Sin embargo, aquí nos referimos a algo más profundo: la realización y las posibilidades. Bien podemos enunciar esto como una disparidad entre el fin último y los elementos que subyacen para diseñar un plan de llegada al fin. Resulta que el fin está por un lado y el camino se desarrolla, al parecer, en sentido opuesto. ¿A qué debemos esto que resulta tan desalentador?

Inicialmente debemos dejar en claro que educar en un sentido estricto es guiar algo, conducirlo, porque ese algo brotará. En un sentido contemporáneo, eso que brota debería ser lo mejor de los seres humanos en un sentido positivo, vigilado por un entramado jurídico que cuida, aunque sea de forma declarativa, el cumplimiento de las obligaciones del estado y de las instituciones.

> No se puede hablar de educación en un sentido propio, real y auténtico a menos que ésta cumpla la condición de perfeccionar todas las manifestaciones de la naturaleza humana, hacer que un hombre sea capaz de responder a todas las exigencias de su vida y desarrollar en la persona todas las posibilidades y conocer sus limitaciones, dando unidad o congruencia a su vida. (Alarcón, 2015, p. 56)

El objetivo la realización de las virtudes por parte de quienes son educados en medio del caos. En la medida de lo posible las instituciones educativas llegan a realizar lo que se puede, hasta donde se puede. A pesar de que en un contexto declarativo se espera que la materialización de lo que se proyecta de forma discursiva, se logre, el factor determinante es que no siempre resulta posible lograrlo debido a la falta de elementos materiales y a las condiciones morales de posibilidad.

Sin embargo, como la intención acá es lograr la educación a partir de las virtudes, proponemos tomar en consideración las ideas de Victoria Camps, referido al logro de la felicidad. Ella sostiene, siguiendo el planteamiento aristotélico, que una de las formas de guiar a los seres humanos en el camino de las virtudes es la búsqueda de la felicidad desde el cultivo mismo de los hábitos que después se volverán virtudes. El primero de ellos es la moderación. Esta se logra a partir del uso de la

razón y de la comprensión de las emociones como formas de ser, pues ella entiende justo que las emociones son el preámbulo o la razón de ser de las acciones humanas (Camps, 2011, p. 35 y 36). Para la filósofa, emociones y razón permiten el desarrollo de la vida humana en un ámbito privado y público, siguen la trayectoria del ámbito ético al político y jamás dejan de estar presentes.

La búsqueda de la misma se da desde el momento en que los seres humanos comprenden su existir en el mundo y observan objetivos fijos para realizar esas potencialidades de la existencia. Sin embargo, alude a una tarea constante: no solo imaginar la felicidad, sino construirla. Como punto seguido, la felicidad se logra a partir de la libertad como esa posibilidad de imaginar, incluso, el desastre que llegaría si uno perdiese todo lo que tiene. En este conflicto, la educación a partir de preceptos éticos, en busca de la virtud también tendrá que pensar en "[…]desarrollar 'cualidades útiles y agradables para uno mismo y para los demás', cualidades que aumenten la felicidad general". (Camps, 2019, p. 91)

El paso siguiente a la moderación es la autarquía, como esa independencia intelectual. Sea cual sea la consecuencia, aún a pesar de la desgracia, las personas deben actuar de la mejor manera posible. Así, lo que se espere del ser humano educado en la búsqueda de las virtudes tiene que partir de la satisfacción del "cumplimiento del deber moral, pero no para lograr la dicha en cada persona sino para hacernos dignos de ser felices". (Camps, 2019, p. 45)

Por lo tanto, búsqueda de las virtudes deberá realizarse desde una práctica de enseñanza constante, donde todos los involucrados, es decir, todos los integrantes de una colectividad o sociedad, incluyendo los

dirigentes políticos, las instituciones públicas y privadas, estén conscientes de la importancia de las virtudes y no las usen solo como una etiqueta para ganar estatus o reconocimiento social. Es bien sabido que en muchas ocasiones no es así y que las instituciones cometen faltas o alimentan ciertos tipos de relaciones que corrompen las intenciones positivas del desarrollo virtuoso. Es decir, resulta necesario generar las condiciones sociales y políticas de posibilidad en orden a alcanzar esos objetivos. Un contexto convulso nos obliga a reconsiderar la serie de acciones que hemos realizado para llegar hasta el punto en que nos encontramos. Así, la tarea debe ser perseguir la virtud como un acto de esperanza realizado por todos nosotros, no de posicionamiento público solamente.

Referencias

Alarcón, D. (2015), *Educación en virtudes y valores formando el carácter y construyendo al ciudadano íntegro y librE*, en: Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, vol. 10, núm. 30, enero-abril, pp. 48-59. Extraído el 12 de noviembre del 2020 desde: https://www.redalyc.org/pdf/709/70932870005.pdf

Arendt, H. (2005), *La condición humana,* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1995), *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós.

Aristóteles (1986), *Ética a Nicómaco*, Madrid: Gredos.

Ariza, A. (2007), *Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación.,* en: Revista de Estudios Sociales No. 27, agosto de 2007: Pp. 150-163. Extraído el 12 de noviembre del 2020 desde:

https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res27.2007.10

Barreiro, J. (2015), *Educación y concienciación*, en: Freire Paulo, *La educación como práctica para la libertad*, México: Siglo XXI.

Birulés, F. (2007), *Una herencia sin testamento*, Barcelona: Herder.

Butler, J. (2007), *El género en disputa,* Barcelona: Paidós.

González, J. (2000), *El poder de eros*, México: Paidós/ UNAM

Camps, V. (2011), *El gobierno de las emociones*, Barcelona: Herder.

Camps, V. (2014), *Lecciones de ciudadanía*, México: SNTE.

Camps, V. (2019), *La búsqueda de la felicidad*, Madrid: Arpa Editores.

Cortina, A. (2019). *¿Para qué sirve realmente la ética?,* Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1996), *Política y educación*, México: Siglo XXI.

Freire, P. (2015), *La educación como práctica para la libertad*, México: Siglo XXI.

Kristof, A. (2020). Claus y Lucas, Barcelona: Libros del asteroide.

Sen, A. (2000), *El desarrollo como libertad*, Barcelona: Planeta.

20

PROCESOS DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: GESTIÓN Y CALIDAD DE VIDA, UNA ARTICULACIÓN NECESARIA

Rogelio Cantú Mendoza

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En este trabajo se analiza el problema de la pertinencia de la educación superior en las diversas articulaciones de los conceptos de evaluación y acreditación de la educación superior en relación a la responsabilidad social universitaria en los nuevos contextos de desarrollo desigual en Latinoamérica, agravados por la pandemia COVID 19.

Se trata de una reflexión sobre estos conceptos en torno de la universidad pública en el contexto latinoamericano, donde sin duda, la universidad ha contribuido para lograr importantes niveles de bienestar en el desarrollo social en todos los aspectos, pero también ha dejado sin impactar positivamente amplios sectores de la población, por lo que se mantienen grandes brechas en los diversos aspectos de la vida social:

Educación, vivienda, alimentación, salud, seguridad, todos como expresiones de pobreza extrema.

El objetivo es confrontar el contenido de la Agenda 2030 de la ONU con las formas en que se ha propiciado el desarrollo latinoamericano, y con el papel del Estado, la economía y las formas de concebir la misión de la universidad frente a estas problemáticas.

Desde el punto de vista metodológico se hace necesario revisar las prácticas actuales de planeación y de evaluación, tanto de los procesos formativos como de la investigación y la difusión de la cultura

Se trataría de construir aproximaciones a manera de conclusiones sobre la importancia de la acreditación, planteando la necesidad de reconsiderar los marcos de la gestión de las funciones sustantivas, así como de su evaluación, redimensionando el impacto social como un referente fundamental.

Palabras claves: Universidad, sociedad, calidad, responsabilidad social.

Abstract

The process of transition of the pubilc university in the next years to be influenced for the current government political contains in the new law of the higher education.

In this article, the objective is do one critic analysis of the possibles changes in the new law in the Mexican university.

The analysis of the new law to do in contrasts the neoliberalism of the previous government of the last decades with the current benefactor estate.

I have the hypothesis to consider the education as one public well gets better the equity.

Is necessary to contextualice the possibles changes with the of the uncertainty.

Keywords: Public university, neoliberalism, social democracy, equity, exclusion.

Introducción

En este trabajo se realiza una aproximación a algunos factores socioeconómicos y tecnológicos del entorno de la universidad que han tenido grandes cambios y que propician en la sociedad y en las instituciones universitarias tendencias de innovación y replanteamiento de sus funciones sustantivas, así como de su gestión y evaluación, con el referente de la responsabilidad social de la universidad. Es común aceptar que las funciones sustantivas de la universidad son: La docencia, la investigación, la gestión y la difusión de la cultura; estas tienen hoy el referente obligado del impacto social.

Las formas como ocurren los procesos productivos, la comercialización, la interacción social y las necesidades sociales se han reconvertido drásticamente, teniendo como marco el entorno global, lo cual impacta directamente hacia nuevas necesidades de formación, investigación y ejercicio profesional.

Todo lo anterior obliga a que las universidades del nuevo siglo reconsideren sus formas de relación con la sociedad, es decir la manera como se realizan sus funciones sustantivas y su correspondencia con las expectativas y necesidades sociales.

Dentro de este proceso general se ha desarrollado una tendencia que busca profundizar y delinear los conceptos sobre la gestión de la calidad y de la evaluación, ahora con el referente de la "responsabilidad social de la universidad" y propiciando un nuevo enfoque en la definición de la cultura académica, la cual puede ser considerada como " el conjunto de símbolos, códigos, reglas y saberes que son aprendidos y compartidos por los integrantes de las instituciones educativas, a partir de creencias, ideologías, leyendas, relatos, para interpretar la realidad educativa" (Didriksson 2009).

Esta cultura académica ha sufrido grandes transformaciones en la universidad pública mexicana, particularmente a partir de los años noventa como consecuencia, entre otros factores, de tendencias globales y de políticas públicas orientadas a la educación superior.

Estos cambios en la cultura académica, a su vez han propiciado nuevos estilos de gestión universitaria, "entendida como la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización educativa" (Casassus 2008) en este caso, la universidad.

Un nuevo énfasis en los modelos de gestión universitaria emerge a partir del referente de la responsabilidad social de la educación superior, como expresión de la rendición de cuentas y la evaluación.

Es necesario reconocer que el tema de la pertinencia de la educación superior tiene hoy dos referentes:

1) El análisis crítico de la evolución y significado de la dimensión de responsabilidad social en el ámbito universitario de México.

2) Reconocer las tendencias actuales para repensar los modelos de gestión de la educación superior frente al referente de los impactos y posibilidades de transformación social.

Los antecedentes sobre el concepto de responsabilidad social son diversos en las universidades latinoamericanas, sobre todo en América del sur, pues ya en Chile y Perú, diversas instituciones incorporaron al planteamiento de su misión el compromiso de responsabilidad social de su actividad académica en la ejecución de las diversas funciones.

En México el origen de esta dimensión (responsabilidad social) se localiza en el ámbito de la empresa privada. Esto ocurre como consecuencia de los requerimientos sociales y gubernamentales para evitar costos y consecuencias no deseadas en el medio ambiente derivadas de los procesos productivos y buscando conciliar la eficacia productiva con principios de democracia, ayuda mutua, apoyo a la comunidad y justicia social. En el medio empresarial “la responsabilidad social es el resultado de una evaluación de las prácticas y valores de una empresa en sus procesos productivos, de donde resulta una acreditación cuando se cumplen con los indicadores correspondientes. Este distintivo acredita a la empresa ante sus empleados, inversionistas, clientes, autoridades, y sociedad en general como una organización comprometida voluntaria y públicamente con una gestión socialmente responsable como

parte de su cultura y estrategia de negocio. Es un compromiso que tiene que refrendarse por periodos." (ALIARSE,2013)

Es así, que la búsqueda de la sustentabilidad y la necesidad de correspondencia con las necesidades sociales, hacen que algunas universidades incorporen también a sus planteamientos de planeación y desarrollo la categoría de la "responsabilidad social" en relación a sus funciones sustantivas.

Debemos, sin embargo, reconocer que ya existen en México instituciones y metodologías que incluyen la evaluación de diversos aspectos que son, de alguna manera, expresión de la forma como cada institución universitaria atiende su "responsabilidad social".

En el contexto de la educación superior, "la responsabilidad social universitaria se ha de entender como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna" (López Calva 2013), por lo que resulta pertinente incorporar la dimensión de "impactos sociales" en su evaluación.

Desarrollo futuro: repensar la evaluación incorporando la dimensión de los impactos sociales de la educación superior

El contexto

Al igual que otras organizaciones del sector público, diversas universidades públicas y privadas han buscado acreditarse como organizaciones socialmente responsables, en el CEMEFI lo que pone de

manifiesto el interés por esta acreditación. Por lo que ya aparecen en la página WEB del SEMEFI, entre las organizaciones acreditadas, el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Sonora y la Universidad Autónoma de Puebla, entre otras.

La responsabilidad social es "el modo en que la institución universitaria se relaciona e impacta a la sociedad a través de sus políticas, estrategias, prácticas y programas institucionales, y a la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre ella. Por su parte la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) obtuvo su acreditación como socialmente responsable a través de la agencia calificadora "WORLDCOB: CSR" en el 2011. El modelo que aplica la UANL en materia de responsabilidad social incluye cuatro dimensiones:

1) Gestión ética y de calidad,

2) Extensión y vinculación con el entorno,

3) Formación universitaria integral y de calidad

4) Investigación socialmente pertinente". (Berrún, 2013)

En una ponencia presentada en el Congreso de Educación Superior 2014, en La Habana por el Dr. Francois Villaeys señaló que "la responsabilidad social universitaria se expresa en los siguientes principios:

a) Lo que la universidad quiere ser: Discursos, normas, planes, documentos…
b) Las percepciones: Lo que la universidad cree que es, opiniones de directivos, maestros, alumnos y trabajadores.

c) Expectativas: Lo que la sociedad espera de la universidad, empleadores, gobierno, pueblo en general.
d) Los resultados de lo que hace la universidad: Es decir los impactos de sus funciones en los diversos sectores de la sociedad" (Villaeys, 2014)

Desde el punto de vista metodológico el tema de la responsabilidad social de la universidad tiene que ser abordado en relación con marcos muy amplios y de la precisión metodológica de la evaluación; amplios en el sentido que las instituciones internacionales, particularmente la UNESCO, durante años han estado trabajando para analizar la relación de la universidad con las necesidades sociales, sin embargo el análisis no debe quedarse en el nivel macro institucional, sino profundizar con mediciones más específicas del impacto de los programas educativos.

Es en este enfoque metodológico que se pueden construir orientaciones para valorar el cumplimento de la responsabilidad social de la universidad contemporánea, es decir la gestión y la evaluación de impactos sociales derivados del quehacer universitario.

Los grandes principios que deben orientar esta reflexión sobre la docencia, la investigación universitaria y su evaluación pueden ser los siguientes:

1. Pertinencia: Esto se refiere al valor social del conocimiento que se produce en las IES (Instituciones de Educación Superior), así como los mecanismos de difusión y aplicación en beneficio de la sociedad.
2. Calidad de la formación profesional: Se refiere a la transformación de la persona que egresa como profesional universitario y su desempeño profesional.

3. El ejercicio de la crítica social y política: Las universidades deben ser evaluadas por la aportación que hacen para el desarrollo de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia.
4. Desarrollo económico: El valor del conocimiento constituye un referente importante para la apreciación del desarrollo económico, por su aportación al crecimiento y al bienestar social.
5. Generación de nuevo conocimiento: En este apartado se ha de considerar la aportación universitaria a la generación de conocimiento de frontera y su impacto en los procesos pertinentes a los grandes problemas del desarrollo social.
6. La difusión de la cultura: Aquí se ha de considerar la actividad universitaria en función de la forma como promueve el desarrollo de la cultura en beneficio del ser humano y de las posibilidades de acceso de la sociedad en general para participar de los beneficios de la cultura.

Sin embargo, estos principios generales no pueden ser contemplados de manera aislada, sino en el contexto de los procesos de la demanda internacional y de las metodologías de evaluación, lo cual se va a considerar enseguida.

Se trata pues, de no caer en la reiteración de conceptos, sino en la construcción de congruencia, donde la evaluación y la acreditación de la calidad nos informen del nivel de cumplimiento al compromiso social de la educación superior, dando cuenta de sus impactos sociales.

La pertinencia externa, pensada en términos de externalidades de la educación en una visión holística debe expresar el nivel de cumplimiento de la responsabilidad social, es decir el nivel de transferencia de **resultados e impactos** a la sociedad como consecuencia de la investigación, la difusión de la cultura y el ejercicio profesional de los egresados.

Construyendo marcos de análisis

En la conferencia de la Cumbre Mundial de la Educación Superior celebrada en París en 1998 se tomaron importantes acuerdos sobre el desarrollo de la educación en todos los países miembros. Entre los acuerdos más importantes se destacaron aspectos que tocaron los siguientes:

a) La pertinencia de la educación superior ha de evaluarse en función de lo que las universidades hacen y lo que la sociedad espera de éstas. La educación superior debe reforzar sus funciones al servicio de la sociedad encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.
b) La educación superior debe contribuir al desarrollo pleno del conjunto del sistema educativo, mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación educativa.
c) En última instancia la educación superior debe apuntar a crear una sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor a la humanidad y guiadas por la sabiduría" (UNESCO, 1998)

Estas orientaciones se han actualizado con los diecisiete objetivos de la Agenda 2030 de la ONU y que de manera sintética se expresan en los siguientes postulados:

Fin de la pobreza: El desarrollo social es consecuencia también de la forma como se distribuye la riqueza generada por el trabajo social en su conjunto y esto se debe someter a debate para generar nuevas perspectivas en la construcción de políticas públicas en esta materia de la que se derivan múltiples consecuencias.

Hambre cero: Lograr la seguridad alimentaria, lo que debe ser atendido cabalmente.

Salud y bienestar para todos: La pandemia COVID 19 ha puesto de manifiesto la enorme desigualdad en materia de acceso a los servicios de salud

Educación de calidad, inclusiva y equitativa durante toda la vida: Este punto de la agenda constituye una asignatura pendiente, con diversos niveles de gravedad en los países latinoamericanos y la pandemia COVID 19 al cancelar las actividades presenciales en las escuelas y agudizar el uso de la tecnología privilegiando la educación en línea, con lo la educación se ha convertido en una tremenda expresión de desigualdad por las dificultades económicas para la compra de equipos y de acceso a internet.

Igualdad de género: Aquí se puede hablar de una problemática común en todas las áreas de la vida social y sin duda la educación tiene mucho por hacer en esta materia, no solo propiciando instancias de atención a las víctimas de acoso sexual, sino también la generación de un nuevo clima de respeto a la mujer.

Ciudades y comunidades sostenibles: Hoy día el tema de la sustentabilidad representa un problema urgente que debe ser cultivado en todos los niveles educativos para que nos lleve a una nueva cultura de respeto al planeta que habitamos y que nos obliga a una producción y consumo responsables y al desarrollo de acciones para favorecer las características deseables de un ambiente y un clima que permita un sano desarrollo humano.

Paz, justicia e instituciones sólidas: La educación puede y debe aportar elementos para el desarrollo de una nueva cultura que propicie la eliminación de contradicciones y favorezca el progreso moral donde la armonización de intereses individuales y colectivos sienten las bases de una sociedad justa y en paz.

Si bien varios de estos postulados aluden directamente a cuestiones estructurales de la sociedad y que van más allá de la Universidad, también es cierto que son componentes de la cultura y que por lo tanto no le son ajenos, sino que más bien la institución tiene mucho por hacer en cada uno de los aspectos, con la enseñanza, la investigación y desde luego la difusión de una nueva cultura de género, de tolerancia, de inclusión, de sustentabilidad y de innovación en las diversas prácticas sociales.

Esto coincide con la Declaración Internacional de Rectores Latinoamericanos celebrada en Bello Horizonte (2007) que consideró que " el camino de reflexión, profundización y difusión de la responsabilidad social debe ser capaz de responder a los desafíos desde la propia identidad de las universidades; esta declaración igualmente afirmó que la universidad en América Latina está llamada a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y, de modo más concreto, a erradicar la pobreza, la intolerancia la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades; es decir responderá los desafíos de alineación y colaboración con los objetivos del milenio y dela educación para todos". (Iñigo 2015)

Es por ello que resulta impostergable la necesidad de profundizar y fortalecer los términos de la responsabilidad social universitaria, tomando como referentes los postulados de la Agenda 2030 de la ONU y

promoverlos en nuestras prácticas académicas, a través del debate y el análisis responsable.

En este sentido, la responsabilidad social, y coincidiendo con López Calva (2013) “ha de tener los siguientes rasgos:

-Es un asunto de todos y asumida como una cuestión de identidad.

-Apunta a lograr una transformación social concertada plasmada en proyectos.

-Requiere innovación pedagógica y científica, útiles al desarrollo.

-Implica la interdisciplinariedad”.

-Se apoya en la cooperación institucional. Por lo que cada institución ha de aportar un esfuerzo a la transformación de la sociedad, es decir, la misión de la universidad tiene como referentes obligados las necesidades sociales, por lo que la institución universitaria ha de actuar como agente impulsor de la transformación social, con participación activa en proyectos orientados a mejorar la calidad de vida de la población.

Por su parte Humberto Grimaldo, coordinador de la ORSALC-UNESCO (Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe) destaca que el trabajo del ORSALC apunta a “la injerencia real en políticas educativas de inclusión, calidad y equidad. Para ello nos hemos propuesto a nivel regional un mecanismo de **comparación propositiva** que nos permita sistematizar y evaluar: proyectos educativos; conceptos curriculares; procesos académicos, profesionales o comerciales” (www.iesalc.unesco.org.ve). Estos instrumentos de política pública deben

promover una mejor pertinencia de la educación superior en cada región del continente.

En su última publicación denominada “Inclusión con responsabilidad social” (2012) la ANUIES propone diversas orientaciones al sistema universitario para que en las diversas instituciones se profundice en una nueva gestión y caracterización de las funciones sustantivas asumiendo la responsabilidad social, reconociendo que esto no está suficientemente atendido en los actuales esquemas de evaluación y acreditación.

Entre las líneas de acción señaladas por la ANUIES para la redefinición de las funciones sustantivas que permiten desarrollar el nuevo concepto de paradigma de responsabilidad social universitaria (RSU) en “Inclusión con responsabilidad social” (ANUIES, 2012, P. 77) en torno a tres ejes estratégicos:

1) Gestión socialmente responsable de la formación,

2) La gestión socialmente responsable del conocimiento y la cultura y

3) La gestión socialmente responsable de la institución en su conjunto.

-En la dimensión de gestión socialmente responsable de la formación la ANUIES formula orientaciones sobre las características que debe tener la formación profesional, entre otras: Promover la ampliación de oportunidades de acceso, en especial a grupos vulnerables, promover el aprendizaje basado en proyectos y **problemas reales con alto impacto social**, promueve la incorporación al curriculo de contenidos socialmente útiles.

-**En cuanto a la investigación y la extensión**, se considera que una institución es socialmente responsable cuando: Impulsa de manera equilibrada el desarrollo de proyectos que contribuyan a la generación de conocimiento que favorezcan el desarrollo económico con los que contribuyen al desarrollo social y humano. Promueve la utilidad social del conocimiento y la cultura. Hace énfasis en la investigación hacia la solución de problemas sociales. Promueve la vinculación de las agendas individuales de investigación con la sustentabilidad. Fomenta la difusión de conocimientos socialmente útiles. Convoca a asegurar la pertinencia social de la investigación y de los proyectos culturales con las necesidades sociales.

- **En relación al campus socialmente responsable**, es decir la gestión en su conjunto, se señala que una institución es socialmente responsable si: Mantiene la coherencia entre el discurso y las prácticas. Promueve el respeto a los derechos humanos. Impulsa el comportamiento ético de los miembros de la comunidad. Fomenta la atención al desarrollo profesional y personal de la comunidad. Fomenta el desarrollo de actividades que permiten anticipar necesidades del entorno.. Promueve la iniciativa de políticas pertinentes al desarrollo. Fomenta la participación social en el desarrollo institucional. Administra de manera responsable el patrimonio universitario.

Como se puede observar, la publicación de ANUIES (2013) ha delineado un paradigma sobre responsabilidad social universitaria, el cual sin duda ejercerá una gran influencia en la reconstrucción de nuevos marcos para reorientar la evaluación de la educación superior en México, principalmente en cuanto a la incorporación de la RSU como una

dimensión que influya en las prácticas universitarias relacionadas con la ejecución de las funciones sustantivas.

En este aspecto resultan muy coincidentes, las formas de evaluar de los Comités Interdisciplinarios de la Educación Superior (CIEES) y de los Organismos Acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en México, los cuales con el estudio que realizan y las recomendaciones que formulan buscan mejorar la calidad de los programas educativos. Sin embargo, estas metodologías deben reorientarse a la medición de los impactos de la educación superior, más que en los procesos, como ahora sucede. Es por ello "que se requiere de una metrología que permita la valoración de estos impactos". (A. Vences, 2018).

Es en este aspecto donde la evaluación educativa debe actualizarse y profundizar en la valoración de los impactos de la educación superior, los cuales pueden ser en las siguientes dimensiones:

-El impacto directo en la formación de los alumnos, la dimensión pedagógica de abordar la producción del saber,

-los impactos sociales (económicos, sociales, políticos, ambientales) como consecuencia de las prácticas de la institución y de los egresados en relación al progreso general,

-la gestión socialmente responsable de la organización universitaria y sus efectos en las personas y la utilización de los recursos.

Es importante desarrollar un modelo que puede servir como base para el seguimiento y evaluación de los impactos sociales propiciados

como consecuencia de la ejecución de las funciones sustantivas de la universidad mexicana y su relación directa con la calidad de vida en la comunidad.

Se trata de una tarea compleja y que requiere articular el estudio de los problemas del desarrollo de nuestro país con el quehacer universitario, buscando explicar la forma como esta actividad académica ha propiciado consecuencias en la vida nacional, esto con base en indicadores confiables y reconociendo que “los indicadores son herramientas para clasificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos, son medidas verificables de cambio o resultado, diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso con respecto a metas establecidas, que facilitan el reparto de insumos, produciendo determinados productos y alcanzando objetivos” (Mondragón, p. 52, 2002).

En relación al tema de indicadores para medir el impacto de la educación superior y con ello el propósito de evaluar la responsabilidad social de la universidad, hay que aceptar que constituye una tarea compleja, en la cual apenas se inicia un trabajo, que como diría el Dr. Julio Rubio “esta tarea se encuentra en sus inicios” (ponencia, seminario permanente del Cambio Educativo en FFYL-UANL, 2013) pero que ya está en marcha.

El proceso de construcción de indicadores de medición del impacto social de la educación superior debe orientarse por principios metodológicos serios, entre lo cuales se pueden reconocer rasgos como los siguientes:

-Estar inscritos en un marco teórico o conceptual, ser específicos, es decir, estar vinculados con los fenómenos económicos, sociales y culturales en su imbricación con la educación superior.

-Ser explícitos, para entender con su nombre si se trata de un valor absoluto o relativo, de una tasa, de un índice.

-Ser perdurables por varios años, con el fin de observar el comportamiento del fenómeno, en este caso de la función sustantiva que se esté evaluando, finalmente ser relevantes y oportunos, para la definición de políticas.

Los indicadores son elementales para evaluar, dar seguimiento y predecir tendencias de la situación de un país, un estado, una región en lo referente a su economía, desarrollo humano y educativo, así como valorar la calidad de vida en su relación al desempeño institucional encaminado a lograr las metas y objetivos conjuntos.

Se trata de un gran reto que habrá de reorientar la gestión universitaria y los actuales esquemas de evaluación de la educación superior que se habían cimentado en analizar los procesos, dedicando un débil acercamiento a la evaluación de los impactos de las funciones sustantivas de la universidad, los cuales se materializan en la calidad de vida de los miembros de la sociedad.

Es por ello, que en las últimas décadas “se ha propiciado el fortalecimiento del **enfoque integrador** en la gestión educativa impulsado por autores latinoamericanos que buscan satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana” (Sander 1996)

Es en este punto donde la gestión se confronta con el análisis político-ideológico y que nos lleva a reconsiderar la naturaleza de la educación**:** Un servicio o un bien público.

El resultado de este proceso deberá ser “un nuevo paradigma de gestión educativa de carácter multidimensional, que integre propuestas para desarrollar alternativas hacia la eficacia pedagógica, la eficiencia económica, de administración para efectividad política, y de administración para relevancia cultural” (Sander 1996)

El punto de partida será sin duda el lugar que se da a la articulación de la calidad de la gestión y la calidad de vida, donde existen consensos importantes, pero el trabajo se tendrá que orientar hacia la búsqueda de consenso sobre la naturaleza de la calidad educativa y de las estrategias de aplicación en la conducción de la escuela, incorporando el estudio sobre su impacto en la comunidad.

Queda claro que en cada sociedad se han dado grandes avances en muchos aspectos y en atención a los problemas de cada región, sin embargo, las grandes contradicciones existentes en cuanto al acceso a la educación, a la salud, a una buena alimentación, a una vivienda digna siguen vigentes en todos los países latinoamericanos, por lo que todavía falta mucho por hacer en cuanto a la búsqueda de la equidad para un desarrollo social más justo.

Conclusiones

1-En México, el concepto de responsabilidad social tiene su origen en el ámbito empresarial, para enfatizar aspectos de los procesos productivos ligados al desarrollo social y económico, con criterios de

sustentabilidad, es decir tratando de evitar el deterioro del medio ambiente; su transferencia al ámbito de la universidad va cobrando mayor importancia, en la medida en que cada vez un mayor número de instituciones buscan reorientar su desempeño como instituciones socialmente responsables.

2-En el caso de la universidad pública resulta de mayor trascendencia la atención al cumplimiento cabal de la responsabilidad social como instituciones creadas y sostenidas por la sociedad para promover su desarrollo con justicia y equidad, lo cual marca una orientación a la gestión universitaria.

3-Se hace necesario pensar en la posibilidad de una síntesis, es decir, lograr que la categoría de la responsabilidad social sea incorporada y pensada de otra manera en nuestros actuales esquemas de evaluación, para no repetir procedimientos y formatos de evaluación, donde al final es la misma información que se recicla en diversas instancias, resultando urgente pasar de la evaluación de procesos a la evaluación de los impactos sociales de la educación superior, articulando calidad educativa y calidad de vida.

4-Se puede insistir en que, una mala capacidad de gestión, con despilfarro de recursos, desde luego que afecta la responsabilidad social. De igual manera el no cuidar la pertinencia de nuestros programas educativos constituye una forma de desatender la responsabilidad social de la universidad.

5-En la medida en que cada universidad atienda de la mejor manera el ejercicio de sus funciones sustantivas, enseñanza, investigación,

crítica, gestión y difusión de la cultura, atendiendo a las necesidades de la sociedad, en esa medida se estará cumpliendo con la responsabilidad social universitaria**,** lo cual debe ser objeto de una evaluación de impactos sociales de la educación y un buen sistema de indicadores.

6.- Los planteamientos de la ONU en su Agenda 2030 han sido recogidos por la ANUIES

Impulsar nuevas formas de llevar a cabo los procesos de evaluación concediendo una mayor importancia a los impactos sociales de la educación superior.

Referencias bibliográficas

ALIARSE, (2013) "*Plataforma conceptual para la responsabilidad social"* México.

ANUIES (2018) "*Visión y acción 2030: Propuesta para renovar la educación superior en México"* Ed. ANUIES, México

BERRÙN, C. (2013) "*Responsabilidad social en la UANL*" Conferencia en Filosofía y Letras, México.

CEMEFI (2013) "*Información institucional*" México.

CIEES (2008)*"Marco de referencia para la evaluación".* México.

DIDRIKSSON, A. (2009) "*Tendencias de la educación superior al final de siglo: Escenarios de cambio",UANM, México.*

GRIMALDO, H. (2014) "*Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe*" en www.iesalc.unesco.org.ve

LÓPEZ, C M. (2013) "Universidades del mundo o universidades para el mundo) UANL, México.

MONDRAGÓN, P. Angélica "*Que son los indicadores*" Revista de Información y análisis, num. 19, México (2002)

RUBIO Oca, Julio "*Ponencia sobre responsabilidad social universitaria*" Facultad de Filosofía y Letras, Mty. México (2013)

SANDER, B. (1996) "*Gestión educativa en América Latina"* Ed. Troquel, Argentina.

UANL (2013) "*Plan de desarrollo institucional"* UANL, México.

UNESCO, (2009) "*Conferencia mundial de la educación superior"* París, Francia.

VENCES, A. (2016) *"Evaluación de la Extensión y vinculación social universitaria. Caso UANL"* Ed. Itaca, México

VILLAEIS, Francois "*La responsabilidad social universitaria*" ponencia en el Congreso Internacional Universidad 2014, La Habana, Cuba. (2014)

21

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO POTENCIADOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Irma Eugenia García López

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El presente documento es una reflexión teórica acerca de la relación entre la investigación educativa y el desarrollo profesional docente, donde la potencialización de la actividad indagatoria y el quehacer del profesor, alcanzan una conjunción de conocimientos y saberes teórico-prácticos del docente-investigador. Los elementos y conceptos analizados permiten explicar cómo la transformación y profesionalización de las prácticas docentes, puede impactar positivamente a la calidad de la enseñanza de los educandos. Algunos de los componentes clave de esta asociación refieren a la aplicabilidad de conceptos como la generación de conocimiento e investigación educativa, la multidisciplinariedad, la diversidad de paradigmas y métodos, los cuales en conjunto abordan cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, teleología, deontología y objetivos en el ámbito educativo.

Palabras clave: investigación educativa, profesionalización docente, práctica docente

Abstract

This document is a theoretical reflection on the relation between educational research and teacher professional development, where the enhancement of the research activity and the work of the teacher achieve a conjunction of knowledge and theoretical-practical comprehension of the teacher-researcher. The elements and concepts analysed allow us to explain how the transformation of professional practices can positively impact the quality of teaching of students. Some of the key components of this association refer to the applicability of concepts such as the generation of knowledge and educational research, the multidisciplinary, the diversity of paradigms and methods, which together address issues and problems related to nature, epistemology, methodology, teleology, deontology and objectives in the educational field.

Keywords: educational research, teacher professionalization, teaching practice

Introducción

El presente documento tiene como objetivo hacer una reflexión teórica sobre la investigación educativa y su vinculación con el desarrollo profesional docente. Al respecto surge la interrogante, ¿qué tipo de profesores requieren las nuevas generaciones de estudiantes? Cuáles son las competencias docente-indagatorias, habilidades didáctico-pedagógicas y tecnológicas, que deben poseer los docentes para formar estudiantes del nuevo milenio: expertos en robótica, inteligencia artificial y redes 5G.

Donde el desarrollo de sus habilidades está basado en las necesidades de la sociedad 5.0. Como señala Lucio y Corral (2020) “las universidades deben pensar en el alfabetismo funcional [...] en el cual el diseño de procesos formativos permite el desarrollo de competencias no sólo para el trabajo, sino también para el consumo cultural, y la adaptación a entornos en constante cambio” (págs. 94-95).

Asimismo, cabe cuestionarse ¿qué nuevas profesiones tendrán estos niños y jóvenes? Probablemente aún no se definen, quizás la revolución 5.0 determinará su creación. Sin duda, es un reto insoslayable para la educación puesto que día a día, la realidad se vuelve más compleja; las expectativas sociales, económicas y políticas están en constante dinamismo, y el entorno demanda un alto grado de conocimiento tecnológico. Muestra de ello, es que los niños desde sus primeras etapas de desarrollo aprenden a usar dispositivos electrónicos, mucho antes de ingresar a la educación básica adquieren la habilidad de manejar la *web*, incluso antes de saber leer. Justamente por esta razón, es que se debe cambiar el paradigma educativo tradicional, pues ¿qué pasará si se siguen utilizando los procesos tradicionales de la enseñanza-aprendizaje en aulas convencionales, incluso sin apoyo de tecnologías de la información y comunicación (TIC)?

Por tanto, esta disrupción en el contexto educativo exige innovar y renovar la formación docente como una necesidad apremiante en las instituciones de educación superior (IES). Esta condición demanda reorientación de la formación profesional docente, ya que de lo contrario, difícilmente se alcanzarán niveles de excelencia, competencia, calidad y vanguardia educativa en las sociedades posmodernas (Montañez *et* al.,

2010). En este contexto, los nuevos paradigmas de la educación demandan renovar la investigación educativa y, por ende, la formación docente.

De ahí que para abordar estos cuestionamientos se realice una reflexión sobre la investigación educativa y los elementos antes mencionados, desde ocho apartados principales estructurados de la siguiente manera: 1. funciones de la investigación educativa, 2. caracterización de la investigación educativa, 3. relevancia de la investigación educativa 4. aplicaciones de la investigación educativa, 5. limitaciones de la investigación educativa, 6. importancia de incluir a la investigación educativa en los currículos universitarios, 7. indeterminación de la relación investigador-docente y 8. reflexiones finales.

Funciones de la investigación educativa

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2019) una función es la tarea que se le atribuye a una persona o cosa; proviene del latín *functĭo, funciōnis*, que significa ejecución de una facultad. Es decir, se entiende como la actividad particular que realiza una persona o una cosa dentro de un sistema de elementos con un fin determinado. En donde el concepto de sistema debe entenderse desde Bertalanffy (1976), definido como un conjunto de elementos interactuantes. Así, por ejemplo, una función designa las capacidades propias de los seres vivos o de sus órganos, así como de máquinas, instrumentos o aparatos, para desempeñar una tarea. Lo cual implica que sistemas físicos o biológicos como el sistema solar y el sistema digestivo; o bien, sociales como el sistema educativo (que a reserva de una definición más acabada y particular), son un conjunto interactuante de planetas y órganos, o de instituciones respectivamente.

Ahora bien, la investigación como generadora de conocimiento contribuye a la búsqueda de saberes originales con la finalidad de contribuir al acervo científico de un área disciplinaria específica (McMillan *et al.*, 2005). De esta manera, la investigación en la universidad corresponde tanto "a los universitarios, así como a los miembros de los centros de investigación en general, y cuya solución puede permitir el desarrollo de una actividad científica cada vez más sólida y significativa" (Peña 2009 pág. 99). Por tanto, las universidades deben hacer de la investigación una función prioritaria y fundamental, orientada a la formación de nuevos investigadores a través del fomento a la investigación en áreas estratégicas de licenciatura y posgrado.

Desde esta perspectiva la investigación educativa puede ser entendida como un proceso necesario para renovar, innovar e incluso transformar los ambientes escolares y las comunidades de enseñanza-aprendizaje, a favor de responder a las necesidades de los estudiantes y docentes desde sus propios contextos. Por lo tanto, el propósito principal de la investigación educativa debe ser orientar a la generación de conocimiento y la mejora de la práctica docente a través de la implementación de dos modelos de investigación distintos pero complementarios: la investigación básica y la investigación aplicada. Al respecto Pazmiño (2007), explica que la investigación básica tiene por objetivo desarrollar el conocimiento, mientras la investigación aplicada busca mejorar la práctica educativa. Siendo la finalidad compartida de ambos enfoques operativizar el objeto de estudio por medio de modelos de investigación, sean estos cualitativos o cuantitativos.

Actualmente, la producción de conocimiento en educación se enfoca principalmente a las preferencias e inquietudes de los profesores-investigadores o bien de los intereses institucionales; desde los cuales se tiende a incorporar diversas fuentes de información y materiales sobre la experiencia particular de los docentes (contexto) y en algunos casos se incluyen conceptos y teorías desarrolladas por terceros que permiten la comprensión del objeto de estudio de la investigación educativa en general y del investigador en particular. En suma, estos componentes permiten formular nuevos cuestionamientos o bien utilizar instrumentos y herramientas afines a los asuntos planteados por el educador. Según García (2015), el ámbito global universitario apunta tanto tendencias de la investigación educativa como algunas otras cuestiones:

> [...] la renovación de la demanda de enseñanzas; cualificaciones y modelos educativos; el aumento de la oferta educativa y de la educación transnacional y la internacionalización; la consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; la irrupción del componente educativo digital; y la transformación de los esquemas de financiación y organización y la necesidad de una gestión eficiente. (García 2015 pág. 14)

Las temáticas descritas anteriormente dan pauta a las tendencias mundiales de la investigación en educación, puesto que delimitan áreas susceptibles de ser abordadas en las instituciones de educación superior, y especialmente por aquellos docentes-investigadores especialistas en la disciplina.

En este punto es importante recuperar los dos enfoques de Cronbach y Suppes (1969), sobre los tipos de investigación educativa: el primero es la investigación orientada a la toma de decisiones y el segundo

la investigación orientada a conclusiones. Siendo su principal diferencia, la función o propósito de la investigación y las restricciones institucionales. Puesto que la primera, busca determinar y caracterizar un problema específico que inquieta o apremia a la institución a partir de datos críticos, con ellos se pretende optimizar la toma de decisiones para la solución de la problemática en cuestión. Mientras que el segundo surge de la iniciativa del propio investigador y está vinculado a aspectos prácticos o resolutivos dentro del aula. En conjunto estos enfoques proporcionan respuestas y ofrecen resultados al tiempo que contribuyen al desarrollo de investigación educativa.

Actualmente la actividad científica en educación es un debate inacabado. Pues, mientras el paradigma positivista busca establecer leyes generales acerca del comportamiento de los sucesos y objetos empíricos (Kerlinger, 1975), el paradigma constructivista no busca hacer generalidades, sino realizar descripciones extensas, profundas y sociocríticas sobre un espacio determinado, desde las cuales se puedan proponer soluciones sensibles al contexto. Para Kuhn (1971), el término paradigma como un concepto admite pluralidad de significados y de usos, lo identifica con el reconocimiento de cuestiones científicas y universales en un determinado tiempo, proporcionando modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

De ahí que la investigación educativa tenga como función principal entender y explicar la realidad en el ámbito educativo a través de cuatro dimensiones: La ontológica, atiende asuntos relativos al conocimiento de la realidad social, está asociada el ser, como algo externo al individuo; es objetiva, resultado de un conocimiento individual. La epistemológica,

referida a explicar la relación entre el que conoce y lo conocido y cómo o de qué forma se conoce, es decir, comunica lo conocido y cómo debe ser conocido desde su experiencia personal. Considera al conocimiento bajo una postura objetiva y externa, pues aplica los principios metodológicos de las ciencias naturales, de manera subjetiva y particular. Por último, la metodología, aborda el conocimiento en cuanto a la forma en que el individuo concibe, transforma e interpreta la realidad en la cual está inmerso. (Creswell y Poth, 2018)

Caracterización de la Investigación Educativa

Aun cuando la educación en sentido lato implica un proceso de transmisión de conocimiento, hábitos, costumbres y valores de una sociedad a la siguiente generación, el concepto *per se* ha cambiado por las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que, a la vez, exigen que los procesos de enseñanza y aprendizaje respondan a las nuevas dinámicas de la sociedad contemporánea, a sus necesidades y a las expectativas generadas por el proceso de globalización. Por ello, la educación actual puede explicarse como la realidad sociocultural compleja, concebida a partir de un constructo social, el cual, la percibe como una entidad institucionalizada por un determinado sistema en una cultura particular. Es decir, la educación en el espacio universitario debe visualizarse desde la complejidad y la totalidad, con el fin de consolidar una disciplina educativa de carácter indagatorio, multirreferencial y transdisciplinar, que proponga alternativas de solución a través de una sociedad del aprendizaje como reto ante la globalización y la posmodernidad.

Por otra parte, la heterogeneidad de problemáticas que presentan y enfrentan los sistemas educativos, y el propio proceso indagatorio, recurre a la investigación educativa como procedimiento por el cual, el profesor o investigador se cuestiona sobre un problema, hecho, suceso o situación. Martínez (2007), lo define como un análisis que formula acciones para mejorar y estas, a su vez, pueden aplicarse en el aula de clase con el objetivo de generar cambios relevantes. Convirtiéndolo en medio de renovación, transformación e innovación de los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje, y de mejora de la calidad educativa a partir de las necesidades de los estudiantes según sus contextos. También, promueve cambios y nuevas formas de comprensión de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, y a la vez, ofrece resultados significativos.

De hecho, si definimos investigación educativa no podríamos reducirla a un concepto único e integrador; sin embargo, si analizamos las posibles perspectivas de investigación (referimos básicamente a las perspectivas positivista [empírico-analítica] y no positivista [interpretativa y crítica]), la primera equivale a investigación científica aplicada a la educación, ajustada a las normas del método científico en *stricto sensu*; es de carácter formal, sistemático y organizado. Por otra parte, la investigación educativa por su naturaleza sociocultural y compleja se enfoca a la perspectiva interpretativa y crítica; donde lo anterior, supone un nuevo enfoque, concibe la educación como una acción intencionada, global y contextualizada, determinada por reglas o normas personales y sociales, y no por leyes científicas. Es decir, comprende la conducta humana desde la significación e intencionalidad de los sujetos en el contexto educativo. En el pensamiento crítico, la investigación se fundamenta en creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica

educativa, es un ejercicio permanente de autorreflexión. De ahí la necesidad de establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica.

La investigación educativa como forma de inclusión, pudiera entenderse a partir del concepto de Herrera *et al,* (2018), quien define la educación inclusiva como una condición indispensable para alcanzar un sistema educativo de calidad, asociada a la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todos los alumnos a partir de equidad e igualdad. Por tanto, el liderazgo del profesor o investigador es la fuerza motriz para la innovación y transformación teórico-práctica que demanda la educación.

Así, reconocer que la investigación educativa es un proceso que mejora la enseñanza y genera conocimiento, impulsa al profesor para convertirla en práctica recurrente de su quehacer profesional. En palabras de Herrera (1999) “la investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (pág. 158). En este sentido, la investigación educativa independientemente de la postura, supuesto y orientación teórico-metodológica, es una acción que desarrolla y compromete, directa e indirectamente, el docente o investigador, pues de esta generación de conocimiento se pueden explicar nuevas posiciones y paradigmas educativos, que corresponden a los retos de la era global y posmoderna.

Importancia de la Investigación Educativa

Destacar la importancia y valía de la investigación como generadora de conocimiento no sólo es un medio para orientar la acción educativo-pedagógica, sino un fin a partir del cual los hallazgos y saberes producidos

por medio de la comprensión de la realidad, abre un área de oportunidad para su acción e inteligibilidad científica.

> Dando lugar a la comprensión y dotación de sentido sobre lo educativo que, en cuanto aspecto de la realidad social y de las relaciones sociales, requiere conocimientos y herramientas de indagación desarrolladas por las diferentes ciencias de la educación. (Calvo *et al.,* 2008)

En este orden de ideas, otra característica relevante en la investigación en educación es la producción de conocimiento relacionado con áreas sociales específicas, es decir, la integración de prácticas didáctico-pedagógicas en la sociología, la psicología, la antropología, la economía, la filosofía y la historia, por citar algunas. Su propósito es cambiar el rol del docente transformándolo en especialista en su saber disciplinar. Es decir, que el maestro no solo tenga un "dominio pedagógico y didáctico suficientemente estructurado, sino también […] la capacidad para dominar y problematizar a profundidad el campo disciplinar que enseñará." (Alzate, 2015 pág. 526)

En este contexto, los docentes asumen el papel de investigadores porque en su ejercicio profesional realizan procesos indagatorios que coadyuvan a transformar la teoría y la práctica educativa en investigación, que, a su vez, produce conocimiento en y sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad, convirtiendo los salones de clase, en espacios y proyectos de investigación (Vásquez *et al.,* 2020). Sin duda, la evolución de la investigación educativa posee una amplia tradición resolutiva de problemas teóricos y metodológicos. Sin embargo, el creciente desarrollo de publicaciones y estudios difundidos en revistas científicas y de divulgación, han revolucionado la generación y difusión del

conocimiento. Es decir, en el cambio de paradigma hacia la ciencia 2.0, las publicaciones científicas son medio de comunicación e instrumento de institucionalización de la investigación en una disciplina.

En este sentido, las revistas científicas han tenido un importante auge en las últimas décadas, debido al impulso, visibilidad e impacto internacional y nacional. Esto es "un proceso mediatizado por las oportunidades y los cambios que se derivan del nuevo contexto de la *Science 2.0* y el *Open Access*" (Diestro *et al.,* 2017 pág. 235). Por tanto, la transferencia del conocimiento desde una perspectiva abierta y globalizada enmarca un nuevo modelo de ciencia que persigue una mayor y más amplia forma de generar, comunicar, difundir y hacer sostenible la producción científica.

Definitivamente las innovaciones tecnológicas educativas, como herramientas de la enseñanza-aprendizaje son un punto importante de revisar, pues el docente en constante formación tiene como uno de los principales desafíos, enfrentar situaciones extraordinarias y emergentes, además, de atender demandas de la sociedad del conocimiento. La reflexión aquí es qué hacer como profesor para asegurar una profesionalización docente *ad hoc* a los requerimientos y demandas de la educación 5.0; más allá del manejo instrumental básico de las TIC, el docente requiere mejorar y enriquecer las oportunidades de aprender a enseñar significativamente a sus estudiantes con apoyo en dichas tecnologías, lo que implica su participación activa en proyectos de diseño y uso de ambientes de aprendizaje vanguardista e innovadores. Por su parte Lucio y Corral (2020), proponen un paradigma de desarrollo que posibilitaría la emergencia y sostenibilidad de la Sociedad 5.0, es decir, la

integración y conectividad inteligente. Al respecto Vidal (2019), plantea en su libro titulado: *La era de la humanidad: hacia la quinta revolución industrial*, explica que la denominada cuarta revolución fue solo la introducción de una quinta revolución de mayor significación. Por lo cual, habría que capacitarse para enfrentar los desafíos económicos, empresariales, sociales, educativos y personales por mencionar algunos; estamos en vías de vivir y convivir en una sociedad totalmente automatizada, cognitiva y de accesos inmediatos, donde todo funciona a partir de la robótica, la inteligencia artificial y las redes 5G.

Aplicación de la investigación educativa

La responsabilidad de la investigación en educación superior abarca todos los niveles, desde la licenciatura hasta el posgrado. Desde la perspectiva educativa habría que considerar las cualidades y capacidades que fortalecen al profesor como elemento esencial para desarrollar proyectos educativos de corte investigativo, tanto en el ámbito institucional como en lo particular de su quehacer docente y el proceso de enseñanza aprendizaje. Perines y Murillo (2017), señalan que si queremos que la investigación educativa cumpla su objetivo de impactar en la práctica, es necesario reducir la brecha existente entre investigadores y docentes.

La aplicabilidad de la investigación en las instituciones de educación superior y en los programas educativos fortalece las áreas de oportunidad tanto para investigadores como para docentes, quienes, a su vez, contribuyen a la consolidación institucional de las líneas de generación y actualización del conocimiento. Al respecto Peláez y Montoya (2019), describen algunas consideraciones: generar proyectos o investigaciones que aborden problemas prácticos sobre educación o proceso educativo

desde un paradigma innovador, creativo, inclusivo e tecnologizado, acorde a lo sociedad posmoderna y globalizada; utilización tangible de resultados de la investigación para contribuir y justificar la toma de decisiones y o bien, la elaboración de políticas educativas; desarrollar el meta-análisis como metodología esencial permite a los investigadores sintetizar la evidencia científica; hacer un análisis sistemático sobre la detección e identificación de necesidades instructivas o educativas; diseñar y proponer estudios que permitan el avance del conocimiento y la mejora de la práctica educativa.

Limitaciones de la investigación educativa

La investigación educativa como parte de las funciones sustantivas de la universidad coadyuva a atender, explicar, identificar, diagnosticar y proponer soluciones a las necesidades sociales de la educación superior con la finalidad de transformar la práctica educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en general, la organización de los centros escolares. Por lo tanto, es necesario reconocer las limitaciones en sus diferentes dimensiones: La distancia entre práctica docente e investigación, que se hace evidente por la falta de vinculación entre la utilidad, los resultados y su validez, lo cual explica por qué las investigaciones teóricas no siempre encuentran aceptación debido a que la utilidad de resultados es *sui géneris*, expresada en forma poco comprensible o bien alejada de la realidad del profesor (Muñoz y Garay, 2015). También cabe señalar que el profesor de grupo no se involucra en la investigación, pues demanda un compromiso que no está dispuesto a asumir. Es decir, el desarrollo formal implica esfuerzo adicional, tiempo

extraordinario, poca o nula relación con los contextos y necesidades particulares, o bien, la falta de apoyo de las autoridades escolares.

Otra limitante se asocia a la falta de inserción en asignaturas vinculadas al ejercicio docente en los planes de estudio de licenciatura, a la insuficiencia de disciplinas específicas sobre formación en investigación y la falta de participación en la investigación educativa. Especialmente las instituciones formadoras de docentes deben reflexionar sobre la trascendencia de la oferta educativa para que los docentes-investigadores promuevan grupos de investigación donde se aplique conocimientos teóricos que vinculen la docencia en los sistemas y subsistemas educativos nacionales.

La importancia de incluir investigación en los currículos universitarios para la formación docente

Hoy en día, los centros educativos requieren de profesores investigadores transformadores, dinámicos y propositivos que desarrollen estrategias para impactar de forma asertiva a las comunidades escolares y a la sociedad (Nieto y Alfageme-González, 2017). Para ello, los programas universitarios de formación profesional docente deben ofrecer un currículum con una visión de investigación educativa y un alto grado de habilitación en actividades indagatorias que vayan más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, trasciendan los espacios formales del aprendizaje (aulas), y propicien nuevas formas de pensamiento centradas en un perfil de educador creativo, innovador, colaborativo y productor de conocimiento en sus práctica docente; reflexivo en la discusión y argumentación de su

ejercicio profesional y con la capacidad de cuestionar los problemas de la posmodernidad educativa.

En este contexto, los currículos universitarios deben articular contenidos disciplinares, didácticos y pedagógicos con la metodología de investigación. Para así favorecer la generación de conocimiento teórico-práctico en el ámbito educativo y reafirmar la importancia del rol de profesor-investigador como líder en estos procesos. Como bien señala De Velo y Martínez (2011), “el avance en investigación educativa universitaria requiere de equipos de investigación multidisciplinares que apliquen procesos de búsqueda de conocimientos, caracterizados por la creatividad e innovación, por los métodos rigurosos utilizados, por el juicio crítico de pares y para mejorar la calidad de la vida en el aula y en la institución” (pág. 1099).

De manera análoga, resulta importante destacar que para la investigación educativa es altamente recomendable hacer búsqueda de información sobre casos de éxito desarrollados en otros países, ámbitos o instituciones, pues pudieran servir como referentes para diseñar propuestas resolutivas y asertivas, o bien para hacer ajustes y adecuaciones pertinentes a contextos particulares relacionados con la educación. Para finalizar es importante señalar que la investigación educativa requiere nutrirse de experiencias y vivencias, de ahí que, tanto profesores como estudiantes, a través de sus instituciones de educación superior deban establecer vínculos profesionales con sus homólogas, propiciando la conformación de comunidades de investigación que fortalezcan espacios formativos para la generación de conocimiento, discusión y reflexión en aspectos educativos.

Ambigüedad de la relación investigador-profesional de la enseñanza

Los límites y funciones entre el rol de investigador y del profesor en la investigación educativa resultan ser cada vez más una situación interesante y difícil de explicar, dada la complejidad de su naturaleza. Por ello es necesario aclarar que aún no existen propuestas totalmente acabadas de cómo comprender esta condición, dificultando el cambio de rol, ya que, ante todo, implica un compromiso de cambio tanto para el profesor forzado a investigar, como para quien es activo y participante en la mejora continua de su práctica docente. Si bien, ambos roles son válidos y están relacionados con el concepto de actividad docente. En el segundo caso, si la misma persona realiza ambas tareas, entonces el profesor entraría a una dinámica epistemológica fructífera en la investigación educativa, ya que le fortifica como investigador. (Surdez, *et.al.*, 2017). En suma, la reflexión final sería comprender si la investigación es la que guía la acción docente o, por el contrario, si la docencia es la que determina la investigación, o si ambas interactúan sin que se pueda concebir una sin la otra.

El paso de la teoría a la práctica es otro aspecto incierto para reflexionar, ya que la relación entre profesionales de la enseñanza e investigadores radica en que ambos poseen su propio enfoque y ven el mismo objeto de estudio desde diferente óptica debido a que sus fines y objetivos son distintos. Por ejemplo, no es lo mismo investigar para generar conocimientos sobre los educandos o sobre el proceso de enseñanza que indagar para mejorar la actuación dentro del aula. De hecho, la diferencia descrita anteriormente se refleja en la percepción que ambos tienen del contexto en el que se desarrolla la investigación (Tejedor, 2018).

Análogamente el motivo que impulsa el desarrollo de una investigación es multivariado, dependiendo de la percepción y del contexto. Puesto que el aula no solo es el espacio idóneo para comprobar hipótesis, sino también, es un microcosmos que demanda una atención particular, diaria, diferente y susceptible de mejora continua frente a los alumnos; y aun cuando ambas concepciones coexisten, están perfectamente delimitadas por los objetivos a alcanzar.

Por último, en lo referente a materia financiera, los investigadores así como los proyectos de investigación están sujetos al apoyo de instancias u organismos públicos y privados que otorgan recursos, pero a la vez, exigen resultados aplicables a situaciones o problemáticas específicas de modo inmediato en temas prioritarios y emergentes en el ámbito educativo, mientras que la investigación aplicada por los profesores en el aula para la búsqueda de soluciones en su quehacer cotidiano, no siempre cuenta con apoyos financieros para su desarrollo. (Mendoza, 2017)

Reflexiones Finales

Para reflexionar sobre la investigación educativa y el desarrollo profesional docente, es necesario puntualizar algunas consideraciones sobre las posibilidades y restricciones de su desarrollo. En donde se remarca la importancia de la participación activa de los investigadores en la formación de profesores. Puesto que el vínculo entre la investigación y la práctica docente se establece a medida que el profesor se involucra en el diseño y ejecución de proyectos a favor de garantizar la calidad educativa. En este sentido, la investigación educativa debe ser un proceso de formación continua, mediante el cual, el profesor activo pueda enriquecer sus

conocimientos teóricos y aplicarlos a su práctica docente. Al tiempo que el ejercicio profesional, es un proceso de transformación de las acciones y hábitos, a una praxis intencional, que da sentido al saber docente con la finalidad de proponer alternativas de solución a problemáticas educativas por medio del análisis, la discusión fundamentada, la creatividad y la innovación.

La práctica educativa es la actividad que permite al profesor adquirir destrezas y habilidades inherentes a su ejercicio profesional, en tanto la investigación educativa fortalece al docente, puesto que reflexiona y aprende, para construir conocimiento, cambiar sus discursos, metodología y métodos utilizados en las actuaciones directas e indirectas durante las clases. Razón por la cual, transforma no sólo su conocimiento base-teórico-práctico, sino también sus procesos de enseñanza, fomentando en los educandos conocimientos clave que puedan ser usados en los contextos particulares para su formación.

El profesor es el elemento central de la relación entre la teoría y la práctica educativa, desempeña un papel protagónico en la mejora de la profesionalización docente y, por tanto, de la calidad educativa. Por lo cual, reflexionar sobre lo que debemos hacer como profesores-investigadores, depende del grado de compromiso, del empoderamiento y de asumirse en nuestro rol protagónico como investigadores.

Referencias

Álzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. Actualidades investigativas en educación, 15(2), 513-530.

Bertalanffy, L. (1976*). Teoría General de los Sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (Primera ed.). (J. Almela, Trad.) México: FCE.

Calvo, G., Camargo, A, y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación,* 1(1), 163-174. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf [Recuperado el 6 de noviembre del 2020].

Creswell, J., y Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Cronbach, L. J., y Suppes, P. (1969). Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education. Estados Unidos: Macmillan.

De Velo, A., y Martínez, A. (2011). La formación en investigación en la profesionalización docente. *In Actas del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* (pp. 1095-1100).

Diestro, A., Ruiz-Corbella, M., y Galán, A. (2017). Scientific and editorial quality in educational journals. Trends and opportunities in the 2.0 context. *RIE-Revísta de Investigación Educativa*, 35(1), 235-250.

García, J (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de investigación educativa,* 33(1), 13-26. DOI: 10.6018/rie.33.1.211501

Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(1), 21-38. DOI: 10.4067/S0718-73782018000100021

Herrera, J. (1999). La investigación educativa en Santa fe de Bogotá. La investigación como práctica pedagógica, 155-175.

Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. Estados Unidos: Mc Graw-Hill

Kuhn, T. S. (2019). La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE

Lucio, D. y Corral, M. (2020). El papel de las universidades en la sociedad 5.0. Sistemas, (154), 91-97. DOI: 0.29236/sistemas.n154a9

Martínez, L. (1997). La investigación en el currículo para la formación de docentes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (10), 1-10. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/998/99826032003.pdf [Recuperado el 5 de noviembre del 2020].

Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? Perfiles educativos, 39(156), 119-140.

McMillan, J, Schumacher, S., y Baides, J. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* España: Editorial Pearson

Montañez, S., Manchinelli, M. y Demartini, M. (2010). La formación docente entre la modernidad y la posmodernidad. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *2*(2), 65-70. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5537864 [Recuperado el 3 de noviembre del 2020].

Nieto, J., & Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.

Peña, A. (2009). La generación de conocimiento a través de la investigación: nuestra problemática interna*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (56), 98-103. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/340/34011860017.pdf [Recuperado el 5 de noviembre del 2020].

Peláez, M., y Montoya, J. (2019). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e ingeniería*, 7(13), 20-25. Disponible en: https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/644 [Recuperado el 8 de noviembre del 2020].

Perines, H., y Murillo, F. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. Revista de la educación superior, 46(181), 89-104.

Real Academia Española (2019) *Diccionario de la Lengua Española*. (23° Eds.) España. Disponible en: https://www.rae.es/

Surdez, E., Magaña, D., & Sandoval, M. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 19(1), 73-83. DOI: 10.24320/redie.2017.19.1.889

Tejedor, F. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330. DOI: 10.6018/rie.36.2.326311

Vásquez, S., Vásquez, S. A., Vásquez, C., Alania, R., Díaz, M., Gonzáles, M. (2020). El perfil del docente investigador: hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios,* 10(4), 69-88.

Vidal, M. (2019). La era de la humanidad: hacia la quinta revolución industrial. México: Editorial Planeta

22

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA HACIA UNA SOCIEDAD QUE PROMUEVE LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL SER HUMANO

Leticia Morales González

Elizabeth Alvarado Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

En una universidad pública del norte de México se imparten clases de inglés. Asisten principalmente jóvenes inscritos en dependencias de la misma institución y alumnos adultos de la población abierta, entre los que se encuentra un grupo minoritario de personas de 40 años o más de edad, quienes con frecuencia tardan más tiempo en realizar las tareas de clase en comparación con sus compañeros más jóvenes. Se observa que esto les ocasiona malestar, con el paso del tiempo algunos se desmotivan y dejan de ir a clases. Se aprecia que los docentes no detectan a estos alumnos como un grupo que requiere ser atendido de acuerdo a sus

características de aprendizaje. En la búsqueda de recursos para apoyar el aprendizaje del inglés, se trató de ubicar la problemática aquí planteada en su contexto histórico-social, encontrándose que investigaciones recientes en el campo de enseñanza de idiomas reportan que existe un vacío en la indagación acerca del aprendizaje de una segunda lengua por parte de adultos de más edad. En el área de educación de adultos los reportes a nivel nacional e internacional apuntan en la misma dirección ya que históricamente en México no se han podido atender las demandas educativas de miles de adultos. El presente estudio tiene por objetivo estimar cuáles han sido los elementos que han influido para que exista una carencia en la atención de la educación de adultos. Aunque, en las políticas públicas de las naciones se pondera el fomento del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y la Educación de Adultos (EA). Se analiza el papel que han jugado los organismos internacionales en la aplicación de programas de EA y las posibilidades de mejora en este campo en el marco de la propuesta de la Sociedad 5.0 y la educación centrada en el ser humano.

Palabras clave: Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Educación de adultos, aprendizaje de lenguas extranjeras, Educación de Adultos en la Sociedad 5.0

Abstarct

English classes are taught at a public university in northern Mexico. Mainly, young people attend, from faculties of the same educational institution and adult students of the open population, including a minority group of people 40 years of age or older, who often take longer to do class activities compared to their younger peers. It is observed that this causes them discomfort, over time some students of more than forty lose motivation and

stop going to school. It is appreciated that teachers do not detect these students as a group that needs to be addressed according to their learning characteristics. In the search of resources to support learning English, the problem was located in its historical-social context, finding that recent researches in the field of language teaching reports that there is a gap in learning research as a second language by older adults. In the area of adult education, national and international reports point in the same direction. Historically in Mexico the educational demands of thousands of adults have not been addressed. The present study aims to estimate what elements have influenced the lack of attention in adult education, although, in nations' public policies the promotion of lifelong learning and adult education (EA) is exalted. It is analyzed the role that international organizations have played in the implementation of EA programs and the possibilities for improvement in this field within the framework of the Society 5.0 proposal and human-centered education.

Keywords: Lifelong Learning, Adult Education, Foreign Language Learning, Adult Educational Society5.0

Planteamiento del problema

El mundo globalizado de finales del siglo XX ha experimentado cambios vertiginosos a nivel social, económico y cultural, favorecidos por el desarrollo acelerado en el campo de la ciencia, la tecnología y la comunicación. Dichas condiciones han propiciado la oportunidad de convivencia entre personas de diferentes naciones y culturas que pueden llevar a un enriquecimiento mutuo. Pero por otra parte la cercanía con otras culturas condiciona el surgimiento de diferentes formas de discriminación y de conflictos (Hirmas, 2008). La necesidad de establecer

comunicación con personas de otras naciones, que hablan lenguas distintas en México ha generado que personas adultas se incorporen a la educación formal en busca adquirir la habilidad de expresarse en otros idiomas, principalmente en inglés. Caruth (2015) reportó que en general, existe una tendencia mundial que va en aumento de estudiantes adultos.

Es en este contexto, adultos de 40 años o más de edad ingresan a un centro de enseñanza de idiomas del norte de México, con el propósito de aprender inglés. Se integran a grupos en donde la mayoría son estudiantes universitarios de menos de 20 años. Se ha detectado que los alumnos de 40 años o más de edad, tardan más tiempo en realizar los ejercicios en clase. Se observa que esta condición les genera incomodidad, por lo que llegan a desmotivarse y en ocasiones a abandonar los cursos. Algunos alumnos de este grupo, llegan a manifestar sentirse excluidos del ambiente del salón de clase. Respecto a los docentes, se advierte que no detectan a los estudiantes adultos de más edad, como un segmento en el salón de clases con características de aprendizaje diferentes, relacionadas con la edad (Morales, 2018). Tampoco existe por parte del plantel educativo un servicio de tutoría o un departamento en el plantel que dé asesoría en materia de aprendizaje y educación de adultos. De acuerdo con Knowles (1980) existen características específicas que definen el aprendizaje de los adultos, las cuales deben de ser tomadas en cuenta para facilitar su proceso de aprendizaje.

En la búsqueda de solucionar problemas de tipo metodológico en la investigación en el área de la lingüística aplicada, específicamente en el área de enseñanza de idiomas, se sostiene que es pertinente mantener

una visión científica de los diferentes factores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje. Por lo que es necesario que en el estudio de hechos educativos exista una interacción con diferentes campos de conocimiento (Puig Espinoza, 2010). Se estima que esto ayuda a arrojar luz sobre diferentes facetas desde las cuales puede ser abordada la problemática aquí planteada.

Objetivo del estudio

El presente estudio tiene por objetivo estimar cuáles han sido los elementos que han influido para que exista una reconocida carencia en la atención de la educación de adultos (Ramírez & Víctor, 2010). No siendo la excepción el campo de la enseñanza de idiomas, tal como lo reporta Kuklewicz & King (2018). Se estima que el análisis de la evolución del concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y la Educación de Adultos (EA), permitirá tener un mejor entendimiento del contexto histórico social del problema que aquí nos ocupa. Así también, estos conceptos son la base para proyectar en qué medida la propuesta de la Sociedad 5.0 con su proyecto de una educación centrada en el ser humano, pudiera llegar a ser un el elemento que impulse la mejora de la EA.

Marco teórico

El concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y sus raíces humanistas sólo pueden comprenderse si se analiza desde el contexto del cual emerge. El presente estudio ubica la Educación de Adultos (EA) en el marco del Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (ALV) con la finalidad de observar las posibilidades de una mejor atención de los estudiantes adultos en la propuesta de la sociedad 5.0 que persigue poner al centro al ser humano. La EA no es un concepto nuevo, ha habido avances como se

expone en este trabajo, pero de acuerdo con la UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019) aún no ha logrado ser atendida de manera adecuada, tomando en cuenta que las necesidades de educación de las personas adultas de la sociedad actual se caracterizan por el cambio.

Aprendizaje a lo Largo de la Vida

El aprendizaje permanente, se considera que es tan antiguo como el hombre y anterior al concepto de educación (Manzoor, 2014). El origen de la denominación *Educación Permanente* (EP) se puede precisar que comenzó a ser utilizado por la Comisión de Europa y por la Unión Europea para referirse al aprendizaje que puede adquirirse de manera formal en las diferentes instituciones educativas en diferentes niveles, que incluye también aquel que se adquiere de manera no formal e informal. Este planteamiento se basa en la convicción de que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar autonomía en el aprendizaje y de buscar aprender a lo largo de toda su vida (Leicester & Parker, 2001). Al mismo tiempo se usaban otros términos para referirse al mismo concepto, tal es el caso de denominaciones como: *Educación* Continua y *Educación a lo Largo de la Vida* (ELV) (Chapman & Chapman, 2012).

La transición de ELV a Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) se explica desde diferentes posturas. Se afirma que la ELV estaba más enfocada al aprendizaje que se adquiere de manera formal en un entorno institucional con las medidas y normativas propias de una entidad educativa. Mientras que en el cambio hacia el ALV se argumentó que las personas motivadas hacia el aprendizaje poseen la capacidad de realizarlo en diferentes ambientes, no sólo el formal (Chapman & Chapman, 2012). En las investigaciones actuales, concernientes al análisis del Aprendizaje a

lo Largo de la Vida (ALV), se establece una conexión directa con las organizaciones internacionales, las cuales, han intervenido decisivamente en el cambio de las denominaciones. Estos cambios se hayan ligados a la formulación de políticas educativas, pasando de una influencia a nivel local a uno internacional (Bhattachrya & Deb, 2016).

El ALV ha sido tomado como un aspecto relevante en las políticas públicas de las naciones en las últimas décadas. Se pueden distinguir algunos aspectos que explican por qué organismos internacionales muestran un amplio interés en el ALV, estos son: el ALV es un derecho de todo ser humano y como tal debe garantizarse a toda persona el acceso a él y a los beneficios que este aprendizaje genera; los beneficios se manifiestan a nivel individual, por ejemplo, en el desarrollo de la personalidad y el mejoramiento en las condiciones de vida; en lo social, en el progreso de las condiciones de vida de la población, el abatimiento de la pobreza, la desigualdad y de la exclusión social, el fomento de la cohesión social y la participación ciudadana. Para esto, el ALV precisa de la participación de una amplia gama de sectores de la sociedad, entre ellos, autoridades gubernamentales. En especial las educativas, las de salud, de fomento de la cultura, del empleo y las de la distribución del presupuesto, entre otras (Vargas, 2015).

Las políticas educativas implementadas en las naciones han tenido una gran influencia externa, en gran medida propiciada por el proceso de globalización. La conceptualización del ALV se ha determinado a partir de un complejo entramado de fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales que se ubican en diferentes escalas, en un nivel local, regional, nacional y global. Organizaciones internacionales como la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Comisión Europea (CE) ejercen una influencia determinante en las naciones a través de diferentes acciones, como son: la determinación de lo que se consideran buenas prácticas; fijar los estándares de calidad y metas; establecer la necesidad de implementación de reformas, a partir de la clasificación de los países y de acuerdo a su desempeño en el campo educativo (Vargas, 2015).

Perspectiva del ALV de organizaciones internacionales influyentes en el campo educativo

De acuerdo a Vargas (2015) el objetivo de la cooperación de las organizaciones internacionales es "la gobernanza global de los sistemas educativos" (p.7), mediada por la movilización política llevada a cabo desde la distancia. El análisis discursivo de estas organizaciones, a partir de las últimas dos décadas del siglo pasado ha reflejado la forma de promover sus principios fundamentales y su normativa en las comunidades educativas mundiales (Herrera, 2017). A continuación, se exponen las perspectivas de diferentes organizaciones internacionales que han tenido una gran influencia en aspectos educativos.

La *UNESCO*, ha promovido un enfoque humanista del ahora ALV, anteriormente Educación a lo Largo de la Vida (ELV), poniendo al centro la paz, los derechos humanos y la disminución de la pobreza (Vargas, 2015). Desde el Informe Faure que dio lugar al reporte *Aprender a ser*, veinte años más tarde, el *Informe Delors* en 1996 con la declaración sobre la Educación del siglo XXI *La educación encierra un tesoro* y hasta hoy, este organismo internacional promueve el ALV como medio para resolver los

problemas que la humanidad enfrenta debido a los vertiginosos cambios que ha traído consigo el desarrollo (Prestes & Diniz, 2015). Cabe señalar que los dos relevantes informes mencionados no han tenido el impacto necesario para que el fomento del ALV sea impulsado en los múltiples sistemas educativos (Vargas, 2015).

El *Banco Mundial* (BM) se crea en 1944, sus orígenes provienen del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) creado con el propósito de contribuir al desarrollo, la reconstrucción y la eliminación de la pobreza en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial (Banco Mundial, 2020). El ALV desde la visión de este organismo es necesario para preparar para la competitividad laboral en la sociedad global, desarrollando habilidades para la resolución de problemas, el autoaprendizaje y el aprendizaje entre otros (Vargas, 2015). El *capital humano* entendido como la calidad de mano de obra o el trabajo capacitado (Garrido, 2007). De acuerdo con el Banco Mundial (2018) “la educación genera rendimientos elevados y constantes en términos de ingreso y constituye el factor más importante para garantizar la igualdad de oportunidades” (s.p.). En sus declaraciones sostiene que uno de sus propósitos ha sido impulsar la educación como elemento para incrementar el *capital huma*no y así lograr sus objetivos primordiales, que son: el crecimiento económico de las naciones y reducir la desproporción en los ingresos.

Los orígenes de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) provienen de la creación de la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCEE) en el año 1948, después de la Segunda Guerra Mundial. Más tarde, al incorporarse Canadá y Estados

Unidos se consolida en septiembre de 1961 como OCDE. En sus consideraciones se subrayó que es a través del fortalecimiento económico y la prosperidad que se logra la libertad individual, el logro de mejores condiciones de vida y los propósitos de unir a las naciones (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2019). Desde sus inicios se definió como una organización económica, pero con un apartado en su estructura destinado a la educación, que, si bien no funcionaba con independencia, si se reconoció su papel fundamental en el desarrollo económico y social. Se empezaba a establecer la relación entre *capital humano*, productividad económica y la inversión en la educación (Rizvi & Lingard, 2009).

En una etapa temprana de la OCDE, el concepto de ALV se relacionaba con dar acceso a los adultos a cursos formales en instituciones educativas. Es en la década de los setentas que el concepto llega a proyectarse más como un aprendizaje en todas las etapas de la vida. En 1996 se señala que el objetivo del ALV es mejorar el conocimiento y las competencias para todos aquellos que así lo deseen (OECD, 2001). En 1997 los directivos del sector de trabajo de la OCDE acordaron que el ALV formaba parte de sus responsabilidades debido a que: la falta de acceso al ALV contribuye al desempleo y bajos ingresos; da una visión preventiva a largo plazo a las necesidades del mercado laboral; las políticas del mercado laboral desempeñan un papel importante como parte del beneficio que generan las estrategias del ALV (McKenzie, 1998). En el presente la OCDE es vista por algunos como una organización con objetivos económicos en donde el ALV es un medio para alcanzarlos (Choy, 2020).

La *Comisión Europea* (CE). En 1993 publica el libro blanco en el cual se manifiesta la inquietud de países integrantes de la Unión Europea respecto al bajo crecimiento económico, la competitividad y el empleo, comparado con naciones como Estados Unidos de Norteamérica y Japón. La disminución del empleo se atribuyó principalmente a la implementación de políticas macroeconómicas no adecuadas y a la falta de adaptación a los cambios en las estructuras industriales entre otras causas. Como parte fundamental de los cambios que se propusieron para superar estos problemas estuvo la revisión del papel de la educación en el desempeño de la actividad económica y social. Se sugirió que la educación debía de tener un papel central. Con base en que los cambios recientes ya habían mostrado una sociedad fincada en el intercambio comercial y la producción de conocimiento, su transmisión y difusión (Comission of the European Communitis, 1993).

Los objetivos en los cambios propuestos en educación estuvieron orientados a combatir el desempleo de la juventud no calificada. Para ello se consideró necesario implementar sistemas que garantizaran una formación que permitiese la adquisición de competencias básicas, lingüísticas y científicas entre ellas. Además, las de tipo tecnológico, en particular el dominio de las tecnologías de la información; comunicativas y de organización. Subrayando como la más importante, aprender a lo largo de la vida, entendido esto como la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y competencias en toda etapa de vida (Comission of the European Communitis, 1993).

Una segunda emisión de la CE, en 1995, se tituló *Libro blanco sobre la formación "Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva"*. Sobre éste

se apuntó que se observaba una visión del ALV excesivamente apegada a la adquisición de habilidades para cubrir las necesidades del mercado laboral de la economía globalizada. En el año 2000 *El Memorando sobre el ALV* abordó este concepto como la clave que conduciría a la transición hacia las sociedades y economías del conocimiento. Definía el objetivo del ALV como la mejora del conocimiento, habilidades y competencias por medio de actividades de aprendizaje continuas. Un año después se agregó a esta definición la perspectiva social y cívica, social y/o en relación con el empleo, ante la crítica de la definición anterior. En la actualidad la promoción del ALV sigue girando en torno a la empleabilidad y el crecimiento económico. Ha emitido normativas de calidad, de evaluación, entre otras y las directrices para el ALV (Vargas, 2015).

En 1970 es la *UNESCO* la organización internacional que inicialmente promueve el concepto de *Educación a lo Largo de la Vida*, mientras que otros organismos como la *Comisión Europea* (CE) y la *OCDE* impulsaron el de *educación permanente.* Reportes indican que en 1990 se unifica el uso de Aprendizaje a lo largo de la vida, el cual incluye la formación en todos los niveles, de manera formal e informal, incluyendo la educación de adultos (Bhattacharya & Deb, 2016). Cabe señalar que en la actualidad reportes como el de Belando-Montoro (2017) en el contexto europeo continúan utilizando el de educación permanente o aprendizaje permanente. Dependiendo de cada organización internacional específica, son los medios que se utilizan para influir en la formulación de políticas nacionales, pudiendo apoyarse una organización con otra u otras para impulsar nuevas políticas, utilizando sus capacidades legales (Jakobi, 2009). Se considera que sólo los países europeos, Estados Unidos y

algunos asiáticos han logrado la implementación del concepto del ALV dirigido al desarrollo sostenible (Bhattachrya & Deb, 2016).

Presencia de las organizaciones internacionales en el campo educativo mexicano. En México, la modernización de la educación, orientada por las directrices establecidas por las organizaciones internacionales, fue notoria en los documentos oficiales de la nación a partir de 1982. Se ha argumentado que los cambios propuestos para dicha modernización estuvieron enfocados principalmente al logro de metas en términos de eficiencia, calidad y de información de los avances en la materia ante los organismos internacionales. Además, las medidas innovadoras incluyeron la atención al rezago educativo y el acceso a la educación de sectores más amplios de la población. Los informes específicos acerca de la aplicación de reformas recomendadas por los organismos internacionales son notorias a partir de finales de los años 90. Así también los reportes de créditos otorgados a este país por parte del Banco Mundial, subordinados a la obtención de buenos resultados en evaluaciones propuestas por organismos como la OCDE y la UNESCO (Castro, 2017).

La educación de adultos

El campo de la investigación de la Educación de Adultos (EA) involucra un área de estudio muy amplio, que comprende diferentes disciplinas. Los modelos teóricos que se utilizan para dar fundamento a las indagaciones de EA a menudo no consiguen ser precisos. Dependiendo el enfoque de dichas teorías la EA puede observarse como una prerrogativa que se otorga por generosidad y no como un derecho de la población adulta con necesidad de formación. Cabe señalar que las diferentes posturas teóricas

determinan la variación de denominaciones que hacen referencia a la EA (García, 2001).

Se tiene presente que las diferentes concepciones se encuentran ligadas a los procesos que ocurren en un mundo dinámico, en el que nada permanece estático. Es decir, tienen una vinculación con un contexto histórico y social particular. El presente, se caracteriza por los vertiginosos cambios en múltiples esferas, particularmente a nivel social y tecnológico, los cuales a su vez generan transformaciones en el campo educativo (Leicester & Parker, 2001). Se estima que una breve puntualización de algunos de los momentos históricos en las que se fueron conformando dichas denominaciones contribuye al entendimiento del momento en que se encuentra actualmente la EA, hacia donde puede avanzar y bajo que concepción. A continuación, se resumen algunos antecedentes históricos de trascendencia en la EA.

Se afirma que la educación de adultos no es un concepto reciente. En el origen de la civilización occidental, maestros de la antigüedad como Sócrates elaboraron técnicas para fomentar lo que hoy se conoce como aprendizaje significativo, enfocadas a la enseñanza de adultos, dejando en un lugar secundario la de los niños (De Juanas & Muelas, 2013). En 1919 el Informe Final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglés democratiza la educación de adultos declarando que ésta debe estar abierta de forma permanente a toda persona. La finalidad era fomentar el fortalecimiento de la sociedad civil como medio para disminuir la brecha entre las clases altas y los demás estratos económicos (De Juanas & Muelas, 2013).

Posterior a la Primera Guerra Mundial se dio una gran demanda en la educación de adultos. El objetivo se relacionaba con los nuevos requerimientos de economías industrializadas como era el caso de Estados Unidos y Europa (De Juanas & Muelas, 2013). Después de que la Segunda Guerra Mundial convulsionó al mundo, se reconoció la importancia que conlleva brindar apoyo en todos los campos al aprendizaje, como un medio para fortalecer la interculturalidad (UNESCO, 2017).

Al concluirse la Segunda Guerra Mundial, se funda la UNESCO con el propósito de ayudar a construir una cultura de paz por medio del crecimiento intelectual de hombres y mujeres, impulsando la educación como base para lograr un mejor entendimiento entre las naciones. Uno de sus principios irrenunciables de esta organización, es que toda persona tiene derecho a tener acceso a la educación a lo largo de toda la vida, para ello trata de asegurar que las naciones implementen una política en la que sean incorporados programas para el aprendizaje y la educación de adultos en su sistema educativo a todos los niveles (UNESCO, 2017). En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En su artículo 26 acredita el derecho de todo ser humano a la educación, la cual incluye aquella que va más allá de la que se adquiere de manera formal. Se reconoce la trascendencia de la educación en función de que contribuye en la conformación de la personalidad y el reconocimiento de los derechos irrestrictos de los individuos (De Juanas & Muelas, 2013).

Dos vertientes en la educación de adultos. En la educación de adultos se observan dos elementos: el desempleo y el capital humano. El

desempleo observado desde una perspectiva económica constituye un dispendio de potencialidades, de valor innegable para una sociedad y desde un enfoque social representa la afectación en la calidad de vida de la población laboralmente activa. El capital humano se refiere al papel que desempeñan las personas en un proceso productivo que pondera la calidad, la cual depende en gran medida de la formación que reciben los individuos (De Juanas & Muelas, 2013). En economías desarrolladas, en las que ha sido resuelto el acceso de la población a la educación, la educación de adultos se orienta hacia la cualificación para el trabajo y la adquisición de habilidades en el área profesional. En países en donde la lucha aun es por abatir del analfabetismo y el denominado de tipo funcional se orienta a la educación continua (Prestes & Diniz, 2015).

Políticas educativas en México. Se afirma que existe un funcionamiento deficiente de las normativas de educación en México. Se asume que los motivos de este mal funcionamiento están relacionados con la *gobernanza* y la *gobernabilidad*. La *gobernanza* entendida como el ejercicio del gobierno basado en principios, que se apoya en organizaciones e instituciones para su aplicabilidad. La *gobernabilidad* es el objetivo del ejercicio de la actividad política, es la modalidad en que por medio de la *gobernanza* se relaciona el gobierno con la sociedad. Se argumenta que en México la gobernanza se utiliza para asegurar la continuidad de un grupo de poder, más que impulsar cambios que sean de verdadera utilidad para la sociedad. Lo anterior se llega a reflejar en prerrogativas otorgadas a los prestadores de servicios en el área de la educación pública, sin garantizar un impacto positivo en la función educativa (Domínguez, 2019).

Marco metodológico

Este es un estudio en proceso de tipo cualitativo por tener “relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2007. p. 15). Este tipo de estudio está basado en la apreciación e interpretación de las cosas en su contexto natural, es decir, que los participantes de esta investigación: docentes y alumnos, serán estudiados en el ámbito de la educación, en la praxis de la enseñanza y aprendizaje del inglés con el propósito de obtener una mirada holística. De tal forma que se siguen los señalamientos de Creswell (2012), al comprender que su objeto de estudio responde a una cultura, cuyos valores se deben respetar para que el análisis sea válido. Su diseño es un estudio de caso, en el que se pretende estimar cuáles han sido los elementos que han influido para que exista una reconocida carencia en la atención de la educación de adultos, específicamente en la enseñanza el inglés como lengua extranjera y tomar decisiones a partir de allí. Se planea aplicar cuestionarios abiertos a docentes y realizar entrevistas a estudiantes como técnicas para la recogida de datos. La muestra es no probabilística con sujetos voluntarios y de forma aleatoria simple. Es decir, se hará la invitación a todos los sujetos de estudio para que respondan el cuestionario y sean entrevistados.

Discusión

La práctica del ALV, en la concepción actual, es una meta que pocas naciones han alcanzado (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019). Las formulaciones emitidas desde los influyentes organismos internacionales a menudo no se adaptan a las condiciones socioeconómicas y educativas de cada nación, en particular de aquellas

que se encuentran en vías de desarrollo. De acuerdo con la dinámica social mundial cada vez más compleja, dada la interdependencia en el mundo globalizado, se estima necesario el análisis y la comprensión de los elementos que confluyen hoy en día en esta sociedad en la que apremia la adaptación o el cambio de paradigmas en los sistemas educativos. Se espera que los avances tecnológicos sean un elemento que contribuya a ampliar el acceso a la educación para todo ser humano desde cualquier condición, incluyendo individuos de todas las edades.

En el 2015, Japón propuso el Quinto Plan Básico de Ciencia y Tecnología con el propósito de dar respuesta al cuestionamiento acerca de si la ciencia, la tecnología y las innovaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible e inclusivo de esta nación y de las demás naciones. Estiman que la contestación a esta pregunta podría servir como guía para ellos y para el resto del mundo, ya que hoy en día las innovaciones son aportaciones de diversas naciones. La implementación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones han conectado a nivel global a personas, organizaciones, finanzas y transformado todos los ámbitos en que se vive y se trabaja (Council for Science, Technology and Innovation, 2018).

De acuerdo con Council for Science, Technology and Innovation (2018) la globalización ha aumentado la interdependencia entre las naciones y los asuntos de cada país pueden repercutir a escala mundial en un corto lapso de tiempo, por ejemplo: el envejecimiento de la población a nivel mundial. Con el Quinto Plan Básico de Ciencia y Tecnología se proyecta transformar la sociedad a través de una sociedad *súper inteligente* diseñada, para aumentar la economía y el área laboral, entre

otros múltiples aspectos. En general, busca mejorar la vida de los individuos y contribuir al desarrollo mundial con la ayuda de la ciencia, la tecnología y las innovaciones. La reforma de las universidades es indispensable, estos planteles educativos deberán ser reconocidos por la sociedad por su contribución a la educación y la investigación, involucrándose en un trabajo conjunto con la industria y el gobierno. Un sistema de innovación abierto y global permitirá el desarrollo de profesionales destacados.

El proyecto de transformación japonés, con sus planteamientos económicos y sociales son los fundamentos de la llamada *Sociedad 5.0,* concepto que se proyecta, en un futuro muy cercano será central para la humanidad. Esta concepción emerge como una consecuencia de la aplicación del concepto de *Industria 4.0* nacida en Alemania. La industria 4.0 busca integrar la tecnología, el espacio virtual y el ser humano. Crea un sistema de colaboración integrado por el mundo real y el mundo virtual, involucra: robots inteligentes; simulaciones automatizadas; Internet de las cosas; computación de la nube y el análisis; y entre otros la f*ábrica inteligente*. Este último, es un concepto medular en conjunto con la *innovación*, para la que se requiere aprendizaje individual y a nivel de organización, orientado al cambio, la flexibilidad y el aprendizaje de la tecnología. Se considera que la industria 4.0 se enfoca demasiado en aspectos económicos y tecnológicos (Ferreira & Serpa, 2018).

Se discute el rol que jugarán en la *Sociedad 5.0* los seres humanos, en una sociedad en la que participarán robots de inteligencia avanzada con la capacidad de realizar tareas anteriormente ejecutadas por seres humanos, llegando en ocasiones a superarlos. La propuesta del Gobierno

de Japón es garantizar una sociedad centrada en el ser humano. Pero, en la que también participan miembros no humanos bajo un ambiente digitalizado y transformado por la tecnología. Para ello propone centrarse en el concepto de sociedad como la base de la vida del ser humano, en la que puede lograr la felicidad y se valoran a sí mismo como miembro de ella (Gladden, 2019).

En cuanto a la evolución del ALV Edwards (2012), sostiene que éste ha sido muy debatido en las últimas décadas, ha adoptado gran variedad de significados y representaciones. Algunas posturas señalan que ha tenido el rol de herramienta ideológica del neoliberalismo. Otras, que ha brindado un marco en el que es posible diferentes prácticas educativas. En suma, se puede decir que los debates respecto al ALV giran en torno a sus representaciones políticas e ideológicas. Pero, en la dinámica actual cabe cuestionar si estas discusiones son realmente trascendentes, teniendo en cuenta los cambios que experimentan las sociedades actuales, influidos en gran medida por el avance tecnológico. Es necesario entonces abordar un nuevo planteamiento respecto al ALV en el futuro. En el que es posible ubicar el ALV como una condición posthumana y la condición posthumana como un sinónimo de un aprendizaje a lo largo de la vida. La condición posthumana involucraría la experimentación de unir lo humano y lo no humano.

Para puntualizar a qué se refiere el concepto de posthumanización, se cita a Gladden (2019), quien expone que el posthumanismo ha abarcado diferentes enfoques académicos para el estudio de los fenómenos, en donde se analizan componentes que han sido mostrados como opuestos, tales como: lo humano contra lo no humano y lo natural

contra lo artificial. Recientemente, con una perspectiva académica diferente, se han tratado de disipar esas oposiciones. Algunas posturas afirman que la posthumanización no sólo es la interacción de humanos y máquinas, sino que se está produciendo una cyborgización al darse una alta incorporación de computadoras a la vida, la mente y el cuerpo humano. Un ejemplo de esto son los neuroprotésicos integrados al cuerpo humano. Se dice que puede llegar a darse no sólo una incorporación de computadoras a nivel físico sino también a nivel cognitivo.

Retomando el tema del ALV y su proyección a futuro, desde el punto de vista de Edwards (2012), el ALV se relaciona con un hábito en el campo educativo que persigue prevenir y mostrar capacidad para ordenar los eventos venideros. Un ejemplo de esta costumbre serían las políticas educativas emitidas en Europa y en otras naciones. Estas políticas, buscan establecer el control del futuro en aspectos como la economía basada en el conocimiento y la inclusión social. El aprendizaje sería entonces uno de los elementos que contribuyen al logro de estas metas. Desde la perspectiva anterior, el ALV apoya y da certidumbre a la economía del conocimiento en una sociedad globalizada con un alto grado de complejidad. De esta manera, si los retos del mundo y la inseguridad generada por el desconocimiento de lo que sucederá son mayores, entonces el aprendizaje deberá también incrementarse para aminorar la incertidumbre. Esta relación ocurre a lo largo de la vida del ser humano, centrada en el aprendizaje que requiere para resolver su existencia. Para ello requerirá de la convivencia con otros y de la experimentación.

Se sugiere, que la concepción del aprendizaje desde una condición posthumana se concibe como la unión de lo humano y no humano en un

compromiso para resolver asuntos trascendentales. Pero, en una nueva propuesta puede establecerse un vínculo diferente entre lo humano y lo no humano para realizar esta misma función, en la que pueda suprimirse el aprendizaje como eje central de la educación y en cambio sea la investigación a partir de la cual se resuelven asuntos esenciales para el ser humano. Esto da lugar a una propuesta diferente de educación que no está sujeta a las instituciones. Más bien se basa en la invención, el riesgo, la alteridad y actuación de la persona (Edwards, 2012). Scott (2015) expone que para el presente siglo es fundamental que conocimientos y habilidades se encuentren vinculados para el desarrollo de competencias y del pensamiento crítico, el cual implica acceder a la información, analizar y sintetizar. En el campo laboral, son tres las capacidades que se consideran relevantes: la adaptabilidad (para encarar los cambios); la flexibilidad (en ambientes laborales y sociales) y la iniciativa e inventiva.

Con el incremento de la velocidad con que surgen nuevos avances, las personas requieren priorizar la formación permanente para adquirir las competencias que les exige la nueva dinámica del mundo. Los educadores, para fomentar la educación permanente demandan una formación profesional continua y de la participación en comunidades de aprendizaje y tutorías. De esta manera se obtienen las habilidades para fomentar nuevas formas de enseñanza centradas en el estudiante. Su rol es de guía, de facilitador del aprendizaje. Las instituciones educativas requieren para el presente siglo, explorar formas de enseñanza orientadas al logro del desarrollo de pensamiento crítico, resolución de problemas, la metacognición, habilidades para la comunicación y la colaboración (Scott, El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?, 2015).

La Recomendación en Aprendizaje de Adultos y la Educación (RALE), basada en el Marco de la Acción de Belém del 2009 exhorta a las naciones a atender las necesidades de los grupos vulnerables y minimizar los obstáculos que los alumnos pueden encontrar para su incorporación. Sugiere campos específicos de acción en las áreas de política, gobernanza, financiación, participación, equidad e inclusión y calidad. En materia de equidad e inclusión estima que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son valiosas como medio para que los adultos tengan un mejor acceso a oportunidades de aprendizaje. Las TIC pueden favorecer un aprendizaje individualizado y reducir la dependencia a estructuras formales tradicionales de educación (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019).

Existe una advertencia acerca de la concepción y el término *aprendizaje de adultos*, que dejó atrás a la *educación de adultos* en la política educativa. Se piensa que en el fondo puede ocultar el cambio de un enfoque social y democrático a una visión neoliberal, desplazando la responsabilidad del Estado de cumplir el derecho a la educación hacia el mercado y que la educación sea adquirida con base a la demanda y la oferta. Se cree que quienes son adeptos a esta postura de aprendizaje permanente suele argumentar que la educación pública ha fallado o que no existen las condiciones para que en el futuro satisfaga los requerimientos de aprendizaje y pueda crear oportunidades de acceso a la educación en condiciones de equidad. Es motivo de preocupación que esta conceptualización de la EAV forme parte de una política orientada a dar paso a la privatización generalizada de la educación, sin la mediación del Estado en la distribución de oportunidades educativas como un bien público y con la desigualdad estimulada por los mercados (Vargas, 2017).

El 4o Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de los Adultos (GRALE) de 2018, se basa en reportes de 159 países miembros de la UNESCO que comprenden las áreas de: política, financiación, calidad, participación, inclusión y equidad, las cuales se analizan por separado y de manera integrada, recomienda la adopción de medidas que garanticen el que toda persona tenga acceso a una educación permanente, inclusiva y equitativa (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019).

En la década de los 60 en que la EA entró en el campo político de diferentes gobiernos del mundo, el objetivo fue dotar de preparación básica, es decir los primeros nueve años de educación, a quienes no habían tenido la oportunidad de estudiar en el pasado. Como resultado del desarrollo, las sociedades actuales son mucho más complejas. Los países altamente industrializados están considerando en sus políticas que incluso un certificado postsecundaria es insuficiente, ya que las personas de la llamada sociedad del conocimiento se desenvuelven en un contexto pluricultural en el que además de poder ser capaz de comunicarse en la lengua materna se requieren habilidades para comunicarse en otros idiomas y desarrollar competencias básicas de computación e informática (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019).

Actualmente, hay países que identifican el reconocimiento, la acreditación y la validación como elementos que ayudan a mejorar la calidad del aprendizaje y la educación de adultos. También han expuesto que el uso de las TIC ha ayudado a mejorar y a tener una mayor cobertura de atención a los adultos. Pero, es paradójico que con la serie de avances que hay en materia de tecnología, existen dudas acerca de los procedimientos que los países utilizan para recopilar la información.

Incluso se reconoce que no se tiene la certitud de cuáles son los países que se consideran como impulsores de la ahora llamada AEA (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019). El Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos del 2010 expuso que "frecuentemente, los educadores de adultos sufren de un estatus y remuneración bajos, lo que afecta la calidad y la sostenibilidad de los programas. Una financiación suficiente, previsible y con destinatarios bien definidos es más la excepción que la regla" (Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida, 2010, pág. 9). Se considera que de acuerdo con la exposición anterior es posible entender las condiciones que han generado que se den procesos duales en la EA. Por un lado, se promueve la EA en el marco de la ALV. Pero, en la práctica, aunque ha habido considerables progresos, en México aún se está en deuda en materia educativa con los adultos de este país. Es necesario subrayar que los cambios y las innovaciones en materia de enseñanza no son tarea exclusiva de los maestros. Hirmas (2008), sostiene que los cambios y las innovaciones no dependen de la labor aislada de los maestros, en cuanto hay más actores que se involucran en la búsqueda de soluciones la probabilidad de encontrar soluciones a cada problemática se incrementa.

De acuerdo con Ramírez & Víctor (2010), en los avances del siglo XXI, en México, aún es necesario disuadir de que la educación para adultos refleja el avance de una sociedad y que por lo tanto es necesario implementar mejoras no solamente cada sexenio sino como una política de Estado. De tal manera que sea un plan de acción permanente la promoción de este campo educativo. Además, se observa una necesidad de vincular la educación de adultos con los procesos productivos en diferentes áreas. En donde el protagonista de su aprendizaje sea el adulto.

Enfocarse en el aprendiente implica hacer de sus necesidades el centro de la reflexión y de la investigación educativa.

Perspectiva

La EA en el marco del ALV en el proyecto de la Sociedad 5.0 con la implementación de las TIC en particular, el avance de la ciencia y las constantes innovaciones del mundo de hoy pueden hacer posible una mayor promoción del ALV, que comprende a la población en las diferentes etapas de la vida, en la que se encuentra incluida la EA. Pero, sólo con la premisa de una democratización de los bienes y servicios que permiten hacer uso de las herramientas tecnológicas. Este aspecto se considera debe ser parte de las agendas de los gobiernos en materia de políticas públicas educativas, de tal forma que la sociedad y sus instituciones se involucren en cumplir con el compromiso social de promover la educación a lo largo de toda la vida como un medio para dar certidumbre a los seres humanos de las sociedades actuales, enfrentados a los cambios vertiginosos del mundo globalizado. De esta manera la responsabilidad será compartida por todos los actores. Aunque la propuesta de la Sociedad 5.0 permitirá, en un alto grado, desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje, se estima que seguirá resultando indispensable la guía experimentada del maestro para orientar y facilitar el aprendizaje. De la misma manera, se espera que el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes adultos en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, con el involucramiento profundo de la ciencia, la tecnología y las innovaciones en las sociedades humanas permita un desarrollo más colaborativo en estas áreas y deje de recaer la responsabilidad de la EA de manera casi exclusiva en los maestros que atienden a estudiantes adultos, en

particular, el segmento de 40 años o más de edad que se detecta más vulnerable cuando se encuentra en situación de aprendizaje de una lengua extranjera como es el inglés. Es deseable que los organismos internacionales, que emiten las regulaciones en materia educativa, tomen cada vez más en cuenta las características y necesidades particulares de cada región del mundo y su desarrollo en aspectos de ciencia, tecnología e innovaciones, de tal manera que se implementen políticas educativas públicas acordes a la etapa de desarrollo de cada nación.

Referencias

Banco Mundial. (noviembre de 2018). *Banco Mundial*. Recuperado el 4 de abril de 2020, de Educación: https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1

Banco Mundial. (5 de abril de 2020). *Banco Mundial*. Obtenido de https://www.bancomundial.org/es/about/history

Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. (C. y. Educación Superior, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación, 75*, 219-234. Recuperado el 3 de abril de 2020, de https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf

Bhattachrya, S., & Deb, P. (2016). 62nd National Conference of Indian Adult Education Association., *78(2).* Lucknow. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/321796916_Role_of_International_Organization_on_Lifelong_Learning

Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research (PER)*.

Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-12). San Luis Pootosí. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf

Chapman, D. N., & Chapman, J. D. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. En D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Edits.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (Vol. 26, págs. 3-34). Springer International Handbooks of Education.

Choy, M. (2020). Social Justice and independet activities of citizens and residents. En T. A. Elly Malihah (Ed.), *Research for Social Justice.* London and New York: Rouledge Taylor&Francis Group. Recuperado el 7 de abril de 2020, de https://books.google.com.mx/books?id=8Qq5DwAAQBAJ&pg=PA41&lpg=PA41&dq=principles+of+long+life+learning+of+oecd+today&source=bl&ots=vsA-bSiBuK&sig=ACfU3U3DZigWbSCk2ESinkit7P2PG0fR_Q&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjOuKec39XoAhULLK0KHVYhDDkQ6AEwCHoECAsQNA#v=onepa

Comission of the European Communitis. (1993). Adaptation of Education and Vocational System. En C. o. Communitis, *Growth, Competitiveness and Employment.The challenges and way forward in the 21st century. White paper* (págs. 135-143). Bruselas.

Council for Science, Technology and Innovation. (2018). Report on The 5th Science and Technology Basic Plan, Government of Japan. Japan. Obtenido de https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5basicplan_en.pdf

De Juanas, A., & Muelas, A. (2013). El aprendizaje de las personas adultas en la sociedad del conocimiento. En G. Pérez, & A. De Juanas (Edits.), *Calidad de vida en personas adultas y mayores* (págs. 17-74). Madrid: UNED. Recuperado el 15 de marzo de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/257938060_EL_APRENDIZAJE_DE_LAS_PERSONAS_ADULTAS_EN_LA_SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO

Dominguez, Y. (marzo de 2019). Los retos de la educación: un análisis del sistema mexicano. (G. Edumet, Ed.) *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 2 de abril de 2020, de https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/03/retos-educacion-mexico.html

Edwards, R. (2012). Lifelong Learning: A Post-human Condition? En J. C. D. N. Aspin (Ed.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (Vol. 26, págs. 151-162). Springer International Handbooks of Education.

Ferreira, C. M., & Serpa, S. (2018). Society 5.0 and Social Development: Contributions to a Discussion. (sociedupress, Ed.) *Management and Organizational Studies, 5*(4). Recuperado el 27 de abril de 2018, de http://mos.sciedupress.com

García, M. (enero de 2001). La educación de adultos, frontera inexplorada de la investigación psicoeducativa. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 7*, 289-316. Recuperado el 24 de febrero de 2020, de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6899/RGP_7-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garrido, C. (enero-marzo de 2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Educere, 11*(36), 73-80. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/356/35617701010.pdf

Gladden, M. E. (10 de mayo de 2019). Who Will Be the Members of Society 5.0? Towards an Anthropology and of Technologically Posthumanized Future Societies. *Social Science*, 1-39. Recuperado el 2020, de file:///C:/Users/lemor/Downloads/WhoWillBetheMembersofSociety5.0Gladden2019%20(1).pdf

Herrera, G. E. (junio-diciembre de 2017). Los discursos internacionales, la calidad. *Educación y ciudad*, 41-52. Recuperado el 5 de abril de 2020, de file:///C:/Users/lemor/Downloads/Dialnet-LosDiscursosInternacionalesLaCalidadDeLaEducacionY-6213575.pdf

Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovarora en América Latina.* Santiago: Salesianos Impresores S.A.

Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida. (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.* Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning .

Jakobi, A. P. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion* (1st ed.). London: Palgrave McMillan.

Knowles , M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* Englewoods Cliff, NJ: Cambridge.

Kuklewicz, A., & King, J. (2018). "It´s never too late": A Narrative Inquiry of Older Polish Adults' English Language Learning Experiences. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreing Language*, Vol 22.

Leicester, M., & Parker, S. (2001). From Adult Education to Lifelong Learning. En J. C. D. Aspin (Ed.), *International Handbook of Lifelong Learning* (M. Leicester, & S. Parker, Trads., Vol. 6). Dordrecht: Springer International Handbooks of Education. Recuperado el 7 de abril de 2020, de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4_7

Manzoor, A. (2014). Lifelong Learning in a Learning Society: Are Community Learning Centres the Vehicle? *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement*(4). Recuperado el 29 de marzo de 2020, de https://journals.openedition.org/poldev/1782

McKenzie, P. (1998). Lifelong learning as a policy response. Recuperado el 7 de abril de 2020, de https://research.acer.edu.au/ceet/6/

Morales, L. (Agosto de 2018). Andragogía aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León. San Nicolás de los Garza.

OECD. (2001). Lifelong learning for all policy directions. En *Education Policy Analysis 2001* (págs. 9-41). Paris, Francia. Recuperado el 6 de abril de 2020, de http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development.* Obtenido de OECD Better policies for better life: https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm

Prestes, E. M., & Diniz, A. V. (julio-diciembre de 2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*(45), 1-20. Recuperado el 1 de abril de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200006

Puig Espinoza, J. S. (2010). La enseñanza comunicativa del inglés con fines específicos a la luz del Enfoque Histórico-Cultural en la Educación posgraduada de las ciencias médicas. *Universidades UDUAL*, 14-21.

Ramírez, L. V., & Victor, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en. *Tiempo de educar*, 59-78.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). The OECD and Global Shifts in Education Policy. En R. C. Kazamias (Ed.), *International Handbook of Comparative Education* (págs. 437-453). Dordrecht: Springer. Recuperado el 5 de abril de 2020, de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_28

Scott, C. L. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*, 1-19.

Scott, C. L. (Diciembre de 2015). El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*, 1-24.

UNESCO. (2017). *UNESCO*. Obtenido de http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion.* UNESCO.

Vargas , C. (2015). La adaptación y la transformación sociales. *Sinéctica revista electrónica de educación*(45), 1-24. Recuperado el 1 de abril de 2020, de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/581

23

ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD DE GÉNEROS. UN ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO EMPÍRICO

Guadalupe Chávez González

Luz Verónica Gallegos Cantú

Beatriz Liliana De Ita Rubio

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

En esta colaboración se comparten resultados producto de un estudio realizado por el grupo de investigación “Identidades, género y educación”. Con el objetivo de conocer por ahora, las actitudes de estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales con relación a la igualdad de géneros, se aplicó un cuestionario previamente validado y revisado, a fin de confirmar o rechazar las hipótesis específicas del estudio, considerando el contexto de aplicación (nivel licenciatura). La problemática es relevante desde diversas perspectivas, particularmente, porque es imperativo repensar la implementación de estrategias de desarrollo sostenibles e inclusivas, que consoliden la existencia de una sociedad centrada en la

persona, para lo cual es necesario hacer realidad la equidad de géneros. En una primera etapa se realizó una aplicación piloto del instrumento mencionado, logrando un total de 85 casos levantados de forma presencial. Aquí se exponen los resultados de esta fase del proceso, los cuales aportan datos que permiten tener un acercamiento a ciertas actitudes y visibilizar algunos estereotipos que permean las actitudes de las y los jóvenes encuestados. Como resultados del análisis del pilotaje, se exponen los datos respecto de las actitudes hacia la igualdad de géneros que se presentan en estudiantes, si esas actitudes son más favorables en quienes se relacionan habitualmente con personas homosexuales que de parte de quienes no lo hacen, y las diferencias entre quienes defienden a personas discriminadas y los que no acostumbran a hacerlo.

Palabras clave: Género, actitudes, igualdad, universitarios.

Abstract

In this collaboration results are shared from a study carried out by the research group "Identities, gender and education", with the objective to know the attitudes of students in the areas of Humanities and Social Sciences in relation to gender equality, a previously validated and revised questionnaire was applied, in order to confirm or reject the specific hypotheses of the study, considering the context of application (undergraduate level). The problem is relevant from various perspectives, particularly because it is imperative to rethink the implementation of sustainable and inclusive development strategies that consolidate the existence of a person-centered society, for which it is necessary to make gender equality a reality. In a first stage, a pilot application of the aforementioned instrument was carried out, achieving a total of 85 cases

raised in person. The results of this phase of the process are presented here, which provide data that allow us to have an approach to certain attitudes and make visible some stereotypes that permeate the attitudes of the young people surveyed. As results of the piloting analysis, the data regarding attitudes towards gender equality presented in students are offered, if these attitudes are more favorable in those who habitually interact with homosexual people than in those who do not, and the differences between those who defend discriminated people and those who are not used to doing so.

Keywords: Gender, attitudes, equality, university.

Introducción

Este trabajo comparte los primeros análisis de un estudio sobre actitudes hacia la igualdad de género. El tema es relevante y preocupa mucho en un país donde la violencia por razón de género se ha incrementado en los últimos veinte años lo que afecta profundamente a la sociedad entera; las universidades tienen un compromiso social ante esta situación. Aunque las investigaciones sobre actitudes hacia la igualdad de género se desarrollan con cierta insistencia desde principios del milenio particularmente en medios educativos, no se observan cambios suficientes, de ahí el interés de este estudio que se realiza indagando entre los universitarios sus percepciones y actitudes hacia la igualdad de géneros. Por ello es que nos propusimos conocer las actitudes de estudiantes de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales con relación a la igualdad de géneros, para lo cual se aplicó un Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de génerosque se identificará como CAIG, producto a su vez, de un estudio

de Amelia de Sola, Isabel Martínez Benlloch y José Luis Meliá (2003)[1], académicos españoles, con el fin de confirmar o rechazar las hipótesis específicas planteadas en dicho estudio inicial, considerando el contexto de aplicación (nivel licenciatura de esta Universidad). Esta tarea es el propósito inicial del proyecto de nuestro Grupo de investigación: *Identidades, Géneros y Educación* (IGE), registrado en la Facultad, al que se sumarán otras académicas.

En las sociedades actuales los aspectos relacionados con el tema de la igualdad entre géneros, en casi todas las interacciones cotidianas, ocasionan diversos problemas que alcanzan distintos niveles de gravedad, desembocando con no poca frecuencia en graves expresiones de violencia. El fenómeno de la violencia de género se ha incrementado en el ámbito internacional y nuestro país se ubica entre las naciones con mayores índices de violencia intrafamiliar y feminicidios, y, en particular, el estado de Nuevo León. Por tal motivo toda actividad orientada al respeto e igualdad entre los géneros, redundará en la construcción de sociedades igualitarias que permita ejercer la democracia participativa y contribuya a la armonía y al bien común.

Con el propósito de contribuir a la erradicación de esta problemática, la Universidad se inclina decididamente “a la mejora del nivel de desarrollo humano de la sociedad nuevoleonesa y del país” (Misión-UANL), asimismo, destaca ciertos atributos fundamentales como el de la equidad (Visión 2030-UANL), por lo que trabaja para que esto se manifieste en otras acciones. Por ello, para atender asuntos internos relacionados con problemas de género, se cuenta en la estructura orgánica con la Unidad

[1]https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8758

para la Igualdad de Género, la cual, -con apoyo de diversas dependencias universitarias-, ha diseñado el Protocolo de Atención para casos de Acoso u Hostigamiento Sexual (2015) que, justamente, atiende situaciones que se configuren en dicho protocolo como acoso u hostigamiento. En esta misma línea, y para contribuir al logro de la Misión y la Visión universitarias y de sus propios fines, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) ha diseñado unidades de aprendizaje (cursos) con perspectiva de género para sus propios programas educativos, y también ha propuesto cursos transversales para que se integren al currículum universitario, de tal forma que se estudien en todas las carreras que ofrece la institución (2019), con lo que se espera, se observen avances significativos en la sensibilización primero, de la problemática, y se proyecten posteriormente, en cambios destacados en las actitudes y conductas, para que se haga realidad la igualdad de género.

La igualdad de género es uno de los Objetivos del Milenio (2000), llamados después Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS-ONU, 2015), firmados por nuestro país en tanto que miembro de la ONU, y su relevancia debe conducir a repensar la implementación de estrategias de desarrollo sostenibles e inclusivas, que consoliden la existencia de una sociedad centrada en la persona, para lo cual es necesario hacer realidad la equidad de géneros (Objetivo 5, ONU, 2020).

> La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Se han conseguido algunos avances durante las últimas décadas… y las leyes se están reformando para fomentar la igualdad de género. A pesar de estos logros, todavía existen muchas dificultades… Los efectos de la pandemia de la pandemia de la

> COVID-19podrían revertir los escasos logros que se han alcanzado en materia de igualdad de género y derechos de las mujeres… La pandemia también ha conducido a un fuerte aumento de la violencia contra las mujeres y las niñas… Los nuevos datos muestran que, desde el brote de la pandemia, la violencia contra las mujeres y las niñas (y, especialmente, la violencia doméstica) se ha intensificado (ONU, 2020)[2].

Ahora bien, en esta investigación se propuso, en una primera etapa llevar a cabo la aplicación piloto del instrumento mencionado, logrando un total de 85 casos levantados de forma presencial y 30 a través de un cuestionario en línea, aunque estos últimos no se contemplaron en el análisis realizado. En esta colaboración se exponen los resultados de esta fase del proceso, los cuales aportan datos generales que nos permiten tener un acercamiento a ciertas actitudes y visibilizar algunos estereotipos que permean las actitudes de las y los jóvenes de la Universidad que fueron encuestados. Como resultados del análisis del pilotaje, se expondrán los datos sobre las actitudes hacia la igualdad de géneros que se presentan en mujeres y hombres, si esas actitudes son más favorables en quienes se relacionan habitualmente con personas homosexuales que de parte de quienes no lo hacen, y las diferencias entre quienes defienden a personas discriminadas y los que no acostumbran a hacerlo.

El cuestionario que se aplicó es un instrumento objetivo y estandarizado que se construyó con apoyo de la Psicometría, la cual es “la disciplina encargada del desarrollo de teorías, métodos y técnicas que dan apoyo a los procesos de construcción y administración de test. El objetivo último…es proporcionar las garantías científicas necesarias para la medida

[2]https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

objetiva y estandarizada de los fenómenos psicológicos no observables a partir de una muestra de comportamientos". Por medio de la psicometría se llevan a cabo procesos inferenciales (Meneses, 2013: 25). De esta forma, se comprende que el cuestionario (CAIG) fue previamente revisado y validado en España, de ahí nuestro interés en utilizarlo y aplicarlo en nuestro contexto en el nivel de licenciatura.

Por tal motivo toda actividad orientada al respeto e igualdad entre los géneros, redundará en la construcción de sociedades igualitarias que favorezcan el ejercicio de la democracia participativa y contribuyan a la armonía y al bien común.

Antecedentes

Sobre la medición de las actitudes con respecto a ciertos objetos o eventos relevantes en el ámbito educativo universitario, existen una buena cantidad de investigaciones realizadas, algunas de mucho tiempo atrás; también existen investigaciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres, aunque respecto de las actitudes hacia la igualdad de géneros, lo que encontramos aún es poco y se reseñan a continuación.

La investigación de Cecilia Azorín (2017) "Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia", indaga entre estudiantes de primaria y secundaria este tema; resalta la importancia del estudio para avanzar en la prevención, la detección y la atención, con la intención de impulsar programas de prevención en el entorno socioeducativo. Las actitudes que distingue la autora las ubica en niveles: sexista, adaptativa e igualitaria:

1) *actitud sexista*, reproduce los estereotipos de género y los mandatos patriarcales que están vinculados a los roles masculinos y femeninos;

2) *actitud adaptativa* parte de una postura más políticamente correcta, aunque solo reconoce las desigualdades presentes en el discurso social, evidenciando indecisiones en temas asociados a la igualdad que dejan entrever ciertos estereotipos; es una etapa de transición y apertura que camina hacia la igualdad de género pero que mantiene reminiscencias de estereotipos que han de superarse;

3) *actitud igualitaria* se basa en el reconocimiento de la desigualdad por razón de género y en la apuesta decidida por la equidad entre mujeres y hombres.

A la vista de los resultados, comenta la autora española, se estima necesaria la puesta en marcha de medidas con carácter urgente que permitan invertir estos datos.

La tesis de Cavero Ríos (2019) “Adaptación y validación del cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros en estudiantes universitarios” de la Universidad Ricardo Palma, Perú, pretende principalmente validar un cuestionario de actitudes hacia la igualdad de género (CAIG) en una muestra de universitarios (el mismo que se ha utilizado en la investigación). Del trabajo se deprende que la validación fue positiva y que en cierto modo se comprueban también algunas de las hipótesis planteadas en el mismo, lo que va confirmando la necesidad de continuar con este tipo de trabajos.

El análisis de las actitudes que tienen los estudiantes de educación de la Universidad Técnica de Manabí hacia la igualdad de género de *Castillo, Humberto, Henríquez, María Angélica & Tubay, Fanny (2020)* refiere la importancia de estudiar un elemento actitudinal básico en el perfil de los futuros profesionales de la docencia, puesto que dichas actitudes con frecuencia son trasladadas, y por ende percibidas e imitadas por las generaciones de infantes y jóvenes inmersos en el sistema educativo ecuatoriano. En esta universidad ecuatoriana buscan valorar las características psicométricas del cuestionario denominado con el acrónimo ACTIG que se estructuró con base en tres dimensiones: sociocultural, personal y relacional. El análisis fue de tipo estadístico (SPSS 22.0), encontrando que el instrumento arroja altos niveles discriminantes, de fiabilidad y validez de constructo.

Un trabajo interesante que aporta luz sobre este tema, es el "Sondeo de opinión y situación de la gente joven" (2008), realizado por el INJUVE (España). El sondeo se centró en diversas cuestiones sobre la identidad de género y su impacto social, para ello es que analizaron las diversas actitudes y experiencias de los jóvenes sobre las prácticas sociales que perpetúan la desigualdad de la mujer española. El documento refiere que el primer punto de la investigación centra su atención en la construcción desigual de los roles de género que existen en la sociedad a través de una serie de indicadores, como son: Desigualdad, valoración y tipología; Transición hacia la igualdad; Roles y estereotipos de género. En dicho sondeo también son importantes los datos producto de los siguientes puntos: Reparto y realización de las tareas domésticas; Percepción de igualdad en el hogar; y, Relaciones de igualdad en la pareja. Aunque no lo

menciona, el sondeo parece retomar las categorías que se analizan en el CAIG de los autores Sola, Martínez & Meliá (2003).

"La percepción estudiantil de la equidad de género en la Facultad de Contaduría y Administración de la UADY", de Ruth Noemí Ojeda López y Olivia Jiménez Diez (2013), presentada en el XVIII Congreso de Contaduría, Administración e Informática en la UNAM, ofrece datos de una investigación que se planteó determinar si existe una perspectiva de equidad de género entre los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Yucatán, en relación con la igualdad de derechos, simbolismo religioso, valores y estructura de pareja, ámbito de lo privado, ámbito de lo público y, sexualidad y libertad personal. Se realizó el estudio con un enfoque cuantitativo, utilizando para recabar la información un cuestionario aplicado a una muestra de 92 alumnos. De los seis factores evaluados, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los valores y estructura de pareja y ciertas características de las personas que los hacen más deseables como compañeros potenciales y en cuanto a las capacidades y adecuaciones de cada uno de los sexos en aspectos referidos al ámbito de lo público.

Por otro lado, la investigación de Solaguren-Beascoa Fernández, Manuel & Moreno Delgado, Laura (2011), se propone medir las actitudes hacia la tutoría en educación superior (U. de Burgos) y para ello diseñan una escala de actitudes con 16 ítems, validan su instrumento mediante el análisis factorial e identifican tres dimensiones a estudiar sobre la tutoría: aspectos de seguridad/confianza, de motivación/interés personal y de utilidad para la asignatura. Lo que les lleva a establecer que es necesario implementar un nuevo modelo de tutoría.

Las actitudes y las escalas de actitudes

Conocer las actitudes es importante porque éstas reflejan las valoraciones que cada persona posee sobre distintos aspectos de su entorno, son relevantes para comprender la conducta social y porque eventualmente, pueden ayudar a predecir las conductas hacia un objeto, acción o evento. Uno de los trabajos influyentes en este tema es el de la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980; 1991 en Mújica, Guido & Mercado, 2011), que proporciona un marco teórico para el estudio de la conducta teniendo como supuesto el que las personas son seres racionales que hacen uso sistemático de la información disponible y de ahí las actitudes que muestran.

Las actitudes están determinadas por distintos rasgos que tienen una influencia mutua estable, tales como, creencias y conocimientos que refieren al aspecto cognitivo; el aspecto afectivo que se manifiesta como disposición favorable o desfavorable para actuar en determinada dirección, y, el aspecto conativo que hace referencia a la conducta ante determinada situación (Stahlberg y Frey, 1993; y Morales, 2000, citado en Fernández; Hueto; Rodríguez y Marcén, 2003). Así, para que se manifieste una conducta –por lo menos en situaciones regulares- el o los móviles se generan en la mente (conocimientos, ideas y creencias) y en los afectos (la disposición) antes de expresarse en una acción o inacción.

Las escalas de actitudes son instrumentos estandarizados de autoinforme, ya que los sujetos proporcionan información sobre sí mismos y permiten valorar además de la conformidad y la discrepancia con relación a un enunciado, la dirección e intensidad en las que se presentan. Las escalas se han empleado en educación y en otros ámbitos, debido a que

los estudios han demostrado que las actitudes son socialmente aprendidas, se transforman en su relación con el contexto y cumplen diversas funciones fundamentales para el conocimiento, la adaptación, la autodefensa y la autoafirmación de las personas. También han sido aplicadas para medir diferencias individuales y recientemente, para estudiar su "carácter compartido" (Pacheco, 2002).

Al respecto, Bolívar (1995, vid en Fernández *et al*., 2003) afirma que debido a que la actitud, como variable latente, no es susceptible de observación directa, tiene que inferirse a partir de las creencias, sentimientos o intenciones de conducta (p. 4).

La información que proporcionan las escalas de actitudes apoya el estudio de creencias, opiniones y conductas a nivel personal, grupal y social, por lo que resultan fundamentales en el campo educativo. Meneses *et al.* (2013) plantean que los test son instrumentos estandarizados que permiten proporcionar evidencias a los profesionales, docentes e investigadores en los ámbitos de las ciencias sociales y del comportamiento en los diversos contextos en que se desarrollan, para tomar decisiones y orientar sus intervenciones. Los resultados que arrojan no son definitivos, aunque si permiten realizar una cierta lectura de los eventos: hechos, circunstancias, relaciones que buscan medirse mediante ellas; orientan una cierta interpretación que eventualmente puede predecir o explicar las conductas en el o los aspectos que se miden en una escala.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta primera fase de la investigación, es realizar una aplicación piloto a estudiantes de FFyL-UANL con la finalidad de

validar el cuestionario sobre actitudes hacia la igualdad de género (CAIG) en nuestro contexto.

En una primera etapa se llevó a cabo una aplicación **piloto** del instrumento mencionado; se recabaron 85 casos, levantados de forma presencial, justo antes de que se decretara el confinamiento por la pandemia del Covid 19 (Marzo, 2020). También se recabaron 30 cuestionarios en línea, aunque se decidió no incluirlos en el análisis. Los resultados del piloteo han permitido realizar el análisis factorial para validar la aplicación del cuestionario a la población seleccionada.

El cuestionario

En la primera parte, el Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG), pregunta por datos demográficos y de interés para conocer a los sujetos participantes, todos ellos estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. En la segunda sección se encuentra la Escala de actitudes con 30 ítems.

Población y muestra

La Facultad de Filosofía y Letras ofrece 9 carreras en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, es el centro de mayor importancia en estos campos del conocimiento. Su población, como es de esperarse posee intereses y aptitudes diferentes en función de la carrera elegida, no obstante, les unen ciertos rasgos muy destacados, como el espíritu crítico, a veces un poco contestatario, su solidaridad con las causas sociales y su gusto por la lectura y el estudio. De las carreras existentes, Educación y Lingüística Aplicada, son las que concentran la mayor población, seguidas por otras como Historia, Letras Hispánicas, Sociología y Filosofía.

También se ofrece una carrera sobre Ciencias de la Información y otra sobre Edición y Gestión de la cultura.

Quienes respondieron el Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG), lo hicieron de forma presencial, estudiantes inscritos formalmente en el semestre enero-junio 2020. La aplicación se llevó a cabo en las aulas de la Facultad con el apoyo de las profesoras que en ese periodo (enero-junio 2020), atendían los grupos.

La Muestra quedó integrada por 85 sujetos que estudian en diferentes carreras; más de la mitad tenían entre 19 y 20 años.

El análisis preliminar

Como se dijo antes, el cuestionario posee dos apartados, el primero es de tipo demográfico, y en él se indaga también sobre algunos aspectos que se espera relacionar con los datos de la escala, y que nos permiten hacer una adaptación necesaria a nuestro medio y a la población estudiantil objeto de esta investigación. El segundo apartado es propiamente la escala de actitudes.

Sección demográfica

En la Universidad la mayoría de los jóvenes estudiantes ingresan con 17 años cumplidos, porque proceden de preparatorias (nivel medio superior) propedéutica con duración de dos años, y eligen su carrera –de las 9 que ofrece la FFyL- desde la inscripción. Entre las carreras de la Facultad, Ciencias del Lenguaje (ahora Lingüística Aplicada) y Educación, son las que concentran un mayor número de estudiantes, en ambos casos, la mayoría son mujeres.

Los jóvenes que hicieron el cuestionario en marzo de 2020 pertenecen a la última generación del Plan de Estudios 2013 de la FFyL. Todas/os estaban estudiando el tercer semestre, el primero de la carrera en la que cursan materias del área profesional. Según las edades que declaran, es posible que la mayoría son dependientes de sus familias y se dedican principalmente a estudiar.

Para el caso de la muestra, quedó integrada con 85 sujetos, la mayor parte de ellas/os estaban inscritos en la carrera de Educación y la mayoría son mujeres. Algunos aspectos a detalle, son los siguientes:

- 59 estudiantes en Educación, 18 en Historia, 7 en Filosofía y 1 en Sociología.
- 83 estudiantes pertenecían al tercer semestre en el cual cursaban la mayor parte de los créditos del Programa de licenciatura.
- 69 estudiantes, que equivalen al 81% de la muestra, nunca han participado en cursos vinculados a temas de género; 16, que corresponden al 19%, declaran que sí.
- En cuanto a las edades, 22 estudiantes (26%), marcaron tener entre 17 y 18 años; 52 (61%), entre 19 y 20; 10 (12%) son mayores de 21 y menores de 30; una persona se ubica entre 30 y 39 años.
- En cuanto al sexo: 63 se declaran mujeres (74%) y 22, dicen ser hombres (26%).
- Con respecto a la identificación (identidad) de género, una persona registrada como femenino, se identifica como masculino.

- La mayoría de los estudiantes declaran ser del Estado de Nuevo León (México), en la carrera de Historia hay cinco jóvenes (6%) de estados vecinos.

- En relación con los hermanos y/o hermanas, la cantidad de tareas domésticas que dicen realizar semanalmente: cantidad igual que sus hermanos/as, 46 (de 85, que equivalen al 54%); realizan tareas en doble cantidad que sus hermanos/as, 15 (de 84, correspondientes al 18%).

- En relación con tu pareja (no se les preguntó estado civil), la cantidad de tareas domésticas que realizan semanalmente: 31 estudiantes (36%) señalan, que en relación con su pareja, la cantidad de tareas domésticas que realizan semanalmente, es *nula*; 5 (6%), dicen que es *menor*; 34 estudiantes (40%) señalan que es *igual*; 3 (4%), dicen que es **el doble.**

- Más de la mitad de los estudiantes (46 que corresponden al 54%) se declaran católicos; 22 (26%), no profesan religión alguna.

- En cuanto a sus simpatías políticas: 67 estudiantes (72%) declaran que no simpatizan con partido político alguno.

- Sobre la escolaridad del padre: 4 estudiantes (5%) declaran que su padre estudió primaria; 22 (26%), dicen que el padre estudió Secundaria; 20 (24%), Carrera Técnica; 16 (19%), dicen que el padre posee licenciatura. Dos estudiantes (2%) declaran que el padre no tiene estudios.

- Con respecto a la escolaridad de la madre: 7 (8%) declaran que su madre estudió primaria; 31 (36%), secundaria; 15 (18%), Preparatoria; 14 (16%), Carrera Técnica; 15 (18%), licenciatura; 2 (2%), maestría; 1, dice que su madre no tiene estudios.

- Sobre si las y los estudiantes mantienen contacto personal frecuente con personas homosexuales, 53 (62%), declaran que Si; y, 31(36%) dicen que No.

- Sobre si colabora con alguna ONG u organización similar (voluntariado social, etc.): 77 (90%), declaran No; 8 (9%), Sí.

- Cuando se trata de iniciar una relación amorosa, 21 (25%), declaran que su iniciativa es Nula; 34 (40%) declaran que ha sido una vez; 23 (27%), expresan que han tenido la iniciativa varias veces, y 7 (8%), nos dicen que siempre han tenido la iniciativa.

- Cuando se trata de una relación sexual, 39 (46%) dicen que su iniciativa ha sido Nula; 13 (15%) que una vez; 25 (45%), que varias veces, y 3 (3%), expresan que siempre han tenido la iniciativa.

- Cuando han observado que alguien vive una situación de discriminación, 47 (55%) declaran que, casi siempre, hubieran querido actuar; 38 (45%), que casi siempre, se involucraron en su defensa. Una persona, declara que casi siempre, ha mirado y continuado en lo tuyo.

Resultados de la aplicación piloto

Con la información que se levantó, se realizó un análisis estadístico mediante el software SPSS para Ciencias Sociales, para validar la escala

de actitudes, encontrando que posee un 86% de confiabilidad, Alfa de Cronbach arriba de .7, lo que permite saber que es una escala confiable y da pie para una aplicación amplia.

Para obtener estos primeros datos orientados a la validación y confiablidad, se recodificaron los reactivos redactados en sentido inverso (los valores de la escala van del 1 al 5), y se observó que cinco de ellos no mantenían consistencia en la población a la que fueron aplicados, por lo que serán eliminados de la escala.

Reactivos eliminados en nuestra población:

- En la pareja, antes o después habrá problemas si la mujer es varios años mayor que el hombre, ya que las mujeres suelen perder antes su atractivo sexual.
- Las mujeres deberían poder ejercer el sacerdocio y ocupar puestos en la jerarquía eclesiástica, incluyendo el papado.
- La idea de que Cristo hubiera podido ser una mujer debería ser perfectamente aceptable.
- No hay manera de cambiar el hecho de que una mujer que sale sola de noche, siempre tendrá más probabilidades que un hombre de encontrarse con problemas.
- El concepto de Dios debería ser tanto masculino como femenino.

Por ahora, no se argumenta ni se han buscado explicaciones posibles a la escasa incidencia respecto de estos reactivos o ítems, que

pueden tener sus razones en diversos aspectos culturales o de otro tipo, eso se hará en trabajos subsecuentes.

La escala que se aplicará de forma definitiva a la población de la Facultad de Filosofía y Letras recibirá los ajustes necesarios según se desprende del análisis estadístico de la aplicación piloto.

Conclusiones

El piloteo del cuestionario permite afirmar que existe cierta homogeneidad en las actitudes hacia la igualdad de género entre estudiantes universitarios, particularmente entre españoles y mexicanos. Se pretende analizar si esta homogeneidad disminuye en una aplicación a una muestra más amplia o se mantiene. Si se mantiene la homogeneidad en una muestra más amplia de universitarios, podría anticipar una interpretación en relación con la variable 'nivel educativo' como factor de conformación de particulares actitudes hacia la igualdad de género.

El hecho de que la media de edad de las y los estudiantes de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León, se ubica en los 19 años, es un factor que puede incidir en algunos ítems del cuestionario, relacionados con las relaciones de pareja, ya que la mayoría son solteras/os e incluso en un alto porcentaje no mantienen ningún tipo de relación de pareja. Se valorará si los referidos ítems requieren un replanteamiento que sea más cercano a la vida cotidiana de estos estudiantes.

Llama la atención que entre los ítems que no fueron significativos para las/os universitarios se encuentran los relacionados con temas

religiosos, ello amerita, un análisis más profundo en muestras más amplias, además de su posible replanteamiento.

Con intenciones comparativas y para enriquecer la interpretación de los resultados del piloteo y de las próximas aplicaciones del CAIG a una muestra más amplia, se analizan los resultados obtenidos en la aplicación del mismo cuestionario en diversas muestras nacionales e internacionales.

A partir de los resultados obtenidos mediante la medición de actitudes hacia la igualdad de género, se contará con información privilegiada que permitirá el diseño de propuestas educativas, materiales didácticos y nuevos proyectos de investigación que permitan profundizar en la comprensión de los factores que intervienen en la formación de actitudes, así como sus aspectos cognitivos, afectivos y conativos.

Por último, es importante destacar que el trabajo de las instituciones de educación superior orientado a contribuir con la igualdad de género, es fundamental. Los datos que nos proporcionan los organismos locales, nacionales e internacionales respecto al índice de violencia son alarmante, y es un deber educativo problematizar desde la investigación educativa dicha situación. Así pues, este trabajo canaliza sus esfuerzos en el conocimiento a profundidad sobre las actitudes de las y los estudiantes universitarios, específicamente hacia la igualdad de género. Sabemos de antemano que la educación formal contribuye sólo en parte al desarrollo de esas actitudes, pero es necesario mantenernos firmes en el proceso.

Por lo anterior, la aplicación del Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) es, apenas el primer paso para la elaboración de una propuesta de intervención educativa que contribuya a modificar

hacia positivo las tendencias actuales en este importante rubro. La aplicación de una prueba piloto nos ha dado los elementos para observar la validez del instrumento con estudiantes en el contexto que fue aplicada, por lo que la continuación de este trabajo es una consigna para un proyecto de largo aliento que se propone generar propuestas para el bien común, como lo es, justamente, cerrar brechas de la desigualdad existente, particularmente la de género.

Referencias bibliográficas

Azorín Abellán, Cecilia (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación.* Núm.28, Vol. 1, pp. 45-60.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6365073

Castillo, Humberto, Henríquez, María Angélica & Tubay, Fanny *(2020).* "Validación de un Instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes". Universidad Técnica de Manabí – UTM, Ecuador. Disponible en: http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1256/9-VALID

Cavero Ríos, J. D. (2019) Universidad Ricardo Palma, Perú. Adaptación y validación del cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) en estudiantes universitarios. Universidad Ricardo Palma, Perú. Disponible en:https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1928

De Sola, Amelia, Martínez Benlloch, Isabel & Meliá, José Luis (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/50813863_El_cuestionario_de_actitudes_hacia_la_igualdad_de_generos_CAIG_elaboracion_y_estudio_psicometrico

Fernández Manzanal, Rosario; Hueto Pérez de Heredia, Arantza; Rodríguez Barreiro, Luis Mª; Marcén Albero, Carmelo (2003) ¿Qué miden las escalas de actitudes? Análisis de un ejemplo para conocer la actitud hacia los residuos urbanos. Ecosistemas, vol. XII, núm. 2, mayo-agosto, 2003, Asociación Española de Ecología Terrestre Alicante, España. pp. 1-18. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/540/54012216.pdf

INJUVE (2008). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. España. Disponible en:

http://www.injuve.es/sites/default/files/3encuesta2008_conclusiones.pdf

Meneses, Julio; Barrios, Maite; Bonillo, Albert; Cosculluela, Antoni; Lozano, Luis Manuel; Turbany, Jaume **&**Valero, Sergi (2013). Psicometría. Barcelona: Editorial UOC. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Julio_Meneses/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf

Mújica Sarmiento, Alejandro; Guido García, Priscila; Mercado Doménech, Serafín Joel (2011). Actitudes y comportamiento lector: Una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior Liberabit. Revista de Psicología, vol. 17, núm. 1, enero-junio, pp. 77-84 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288009.pdf

Ojeda López,Ruth Noemí & Jiménez Diez,Olivia (2013). “La percepción estudiantil de la equidad de género en la Facultad de Contaduría y Administración de la UADY”. En XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, UNAM. Disponible en: http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xviii/docs/8.16.pdf

Pacheco Ruiz, Francisco (2002). Actitudes. *Revista Eúphora.* Núm. 5. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Pp. 173-186. Disponible en: file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-Actitudes-1181505.pdf

Solaguren-Beascoa Fernández, Manuel & Moreno Delgado, Laura (2016). Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Burgos (UB) “Medición de actitudes en estudios sobre Educación Superior”, Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Burgos (UB) en Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red. Disponible en: https://cuedespyd.hypotheses.org/1035

24

FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA CIVIL

Selena Guadalupe Hernández Ayala

Benigno Benavides Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo muestra los avances de la investigación, la cual tiene como objetivo fortalecer la formación didáctica del docente ingeniero de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el dominio de estrategias de enseñanza- aprendizaje, las cuales impacten en el aprendizaje significativo de los estudiantes. La investigación busca generar una propuesta de mejora en la calidad de la educación y en la innovación curricular del docente al obtener conocimientos didácticos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación del aprendizaje para la creación y aplicación del conocimiento.

La recopilación de datos será mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a profundidad, de los resultados obtenidos se busca generar

una estrategia que sea de apoyo continuo, que brinde alternativas que permitan al docente resolver de manera pertinente situaciones en el aula. Como consecuencia de la Sociedad 5.0 y la pandemia del COVID-19, la modalidad de la educación se ha transformado de lo presencial a lo virtual, lo cual requiere que tanto el estudiante como el docente realice una actualización en las habilidades, destrezas y conocimiento para los nuevos ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: Investigación-acción, formación didáctica, actualización.

Abstract

This paper shows the progress of the research, which aims to strengthen the didactic training of the engineering teacher of the Facultad de Ingeniería Civil of the Universidad Autonoma de Nuevo León in the mastery of teaching-learning strategies, which impact on the significant learning of students. The research seeks to generate a proposal to improve the quality of education and curricular innovation of the teacher by obtaining didactic knowledge, teaching-learning strategies, evaluation of learning for the creation and application of knowledge.

The data collection will be through the application of surveys and in-depth interviews, from the results obtained we seek to generate a strategy that will be of continuous support, providing alternatives that allow the teacher to solve situations in the classroom in a relevant way. As a consequence of Society 5.0 and the COVID-19 pandemic, the education modality has been transformed from face-to-face to virtual, which requires both the student and the teacher to update their skills, abilities and knowledge for the new learning environments.

Keywords: university teaching, didactic training, innovation.

Introducción

La educación debido a los cambios políticos, culturales, económicos y sociales que surgen en la sociedad trasforman y modifican los roles, funciones, formas de interacción y colaboración, maneras de aprender y enseñar, uso de materiales, modalidades educativas, recursos tecnológicos y competencias de los estudiantes y docentes.

La sociedad 5.0 provoca cambios en las maneras en que anteriormente realizábamos las cosas, la cual tiene como objetivo satisfacer las necesidades de la población mediante el uso del Internet. A su vez, otras circunstancias han provocado cambios, como la contingencia del COVID-19, lo cual requiere la transformación por parte del docente en competencias tecnológicas. Capote (2016) menciona que se requiere un "cambio en los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje en los centros de educación superior" (p.25). Por un lado, el docente adquiere el rol de facilitador del conocimiento, mediador de los contenidos, guía, diseñador instruccional de las actividades y el estudiante, por otro lado, utilizará una autogestión que se verá fortalecida por su responsabilidad y liderazgo empleado en su aprendizaje.

Un proceso clave en la calidad de la enseñanza es la formación docente, la cual genera, por un lado, un impacto en su desarrollo profesional y por otro, en el aprendizaje de sus estudiantes. Es de suma importancia que el docente realice una autorreflexión crítica continua de su práctica, mediante autoevaluaciones para conocer sus fortalezas y las áreas de oportunidad. Lo que permitirá generar conocimientos

pertinentes en los estudiantes, para vincular el contenido teórico con la resolución de problemas en la práctica a futuras situaciones como egresados, donde sea capaz de crear nuevo contenido y alternativas.

Es importante reforzar aquellas competencias esenciales, por ejemplo, la competencia comunicativa oral y escrita, tanto del docente como del estudiante, porque actúa como un canal para la comprensión y obtención de un contenido. Un papel fundamental del docente es la creación, construcción y planificación de los ambientes de aprendizaje, para elaborarlos se requieren conocimientos didácticos, contenido de relaciones interpersonales de una comunicación efectiva y de estrategias que faciliten la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Tener conocimientos sobre la didáctica le permite al docente saber dónde, cómo, cuándo y por qué realizar algo, es decir, justifica de manera fundamentada y pertinente su labor docente. Dos elementos por considerar en primer lugar, es el seguimiento que se ve reflejado en el acompañamiento continuo de docente a estudiante y en segundo lugar, el monitoreo a través de instrumentos de evaluación y retroalimentación.

Antecedentes Teóricos

El punto de partida de esta investigación es desde un contexto de educación universitaria con un modelo de educación Basado en Competencias las cuales, se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, esto a su vez, se clasifican en saberes, definido por Orozco (2012) como un “tipo de conocimiento relacionado con lo que hacen las personas” (p. 424) referente a su área, valores y actitudes para la formación integral del estudiante.

La formación docente según Vite (2019) lo ve como un “medio de garantizar la calidad permitiendo el desarrollo y la optimización no solo en términos académicos para elaborar planes y proyectos de desarrollo de diferentes métodos y técnicas de planificación y enseñanza educativa” sino que también genera ambientes de aprendizaje y colaboración entre estudiantes y docentes.

Toda formación docente comprende distintas dimensiones entre ellas personal, la actitud y disposición al involucrarse en los procesos formativos, siendo de manera individual o grupal, son fundamentales para generar actitudes participativas y dialógicas. Algunos principios que son vitales en la formación docente es conocer sobre los distintos sectores de la población, cultura, fases de la vida, características de los estudiantes tanto físicas, emocionales y psicológicas para ofrecer una educación de calidad.

La formación docente como menciona Tirados (2007) “atiende no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable” (p. 3) según Montes (2016) es “uno de los pilares fundamentales de desarrollo profesional del docente universitario, que ayuda a generar universidades de calidad y excelencia”.

La enseñanza universitaria exige a los estudiantes y a los docentes cumplir con determinadas características, perfiles, habilidades, competencias, actitudes, valores, todo dirigido en una formación integral. Una de las principales competencias que el docente debe tener es conocimiento de su área disciplinar y didáctico, en temas de planeación, actividades, estrategias, recursos, evaluación, características de los

estudiantes y los aspectos que apoyan para el cumplimiento de los objetivos del curso y el perfil de egreso.

Realizar la planeación de un curso educativo genera beneficios para el docente como establecer cuáles serán las metas o propósitos y de manera anticipada visualizar aquellos aspectos que intervengan en el desarrollo de las clases y buscar soluciones y alternativas de mejora.

La transcendencia de la enseñanza en la docencia universitaria implica tres elementos básicos según Zabalza (2003) son la “preparación, el desarrollo de la intervención didáctica y las acciones posteriores” (p. 221) un elemento que debe formar parte de todo docente es la reflexión sobre su práctica, es decir, conocerse para analizar su desempeño y saber cuáles son sus áreas de oportunidad y fortalezas.

La práctica docente se define por Orozco (2012) como “un hecho cotidiano, observable, que reconoce una forma particular, singular de actuar” (p. 465) a través de planificar, diseñar actividades, favorecer la cooperación y colaboración en el aula, generar en los estudiantes un pensamiento creativo y crítico, acompañado del dominio de las herramientas tecnológicas como resultado de la experiencia práctica para operar con ellas y aplicarlas para resolver los problemas emergentes.

Sin duda, es una gran labor la del docente que día a día requiere innovarse a sí mismo como persona. La actualización en la formación docente no es un trabajo aislado sino un trabajo colectivo que a través de las redes de apoyo permite compartir experiencias, dinámicas y estrategias para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes y la superación profesional del docente.

La competencia comunicativa oral y escrita permite la comprensión efectiva en los ambientes de aprendizaje de manera sincrónica o asincrónica. Se ve reflejada en la explicación de un tema, en el uso de ejemplos, analogías, referencias fundamentadas, acompañado de un manejo del lenguaje corporal. Es vital que el clima sea agradable y libre de temores, en el cual, se expresen las dudas sobre los temas expuestos para tener relaciones sanas y productivas.

El docente y el estudiante a partir de la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto educativo requiere actualizarse en su uso y manejo de herramientas digitales para incorporarlas como un medio para reforzar y ampliar su conocimiento.

El tener acceso de contenidos multimedia e información, actúan como medios de expresión y comunicación, en el uso de aplicaciones de mensajes, participación en foros, videos, videollamadas, correos, entre otros, a partir de estas interacciones da como resultados los aprendizajes y las experiencias compartidas e individuales de los contenidos, lo que fortalece las comunidades de aprendizaje.

Antecedentes de Investigación

Existen centros educativos e investigaciones que buscan mejorar la formación didáctica de los docentes de licenciatura, a través de distintas estrategias y propuestas de intervención, en la Universidad Nacional Autónoma de México específicamente en la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) se encuentran los siguientes programas para la mejora de la actualización.

1. Programa de Apoyo a Proyectos para la innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME): Tiene como objetivo impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para beneficio de los estudiantes.
2. Programa de Actualización y Superación Docente (PASD): Ofrece actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación pedagógica y transdisciplinaria, para reforzar a los docentes en el manejo de aspectos didácticos y pedagógicos, el uso de las Tecnologías de Información y de la Comunicación, el dominio de lenguajes extrajeras, así como la introducción al conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera.
3. La Secretaría de Apoyo a la Docencia (SADFI) de la Facultad de Ingeniería Civil de la UNAM, busca contribuir al cumplimiento de los planes y programas educativos de la Facultad de Ingeniería, mediante la programación, realización y apoyo de actividades de formación y desarrollo de profesores para la formación integral de los estudiantes y de la evaluación educativa.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) tiene la misión de fortalecer el rol docente para lograr en los estudiantes aprendizajes profundos y significativos. A partir de las capacitaciones, consultorías educativas, autoevaluaciones y apoyo en la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza. Entre las metas del CDDoc es instalar un sistema de seguimiento y evaluación de la docencia que entregue retroalimentación oportuna y constructiva a

los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes, para promover el mejoramiento continuo.

La “Formación docente inicial y en servicio” realizado por Inzunza (2011) se llevó a cabo en Chile y busca un perfeccionamiento integrado al trabajo docente para la oportunidad de continua reflexión sobre la labor.

En el Seminario Permanente de Posgrado de Historiografía en la unidad Azcapotzalco en la Universidad Autónoma Metropolitana, se desarrolló por María Luna Argudín (2011) una página web llamada Habilidades docentes que proporciona contenidos sobre enfoques educativos, técnicas didácticas e instrumentos de evaluación con el propósito de apoyar a los docentes en su práctica y planeación didáctica.

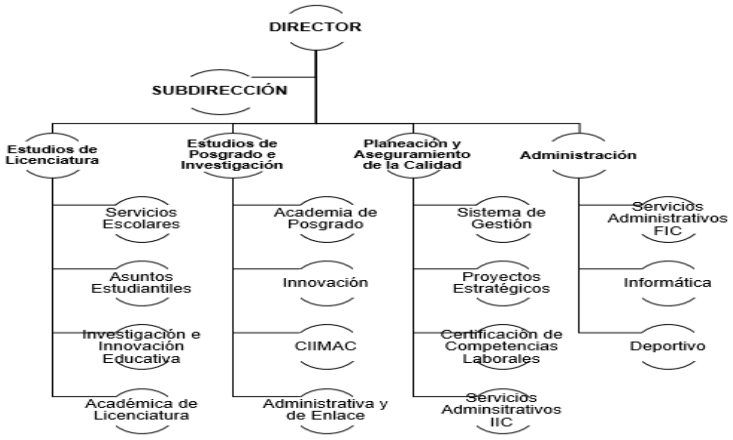
El proyecto de innovación “Implementación de Metodologías Docentes dentro del Espacio Europeo de Educación Superior” de la Declaración de Bolonia de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (ETSII) de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). Busca facilitar herramientas y orientaciones para la planeación de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, con la disposición del profesorado no especializado en temas didácticos una batería de estrategias y técnicas. Dicho proyecto está constituido por cuatro temas:

1. Diseño del plan formativo.
2. Desarrollo de las metodologías docentes.
3. Planificación metodológica de asignaturas.
4. Análisis final y resultados del proyecto.

Antecedentes de la institución

La Facultad de Ingeniería Civil fue creada el 16 de octubre de 1933 por el Dr. Pedro de Alba, la cual se encuentra ubicada en Av. Pedro de Alba S/N, Campus Ciudad Universitaria, C.P 66455, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Los estudiantes y los docentes de la Facultad tienen como mascota un castor por su relación con la actividad de construcción y mantenimiento de la infraestructura.

El organigrama de la Facultad está compuesto por un director y cinco subdirecciones las cuales tienen distintas coordinaciones a su cargo:



La oferta educativa está constituida por un posgrado con dos doctorados, siete orientaciones de maestrías y la licenciatura en Ingeniería Civil, su propósito es satisfacer las necesidades de creación, reconstrucción o modernización, mediante los conocimientos inherentes a la disciplina con criterios de responsabilidad social y sustentabilidad para el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar de la población. Los objetivos educacionales están formados por el liderazgo, el desempeño

ético y socialmente con valores y estudios de actualización, especialización o posgrado.

La licenciatura tiene una duración de 5 años equivalente a 10 semestres en cada uno de ellos tienen alrededor de 6 a 8 Unidades de Aprendizaje. El plan de estudios actual es el Plan 420 (2019), durante el semestre los estudiantes son evaluados con entrega de productos de aprendizaje y exámenes parciales y extraordinarios, de acuerdo con el calendario oficial de la Facultad, localizado en el sitio web oficial.

El perfil de egreso del estudiante cumple con las siguientes competencias instrumentales, personales y de interacción social e integradoras. A su vez, la Facultad tiene competencias específicas propias del ingeniero civil, de planear, diseñar, administrar, dirigir y supervisar el desarrollo de proyectos, actividades, modelos, métodos, alternativas para la construcción, reconstrucción o modernización de las obras de la sociedad a partir de los criterios de responsabilidad social y sustentabilidad.

La oferta educativa describe las capacidades de los estudiantes egresados, las cuales son identificar, formular, resolver, aplicar, analizar, sintetizar, desarrollar, conducir, comunicarse, reconocer y trabajar. Los servicios y apoyos que brinda la Facultad a los estudiantes y docentes se encuentran becas, capítulos estudiantiles, actividades deportivas, cuerpos académicos, publicaciones científicas, biblioteca, Programa de Formación Docente y Tutorías, Centro de Aprendizaje de Idiomas, laboratorios, vinculación y educación continua.

Entre las acreditaciones de la Facultad se encuentra ABET (Accreditation Board for Engineering and Tecnology), CACEI (Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.), CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), ISO 9001:2015 Sistema de Gestión de Calidad, Entidad Mexicana de Acreditación A.C.

El sistema educativo en la UANL es un modelo de competencias en el cual, los estudiantes obtienen los conocimientos y habilidades de manera teórica y práctica durante la licenciatura en sus contextos sociales, laborales y personales. En una junta para los docentes de la FIC, realizada en enero de 2020 se dio a conocer la distribución de población escolar con la cantidad total de 424 mujeres y 1704 hombres para un total de 2128 distribuido de la siguiente manera:

- Nuevo ingreso: Mujeres 46 y hombres 150.
- De reingreso: Mujeres 378 y hombres 1554.

Los planes vigentes en la Facultad son los siguientes:

- Plan 2005: 45 estudiantes de décimo semestre.
- Plan 2013: 1061 estudiantes inscritos desde primer hasta décimo semestre.
- Plan 2019: 521 estudiantes inscritos en primer y segundo semestre.

El Programa educativo en la Facultad de Ingeniería Civil tiene las siguientes academias, Administración y construcción, Estructuras, Formación Básica Profesional, Formación General Universitaria, Hidráulica y ambiente, Matemáticas, Materiales, Mecánica aplicada, Mecánica de suelos, Geotecnia, Vías y transportes.

Metodología

La presente investigación surge a partir de la experiencia realizada en el servicio social en la Facultad de Ingeniería Civil en la Universidad Autónoma de Nuevo León en diciembre de 2017 a mayo de 2018, específicamente en el Programa de Formación Docente y Tutorías el cual, ofrece los servicios de apoyo psicopedagógico, consejería y tutorías, para el estudiante y al docente los cursos, talleres y diplomados de superación profesional.

La propuesta de intervención es de la metodología de investigación acción según Latorre (2005) es definida como “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.23) el cual, impacta en la actualización de la formación del docente en temas que permiten dar solución a las áreas de oportunidad de los estudiantes o del contexto.

La investigación acción de acuerdo a Elliott (1993) se realiza mediante ciclos y de una continua espiral reflexiva, que surge a partir de una situación problemática, se analiza y revisa con la finalidad de mejorarla y para la elaboración de un plan de intervención, donde se tenga un involucramiento de todos los participantes.

Instrumentos de recopilación de información

El instrumento de recopilación de información se aplicó al coordinador de servicios escolares y a 147 docentes de la Facultad. Para la aplicación del instrumento a los docentes y a raíz de la contingencia del COVID -19 se adaptó una encuesta virtual, se solicitó de manera previa una autorización

al responsable de la Subdirección de Estudios de Licenciatura para enviarse mediante correo.

La encuesta dirigida a los docentes contiene alrededor de 30 preguntas las cuales se dividen en las siguientes temáticas:

- Datos sociodemográficos: Edad, sexo y nombre del docente.
- Datos académicos y profesionales: Grado de estudios, formación académica, experiencia en la docencia universitaria y años en la docencia en la Facultad, forma de contratación, categoría que tiene como docente, academias y unidades en las que imparte clases, actividades que realizan.
- Formación didáctica: Principalmente se pregunta sobre las capacitaciones, cursos, talleres, diplomados a los que han asistido durante el último año y las temáticas de la didáctica que considera áreas de oportunidad en su formación.
- Planificación: Si la realizan o no con anticipación, las estrategias, métodos, herramientas y recursos que utilizan en sus clases.
- Comunicación: Conocer cuáles son los medios de interacción que utilizan los docentes y estudiantes.
- Evaluación: Instrumentos que utilizan, si realizan retroalimentaciones y, por último, las causas que consideran provocan la reprobación en los estudiantes.

La segunda entrevista estructurada que se aplicó al coordinador de servicios escolares fue con el propósito de conocer la organización, los procesos y los lineamientos que surgen para realizar la distribución de los horarios, las unidades de aprendizaje para cada docente y los estudiantes. Contiene datos sociodemográficos, académicos, profesionales y

organizativos. Una tercera encuesta aplicada a los estudiantes de la Facultad está dividida en las siguientes secciones datos académicos, información vocacional, práctica docente y actividades extracurriculares.

Análisis de los datos

El planteamiento del problema de la investigación surge a partir de distintas fuentes, en primer lugar, se realizó dos entrevistas presenciales a los docentes de la Facultad esto con el propósito de mejorar la encuesta que se enviaría a todos los docentes mediante un formulario digital. A su vez, se envió una a los estudiantes y al coordinador de servicio escolares.

La aplicación de una entrevista a profundidad tiene el propósito de conocer sobre la experiencia y la formación didáctica de los docentes, así como la práctica, planeación, reflexión y la capacitación para la superación docente que utilizan, cada cuando lo realizan y en que formatos lo hacen, es decir, en cursos, búsqueda en bibliografía, etc. Un segundo medio de análisis de datos fue la asistencia y observación a una junta de los docentes, en la cual, se dio a conocer la cantidad de docentes, estudiantes de nuevo ingreso y reingreso, las academias y los planes educativos que actualmente se encuentran vigentes.

Se solicitó a la Facultad de Ingeniería Civil una base de datos donde se encuentran registrados los estudiantes que tienen unidades de aprendizaje en tercera o quinta oportunidad, es decir, en reprobación.

Discusión y descripción de resultados

Los resultados de las encuestas realizados en los docentes, estudiantes y coordinador de servicios escolares se organizarán de acuerdo con las

secciones mencionadas anteriormente se representarán mediante gráficas de barras, listados o tablas.

Conclusiones

Con el análisis que se tiene hasta el momento y con la información presentada, se concluye que la participación del docente y estudiante tiene un énfasis en un nuevo rol que permita desarrollar las habilidades emocionales e intelectuales que lo preparen y lo conduzcan a ser flexible para desempeñarse laboralmente lo cual demanda formación, transformación e innovación durante toda la vida.

Se requiere de un procedimiento pensado y organizado para ser aplicado a diferentes acciones y momentos, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, a través del uso de estrategias, recursos adecuados y de la participación para lograr cumplir con las metas establecidas. Esto puedo surgir a partir de la toma de decisiones llevadas a cabo en las clases, en el trabajo colaborativo entre docentes.

La Universidad Autónoma de Nuevo León busca la formación integral de los estudiantes, los cuales tengan las capacidades para hacer en el contexto práctico a través de una comunicación efectiva pieza clave en todo proceso social. Para lograr la educación holística en la formación de los ingenieros se requiere de comunidades de aprendizaje, que toma en cuenta el desarrollo integral del estudiante como ser humano, solucionador de problemas, sentido de compromiso y responsabilidad.

Referencias bibliográficas

Capote, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 21-28.

Elliot (1993). El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid: Morata

Inzunza, J. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa.*

Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* . España: Editorial Grao.

Montes, D. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 51-64.

Orozco, G. (2012). *Prácticas docentes en el ámbito universitario.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Tirados, R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 1-14.

Vite,R. (2019). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. -: Narcea.

LENGUAS EXTRANJERAS, ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN

25

THE USE OF STORYTELLING ONLINE TO IMPROVE ORAL FLUENCY ON ENGLISH LEARNERS AS A FOREIGN LANGUAGE

Devany Mizada Gamez Berumen

Dan Isaí Serrato Salazar

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

The following project is a didactic proposal, focused on the online application of storytelling, based in communicative competence, aimed to improve fluency in oral skills. This research is being done in a public school of language where young adults are learning English as a foreign language (EFL). This research also demonstrates how the application of storytelling always has positive results and as well as encourages the fostering of creativity as it relates to some aspects in the field of linguistics, applied in teaching English as EFL. Along with this proposal, many problems were detected in oral production, mainly of them on fluency. It gets knowledge of the information about the theory in the aspects of speaking skills, storytelling strategy, background of similar projects with issues in fluency in

speaking and the methodology that includes the information about the model research and instruments developed. Besides, it will introduce different storytelling strategies and is expected to develop the strategy of storytelling as well as achieve the objectives of this project. Storytelling had evidence of good results but will work to innovate this strategy.

Key Words: Storytelling online, oral fluency, strategy, communicative competence.

Resumen

El siguiente proyecto es una propuesta didáctica, centrada en la aplicación en linea de la narración de historias (Storytelling), basada en la competencia comunicativa. El propósito es de mejorar la fluidez en las habilidades orales. Esta investigación es realizada en una escuela pública de idiomas donde jóvenes adultos están aprendiendo inglés como lengua extranjera (EFL). Esta investigación también demuestra cómo la aplicación del Storytelling siempre tiene resultados positivos, así también como, fomenta la creatividad en lo que se refiere a algunos aspectos en el campo de la lingüística, aplicado en la enseñanza del inglés como EFL. Junto a esta propuesta, muchos problemas fueron detectados en la producción oral, este proyecto se enfoca en la fluidez. Dentro de esta propuesta, se adquiere conocimiento e información sobre la teoría en los aspectos de habilidad oral, estrategia de Storytelling, antecedentes de proyectos similares en cuanto al problema de fluidez al hablar y la metodología que incluye la información sobre el modelo de investigación e instrumentos desarrollados. Además, se introducirán diferentes estrategias de storytelling y se espera desarrollar de la mejor manera la estrategia de Storytelling, para alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto.

Storytelling ha mostrado evidencia de buenos resultados, pero se trabajará para innovar esta estrategia con excelencia.

Palabras clave: Storytelling en línea, fluidez oral, estrategia, competencia comunicativa.

To learn English as a foreign language is a difficult task for many students. For that reason, interest has grown to develop Storytelling online to improve fluency in EFL. The current pandemic has led to the innovation of online storytelling, while trying to discover the main reasons behind the problems faced in relation to fluency on this project.

Through the adaptation of learners' stories online, Storytelling helps to gain strength and develop one's verbal powers. It could help improve fluency in learners of EFL. It is an art that gives satisfactory feelings, promotes motivation and along with aptitude and attitude producing positive results in reaching speaking fluency. Also it is an emotional way of learning English as a foreign language, which involves narrative, stimulates inspiration and creativity that impacts the process of learning EFL through the adaptation of learners' stories.

Nevertheless, learners face difficulties in that they struggle inside trying to speak fluently, but they often don't feel capable or confident. According to many researchers, learners faced fears, including learners who had participated in surveys that are a part of several researches had mentioned their common struggle of having fears.

Problem Statement

In a public language school in the northeast of Nuevo Leon, Mexico, it was detected that learners encountered difficulties at the moment of speaking English (EFL). Regarding young adult learners, they are a part of a level B2 according to the Common European Framework of Reference for Language.

It is important to consider the problem presented, learners still do not develop communicative competence in oral situations. Learners are slow in speaking skills English as a Foreign Language. Actually it is detected that the strategies are not enough for learners to improve their oral skills. However, speaking fluency in communicative competence has been detected as a main problem.

Objectives

General Objective

To evaluate how students, improve oral fluency during academic courses in high school.

Specific Objective

- To analyze the problems observed in learners when they are speaking English in B2 level, of a high school northeast of Nuevo León.
- To analyze what strategies used by students to obtain oral fluency and what are the factors why are not sufficient to improve fluency when they are speaking English at level B2.
- To design activities that can improve fluency problems when learners are speaking English in a high school.

Research questions

- How can learners be evaluated during their course in high school?
- What difficulties do students of a high school northeast of Nuevo León have in their English class?
- What strategies have been used and what are the factors that could not be enough for the students?
- What activities are designed to solve the difficulties that the students of high school present and contribute to their fluency when they speak English?

Interpretative analysis

Storytelling is telling our own stories, through Storytelling gets emotions and confidence, that leads to the focus of this project that is speaking fluently. It is creative and inspirational, and each narrative develops motivation. It will be innovative due to our world faces a global pandemic that leads us to take in consideration new technology.

Through Storytelling online, learners could stimulate their oral competencies, thus gaining fluency. The practice of speaking through this technique, leads to overcoming their difficulties and feeling more confident in speaking EFL. This leads toward a satisfactory feeling of the results of Storytelling online, with the intention that the students could speak fluently in learning EFL.

Through storytelling it’s possible to learn new words, develop listening skills, understand phrases and the differences in tone, accents and expressions. That is different from our native language, but the emphasis of this project it’s how to increase fluency in speaking skills.

Further, this will foster a good relationship between the student and teacher is it is necessary as well as our job as teachers, to be interested in their training process of a language acquisition, trying to make didactic content and good atmosphere in classroom, also can have some relaxation in students and develop without fear their oral skills in learning English as a foreign Language.

Therefore, Storytelling online will be applied in different ways and will be represented by short stories and performances, expecting a positive result. It has been decided to work with short narratives. In addition, the development of this technique could help to overcome any feelings of fears in learners, and it demonstrates how Storytelling works with narrative and emotions from the start to tell our own stories.

Literature Review

Linguistics and communicative competence

Linguistics by Saussure (1916) was the study of the language, in which speech, social and cultural influences are involved, then Chomsky (1965) argued that linguistics is the system of communication between native speakers of a language with grammatical rules, subsequently Lacan (1966) had had an emphasis in language viewed as structure which develop a discourse.

As these authors mention, linguistics is related to language and language has a huge field of study and uses the term language as their necessities. They were so selective with their words and its meanings, for example; language was not the field of Lacan (1966) but he related language with the unconscious construction, speech and discourse through

Saussure's (1916) study in which language is viewed as a signs to express ideas and Chomsky (1965) as a system of mainly grammatical rules.

Communication as an oral competence

That means that languages are signs of a system to communicate, involving rules of language, speech, discourse and others, also social and cultural influences as a part of linguistics. Language is interacting with people with a communicative purpose which gets involved in our behavior and the effects producing in others behavior (Brown, 2007). Nevertheless, Muñoz (2010) considered language as a practice of mistake and to give meaning.

Learning a Language to communicate, involves within a huge field of education research, everything is related, for this reason let's begin to explain communication, because it's the goal of learning a new language, to communicate and be understood. Kaplun (2002) Argued, that to be able to learn its necessary communication and besides learning it's part of communicative interaction.

The ability to communicate with others and produce sentences in many different situations its oral production Bygate (1987) and O'Malley & Valdez (1996) presented as a way to share instead of ability, the way they can communicate with people and became a conversation its oral production. Thought speech and discourse can communicate and understand the context of a culture.

Oral communication by Lazaraton (2001) are grammatical competencies, sociolinguistics competences, discourse competences and strategies competences. Oral production could be seen as a challenge,

requires acknowledge of the language and overcome fears to communicate effectively, exposed (Otarola, 2019).

Speech is part of speak and its utterance, involves speaker and hearer argued Searle (1969) but also is an individual act as mentioned in Saussure (1916); it is made by intelligence and will. Along with these, emerged the eight parts of speech and its rules. On the other hand, discourse is also part of speak, more than a sentence but with the rules of a sentence, larger than an utterance and it's in part a conversation, Hoey (1983) even mentioned that through discourse, native speakers of a language can obtain more knowledge, organize the structure of it and finally it becomes in a dialogue.

Otherwise discourse it's an extended part of language, how sentences link, but at the same time reflect coherence and focus of a piece of conversation. Lonesco (2007), even Crystal (1980) recognized as a structure of a spoken language, it is a conversation and part of the speech that is larger than a sentence and coherent. Alonso & Fernandez (2006) explained it by Barthes (2006) as a message related in our society it is a discourse.

Jurafsky & Martin (2009) points in a brief explanation in some subjects that requires knowledge: phonetics and phonology; the sounds, (voice for speech) morphology; meaning of parts words (structure of words), syntax; rules of structure of sentences, semantics; meaning of more than sentences (discourse). But Aronoff & Miller (2003) logic, relation with meaning, pragmatics; in relationship with the speaker wanted to said. Jacob (1993) related it with ways of context to give meaning, mainly in utterance; coherence: how speak makes sense.

Accordingly, Freud (1987), words are magical and depend on how they are used, words transfer knowledge and also can be used in relationship between teacher-student during learning process, also mention how can words have power and can be used to motivate learners, using words towards positive results, due to words arousing emotions. That's how it can be applied in the linguistics field.

Fluency in communicative competence

In this case should be emphasized fluency and utterance; fluency because it's the ability to speak rapidly and smoothly and at the same time having cognitive pressures in time of processing by Lennon (2000). Besides, Götz (2013) suggested that productive fluency can be achieved through a process of strategies and also put attention to hesitations and disfluencies in a person's speech. Fluency is related to memory, memory is related with concepts and the meaning of the words during the production of speak, (Hodges, Salmon, & Butters 1992).

Segalowitz (2010) recommended a separate mental effort to produce smooth speech, spoke about cognitive (as fast mobilization of coordination) and utterance fluency (features of spoken, output). Swain (1997) had an output hypothesis and speculates that the output represents the interlanguage but in Swain (2006) replaced the word output for languaging. Output means an image or thoughts that reproduce through speech, it's a cognitive activity in our mind.

Speaking involve all of these terms, it is a human being created, presents Bula (2015) and it is the action of using speech to communicate, nevertheless McDonough and Shaw (2003) considered as a desire, created

with a propose to achieve our interests, in which can communicate and produce utterances. Accordingly, with Bailey (2005), is a skill that aims to give meaning in communication, and when its function it's to learn a language, speaking becomes a challenging skill.

English as a Foreign Language (EFL)

These aspects before mention are part of a good communicative competence in teaching English as Foreign Language, those are part of an ability argued Tarvin (2015). Moreover, Savignon (2002) categorizes it as a power to interact through speaking while saying meaningful words.

This project its related to develop speaking English as a Foreign Language (EFL), accordingly to Broughton et al. (1980) it's called foreign language because it is not part of our culture or nation, it is commonly taught in schools but if someone is interested in learning English means that they had a purpose to speak English. The process of learning EFL involves many factors as far as affective factors considered (Imura, 2007).

Bilingual education is the term used for knowledge of more than one language, it's the content for helping teachers in teaching a language and the emergence of many methods to apply for a successful acquisition of a language (Valdés, Poza & Brooks, 2015). Another term for Heller (2007) points that sociolinguistics has influence in language more than other contexts, related identity and historical contexts, referring to the importance of learning a language and its learning culture. Bilingual Education is integrated in learning a language as a way of instruction (Wei & Garcia 2014).

Learn and Teach a Language as EFL

On other hand Language acquisition as it refers to how proper and pure has to be the structure to say something things was the conclusion for Blommaert & Rampton (2011), in language acquisition becomes difficult because the learners need to practice, it's a moment when they have to show their learned knowledge argued (Yani & Tromol 2009). Krashen (1982) says that there are differences between learning and acquisition, learning has conscious parts and acquisition is part of a subconscious process. When the learners are part of a process in which language acquisition is the objective, there are many methods and resources for them, inside and outside of the classroom and it's highly recommended to take more resources to keep studying outside the class (Benson, 2013).

Language teaching has been in constant change in a constructivist, learner-centered and center in the learner, constructivism takes importance in learner's language teaching and seeks to find construction in meaning and understanding in societies adding new information and experiences (Gardner, 2017). Prepare nonnative speakers to use language through: description, interaction, classroom discussion, exercises of question-answer, literature, conversation and involves many methods to use (Lonesco, 2007).

Learning language is considered learning vocabulary and grammar, becoming fluent and know how to translate are the most important aspects Lepota & Weideman (2002), moreover, Kramina (2000) defined as a conscious process, product of learning a language and by Robbins (2007) it defines such a part of the process when students are able to learn a

language. Language learning through strategies leads to improve oral competencies, thus learn English as a EFL (Lessard, 1997).

Learning a language - combined with interaction, motivation, and inspiration could be part of a good process to develop oral skills. Learning should arouse interest by lifelong (Herbart, 1982). Learning a language is a process which involves the teaching-learning process and it depends on the skills and preparation that its based by communication techniques (Woolfolk, 2010). Learning a language, not always is easy but in this case is expected through the development of the project to be able to demonstrate good results.

Sometimes teaching English focuses on some contents and students cannot have a conversation, conversation is expressive and a way to interact in relations or attitudes with others (Lonesco, 2007). Oxford (1990) takes importance in strategies, mentioned that it's an essential key for teachers to know, also strategies are important tools and the teacher should know how to apply toward a better way of teaching English EFL.

Speaking English as a foreign language is not easy, it involves the knowledge of words, organized grammar, speech and discourse and how it should be used properly within all the variables (Harmer, 2000). There are many aspects involved in speaking English as a Foreign Language but Lonesco (2007) points out that the speaker needs to feel confidence and be able to start a conversation. Speaking has been faced with many problems such as lack of confidence or fear even anxiety at the moment to speak, felt embarrassed or they couldn't be understood, its associated with lack of vocabulary and translation problems, disinterest of topics. Another reason that they struggle is that they don't have enough time to practice and they

cannot practice outside the class. Lack of motivation by teachers it's another problem (Tokos 2013).

Translation aims to say things correctly in another language, nowadays the new word for this is: "translanguaging" term of code switching, in order to utilize our mother tongue as a resource mentioned Garcia & Wei (2014). Its language production is a function of language experienced by multilingual speakers (Lewis et al., 2012).

Therefore, Goodwin (2001) argued about improving speaking skills, that learners need to train and practice the following aspects: intonation and rhythm, linking words and how to reproduce a speech as well as vowel sounds and stress of the words. Moreover, Harris & McCann (1994) categorized the important abilities of speaking English, those were: fluency, be quiet, difficulties and ability to use the language, they put emphasis on these aspects to improve speaking skills. Horwitz (1987) also related aptitude and motivation as improving oral skills. Moreover, Towell (2012) argued that also speed fluency depends on memory systems (linguistic information). Learners have to store information to develop their oral skills.

Storytelling in EFL as strategy

Storytelling will be the strategy on this project, but - What is Storytelling? Patrick, (2011) assure that all of us are made by stories and all of us always have a story to tell, also it's the representation of existence through stories. (Cajete et al., 2010). People always wanted to create stories as a way to leave a story (records, pictures, etc) tattoos that also represent a story in our memory (Kaeppler, 1988).

Storytelling as a strategy to speak through the narrative of memories, involving cultural and linguistic contexts could be used as a method to teach EFL (Atta, 2012). Nowadays there are many tools that could be used to represent a story or storytelling (Ruediger, 2019). Salmon (2008) Assure that through storytelling we can manage speeches and use them for our convenience, besides through listening, exercises, questions, dramatic structures or just communication, that's a way to use storytelling (Snijders, 2019).

Miller, (1974) mention that stories have been part of our lives since our ancestors painted on the rocks (trying to leave a message) and during the moment that they created signals or when trying to say events that had happened. Learners always seek a way to develop their oral skills and Little (1997) assured and fostered the contact with native speakers, due to, it leads to learning about their culture and comprehending their culture as well as reproduce and practice speaking it's the best way to learn English. Learning a language also involves two important parts, those are; social and cultural aspects which have been studied since time ago as part of the origin intercultural competence assure Bolten & Gröschke (2012).

Human relationships need to learn good communication to get good behavior (Egan, 1989). Express our ideas, tell a story, ask questions, listen and say our thoughts, make a speech or discourse, it's part of communication and part of storytelling. Also an important factor is the teacher's relationship with his students. For that reason, communication is the objective, also crucial key, but to have good communication it's necessary to have knowledge of a language.

Educational Resources Online – Storytelling Online

Technology and the internet offers new opportunities related to EFL through new learning and teaching skills (Nunan & Richards, 2015). Nowadays online courses have increased. It is expected to develop the strategy of storytelling online as an alternative process in EFL.

Storytelling has been developed well mainly in digital practices in our everyday life, (Fina & Sabina, 2019) The storytelling has become a new way of art in narrative which learners can show their experiences as resources within areas of cultural and educational, also is able to integrate to the teaching – learning of EFL (Martínez & Perez, 2014).

Methodology

A methodology is a procedure to be applied in a certain situation, in this case, in an educational situation. The aim of an effective research methodology is to obtain its objectives of investigation successfully (Creswell, 1998). The methodological process to collect data is by doing an action research in which problems of study in an educational area were found. Commonly this kind of research includes a cycle as a model of study in which its steps are to plan, to act, to observe and to reflect, until the detected problem is resolved (Labaree, 2020).

This section contains information concerning a specific problem, the process design aims to explain step by step how the data was collected and the instruments used to analyze the situation (Labaree, 2020). The study of this situation is about a problem discovered in EFL, and it allows it to emerge as an action research project that is intended to explore creative strategies which will help to form a well-developed EFL education (Latorre,

2003). This research focuses on carrying out its stated purpose to improve fluency in learners of English as a Foreign Language through Storytelling online and is intended to explain step by step how to develop a successful methodology.

Action Research Design

Action Research is the methodological process that provides the design for his study, to collect data and it is aimed at addressing a specific problem. For this research, the field of the study is an educational context focusing on the improvement of speaking practices.

This study incorporates all the characteristics of an action research study by following its cycle (see figure 1), in which a problem was observed in the educational environment and then the intervention to make changes in class (Burns, 2008), began to be planned as well as the cycle began from the plan. For that reason, the acting is a part of the assumptions of the problem taken into account. It is also considered as observing the problem's situation because the acting works through observations and is followed by a plan to modify the practice in the classroom and reflect the results.

This project also involves qualitative research to measure the findings of this research. The use of the qualitative research is appropriate due to the validity of the instruments selected and to support the practice of the strategy used in this project. The emphasis on qualitative research is important due to the way that it can be experimentally measured in terms of frequency and how to develop a research problem with the practice. (Labaree, 2020).

Action research could be applied in different ways as it is a process which involves discussion, is learned by experiences and follows different types of models of cycles by many authors (Bound & Stack, 2013) After recognizing the research problem, it is necessary to pick a model to follow. The model shown in figure 1, which is based on Ferreira (2010), will be implemented in this study.



Figure 1 The action research cycle.

It explains the circles of plan (which allows us to identify the main problem)– act (which usually will be the changes in the practice), observe and reflect (observing the effects changing and reflect about the results), and then it could be repeated all again with a revised plan.

Place of the conducted research

This action research project was conducted in a public English language school located in the northeast part of Nuevo Leon, Mexico. This school was a center of languages of different languages. This study focuses only on English as Foreign Language online classes. Nowadays classes are taken online due to the pandemic.

The population of the study

The participants were young adults from a group of fourteen learners. They were between 17 – 36 years old, six males and eight females. Learners took their classes in this public school on weekdays. Their classes began at 8:30 am and ended at 10:00 am. Their classes were for 1 hour and half. As it was mention before that due to the global pandemic, the classes were online during the semester and all the classes were completely recorded.

The level was selected intentionally because this study focuses on students of level B2 according to the Common European Framework of Reference. As an extra note, three of the participants took extra English classes as a complement for their English course.

Instruments for data collection

To collect data appropriately, it was necessary to use observations, field notes and questionnaires. Observation was the part in which the investigator is in the situation, this is the main step from the beginning. Field notes in this case were used as a complement for the observations to register all necessary information in order to fulfill the objectives of this study. Questionnaires were created with types of classification questions that were implemented to know students' perceptions about their oral skill and to evaluate if the learners were in agreement or not with their current classes (Latorre, 2003).

Observations. The following aspects were taken into consideration to make the observations: time of class/ age/ gender, cognitive level of fluency, student's ability to speak, speaking practice, problems related with

fluency in speaking, activities implemented by the teacher to improve fluency in EFL and oral participation of students.

Field notes. Field notes were used each day during the observation with the idea of adding the most important and relevant information and nothing was out. The observations were recorded for the research purposes and led to writing the questionnaire.

The following ideas were taken into consideration during the observation: cognitive level of fluency, activities implemented by the teacher to improve fluency in EFL, participation of students, student's ability to speak, speaking practice, and problems related with fluency in speaking. These items were the things that were observed and to get acknowledgement of the gender and age, a questionnaire was created which focused on the learners' fluency and the aspects related to fluency with all the doubts that the observation left.

Questionnaire. First of all, the field of the study was with a group of young adults, for that reason the first instrument was an online survey questionnaire. The questionnaire starts with demographic questions, to know about their age and genre. Then, it is included in a Likert scale with five options to choose the frequency. The options were: always, usually, occasionally, hardly ever, never. These would measure their attitude, behavior and level of cognitivism towards their current level of English as EFL. Also it included some open ended questions.

These questions were developed to confirm the problem they faced and what were their attitudes to move forward in fluency in EFL and to know more about their attitudes toward its level and if they realized that

they did not practice their oral skills enough. Questionnaires were developed based on these observations, in order to determine how effective, the technique of storytelling online could be in learning EFL.

In the case of the questionnaire, it was created to give meaning to the doubts formed through the observations. There was also a questionnaire structured by the researcher and according to the observations, it focused only on aspects of fluency in EFL. The survey questionnaire used the "forms" instrument by google, in which, were fourteen questions kind of: demographic, Likert and open ended.

The questionnaire was made by the following questions: Questionnaire –Gender/ level / other studies/. How is your confidence level in speaking? How do you feel when you speak? Is your current level of practice sufficient? Do you learn how to speak by listening or repetition? What is the factor you consider problematic when you are speaking? Do you have extra classes?

Analysis and interpretation of results

Observations

The results in the observations were that while learners did know the grammatical rules, they barely practiced speaking in their classes. Another problem that was detected through data collection was that the learners did not even try to practice their oral competences, for example, when they had a question almost all the time, they asked in their mother tongue, which is Spanish. In their classes they did not speak frequently in English, despite their level of English and they had not achieved fluency.

Field notes. It was detected the problems presented in fluency were results of the observations through Descriptive notes and Reflexive notes.

Questionnaire. In this section students mentioned that they felt very nervous when they spoke in English, also they commented about their insecurities that made them feel that they forgot the answers, they felt the lack of confidence and pressure to answer when they were asked how they felt when they were speaking English in their classes and also mentioned it as a problem in their oral communication.

Discussion

The data collection implemented, carries out the development of this proposal and also aims to contribute to the teaching-learning process. It allows acknowledgement of the factors that could be taken into consideration at the moment of the application of this strategy.

During the observations it has been detected that the strategies implemented by the school are enough for learners, most of the time, learners are just filling the blanks on their book and do not practice their speaking skills constantly. Next week they will carry out the application of the Storytelling online, in which they can practice their skills and demonstrate the effectiveness of Storytelling.

Conclusion

This project could be a successful result in trying to help high school learners with level B2 (according with CRFL) in learning English as a Foreign Language. Storytelling is the method will be applied to learners of 16 and 17 years old. It is considered a good strategy to improve their oral

skills, because learners have had difficulties in speaking English as a Foreign Language. Through observation it was detected that the students know a lot of vocabulary but presented problems when they are speaking.

For this reason, storytelling as online strategy, will be take in consideration to improve their oral skills, will be focus on fluency, it is expected that through easy short stories about events happened in their life, learners will be feel comfortable and with a subject of their interest will be a good way to develop their oral fluency skills.

Good results are expected accordingly with other authors that have applied this strategy, besides this strategy involves creativity and learners of this range of age enjoy these kinds of activities.

References

Aronoff M. & Miller J., (2003). The Handbook of Linguistics. Blackwell Publishing company Editorial Offices: 108 Cowley Road, Oxford.

Atta, Alla Nazir. (2012). "Integrating language skills through storytelling". English Language Teaching Journal. 5

Bailey, K. (2005). Practical English Language Teaching: Speaking. New York: McGraw Hill.

Alonso Luis. & Fernandez Carlos. (2006) Roland Barthes y el Analisis del discurso. Revista de metodología de Ciencias Sociales ISSN: 1139-5737

Barthes, R. (2003) Analisis del Discurso.

Benson, P. (2013) Learner autonomy and independence in language learning. TESOL Q. 47, 839–843. [CrossRef]

Blommaert, Jan. & Rampton, Ben (2011) Language and Superdiversity. Diversities., vol. 13, no. 2, pp. , UNESCO. ISSN 2079-6595

Bolten, J. & Gröschke, D. (2012). Approaches to Intercultural Competence and its development. Taiwanese Journal of WTO Studies. Vol. 18, pp.43-80

Brown, H. D. (2007) Principles of Language Learning and teaching, 5th edn, Pearson Education, New York.

Bula Omedo, (2015) Action Research: Fostering Students' Oral Production in the EFL Class. Revista de Lenguas Modernas, N° 23, 2015 / 349-363.

Burns, A. (2005). Action research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning

Bygate, M. (1987). Speaking. Oxford: Oxford University Press.

Cajete, Gregory, Donna, Eder & Regina, Holyan. (2010) Life Lessons through Storytelling: Children's Exploration of Ethics. Bloomington: Indiana UP.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Philadelphia

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Crystal, D. (1980) Neglected Grammar Factors in Conversational English. London: Longman.

Egan, G. (1989). concepto de educación. In J. Sarramona, Fundamentos de educacion (p. 107). España: CEAC.

Ferreira Da Silva, Catarina. (2010) Semantics take the SOA registry to the next level: An empirical study in a telecom company - Scientific Figure on Research Gate. Lisbon, Portugal

Fina Anna & Sabina Perrino. (2019) Storytelling in the Digital World. John Benjamins Publishing Company.

Freud, S. (1987). Sigmund Freud: His Words. USA: WW Norton & Co; Edición: New edition (9 de diciembre de 1987).

Gardner, D. (2017) The evolution and devolution of management and training needs for self-access centre staff. Stud. Self-Access Learn. J, 8, 147–156.

Geoffrey Broughton, Brumfit Christopher, Flavell Roger, Pincas Anita, Hill Peter. (1980). Teaching English as a Foreign Language.

Goodwin, Janet 2001. “Teaching Pronunciation”, in Marianne Celce-Murica (ed). Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle and Heinle.

Götz Sandra (2013) Fluency in Native and Nonnative English Speech. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam: Benjamins. Department of English Language and Linguistics Giessen, Germany

Harmer, J., 2000, The Practice of English Language Teaching, New Edition, Longman Handbooks for Language teachers, Longman Publishing, New York.

Harris, M. and P. McCann (1994) Assessment. Oxford: OUP.

Heller, Monica. 2007, Bilingualism: A social approach. Houndsmills, Houndsmills, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.

Herbart, 1982. La educación a través de la instrucción. Trillas.

Hodges, J. R., Salmon, D. P., & Butters, N. (1992). Semantic memory impairment in Alzheimer's disease—Failure of access or degraded knowledge. Neuropsychologia, 30, 301–314

Hoey, M.(1983) On the surface of discourse.

Horwitz, E.K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. Pp. 119–129 in Wenden & Rubin (eds.) 1987.

Imura, T., 2007, Community Involvement as a Means of Developing Oral Communication Skills and L2 Confidence: The Case of Tertiary Students in an Intermediate Japanese Course, PhD Dissertation, Accessed on 10/07/2009 from http://aarlinf.lib. latrobe.edu.au:8331

Jacob L. Mey (1993), "Pragmatics. An Introduction", Oxford, Blackwell, 357 págs. Thumbnail.

Jalan Yani & Tromol (2009). Oral english proficiency: obstacles and solution for university students on muhammadiyah. University of Surakarta.

Jurafsky Daniel, Martin H James. (2009) Speech and Language Processing, 2nd Edition, Prentice Hall. Division of Simon and Schuster One Lake Street Upper Saddle River, NJ, United States

Kaeppler, Adrienne. (1988) "Hawaiian tattoo: a conjunction of genealogy and aesthetics." Marks of Civilization: Artistic Transformations of the Human Body. Los Angeles: Museum of Cultural History, UCLA .

Kaplun, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Caminos.

Kramiņa, I. (2000) Lingo – Didactic Theories Underlying Multi – Purpose Language Acquisition. University of Latvia

Krashen, Stephen (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press. ISBN 978-0-08-028628-0.

Labaree, Robert V. (2020). Organizing Your Social Sciences Research Paper. University of Southern California.

Lacan, Jacques. (1966) Écrits: A Selection. Trans. Alan Sheridan. London: Tavistock Publications, 1977.

Latorre, (2003) La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, Barcelona.

Lazaraton, Anne. 2001. “Teaching Oral Skills”, in Marianne Celce-Murcia (ed) Teaching English as a Second Foreign

Lazaraton, Anne. 2001. “Teaching Oral Skills”, in Marianne Celce-Murcia (ed) Teaching English as a Second Foreign Language. Boston: Heinle and Heinle

Lennon, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach.

Lepota, Biki & Weideman, Albert. (2002). Our ways of learning language. Journal for Language Teaching. 36 10.4314.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. The Internet TESL Journal. 3. 1-16.

Lewis, Gwyn; Jones, Bryn; Baker, Colin (2012). "Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond". Educational Research and Evaluation. 18 (7): 641–654.

Little, D. (1997) Responding authentically to authentic texts. In Autonomy & Independence in Language Learning; Benson, P., Voller, P., Eds.; Addison Wesley Longman: New York, NY, USA; pp. 225–236

Lonesco, E. (2007), Théâtre complet, Ed. de la Pléiade, Paris, Gallimard

Martínez, Pilar, Martínez, Miriam, & Pérez, Javier. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Revista de Investigación Educativa.

Miller, J. H. (1974). Narrative and History.

Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Universidad EAFIT, 71-83.

Nunan David & Richards Jack. (2015) Language Learning Beyond the Classroom, ISBN 978-0-415-71315-3

O'Malley M. & Valdez L. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners. Pearson Education.USA.

Otarola Jose (2019) Promoting fluency and accuracy in English through role play. Cuadernos de Investigación Educativa. Montevideo (Uruguay.

Oxford, R.(1990). Language Learning Strategies: What Every Teache r Should Know.NY.

Patrick Rothfuss. (2011). The Name of the Wind, The Wise Man's Fear. Wisconsin: del bolsillo.

Robbins, D. (2007) Vygotsky's and Leontiev's Non-classical Psychology Related to Second Language Acquisition. International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context 15-16th June, 2007, Riga, Latvia.

Ruediger Drischel, (2019) Anthology Storytelling - Storytelling in the Age of the Internet, New Technologies, Artificial Intelligence.

Salmon, C. (2008). Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear mentes. francia: península

Saussure, F. (1916) Course in General Linguistics. Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye, in collaboration with Albert Riedlinger. Translated by Wade Baskin. New York: McGraw-Hill Book Company, 1966.

Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Searle, J. (1969). Speech Acts. Cambridge University Press.

Segalowitz N. (2010), Cognitive Bases of Second Language Fluency. London and New York.

McDonough, J. & Shaw, C. (2003) Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. University of Essex.

Snijders, E. (2019). Evasnijders. Retrieved octubre 7, 2019, from Evasnijders: http://www.evasnijders.com/es/blog/

Swain, Merrill (1997). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Revista Canaria de Estudios Ingleses.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed), Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp.95-108). London: Continuum.

Tarvin, L. (2015). Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence.

Tokos, Fatma (2013) Speaking problems of 9th grade high school Turkish learners of L2 English and possible reasons for those problems: Exploring the teachers and students' perspectives a Science and Arts Faculty Cag University Mersin, 33800, Turkey

Towell, Richard (2002). Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

Valdés, Poza, & Brooks. (2015). The handbook of bilingual and multilingual education. John Wiley & Sons, Inc.

Wei Li & Garcia, Ofelia. (2014) Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. New York, NY: Palgrave MacMillan.

Woolfolk, a. (2010). Psicologia Educativa . Mexico: Pearson.

26

A PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSE ON GLOBALLY NETWORKED LEARNING ENVIRONMENTS

Diana Gabriela Zamudio Troncoso

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

The objective of this study is to describe the experiential learning opportunities, the challenges when developing intercultural competence, and the skills that are essential for foreign language facilitators to develop in order to be updated on 21st century learning. The context of the study is in the English language department of a language center of a public university in the northeast part of Mexico. As an outcome of this research, a professional development course on globally networked learning will be developed in order to train foreign language teachers on the design of experiential learning activities and the implementation of globally networked learning environments in their praxis.

Keywords: Foreign language teaching, experiential learning, intercultural competence, professional development

Resumen

El objetivo de este estudio es describir las oportunidades de aprendizaje experiencial, los desafíos en el desarrollo de la competencia intercultural y las habilidades esenciales que los facilitadores de lenguas extranjeras deben desarrollar para estar actualizados sobre el aprendizaje del siglo XXI.El contexto del estudio es en el Departamento de Inglés de un Centro de Idiomas de una Universidad pública en el noreste de México.Como resultado de esta investigación, se desarrollará un curso de desarrollo profesional sobre el aprendizaje en red global con el fin de capacitar a los profesores de lenguas extranjeras en el diseño de actividades de aprendizaje experiencial y la implementación de entornos de aprendizaje en red global en su práctica.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras, aprendizaje experiencial, competencia intercultural, desarrollo profesional.

Life in a pandemic has revolutionized face-to-face education. Six months ago, education was limited to a physical context relying on technology and the World Wide Web to access content. Six months after a life in lockdown, education has shifted towards 5.0 societies, where humans are not only the center of innovation and technological transformation, but also of mutual understanding and global cooperation towards common goals.

Teaching in today's globalized world implies several challenges for educators. The design and development of engaging authentic learning activities for learners to develop their foreign language proficiency, is one of

them. Experiential learning encourages students to develop knowledge, skills, and values from direct experiences outside a traditional academic setting. Students learn through reflection on doing. When learning a foreign language, it is important to give language a function, otherwise, learning will not be meaningful. However, few experiential learning opportunities are offered to learners in a foreign language learning context. It is common to see traditional structurally-oriented strategies applied when observing a foreign language class. It is difficult for foreign language facilitators to provide learners with the opportunity to practice their foreign language skills in an experiential real-world environment.

Being communicative competence the ultimate goal in foreign language learning, an essential competence to acquire is interculturality. Our globalized world demands develop multilingual and cross-culturally aware global citizens. Interculturality should be fostered in a foreign language class and it implies a big challenge for learner facilitators. In many cases, it is due to limitations of the teaching physical environment, other times to updated training, restricted textbook resources, lack of technology resources, time constraints, among other barriers.

In an effort to address the multiple challenges of today's global world, is important for teachers to be updated on 21st century learning. Today, professional development training mainly focuses on textbook content, classwork organization and administrative processes rather than on developing teaching skills to facilitate learning to our 21st century students.

Background of the study

The following literature review describes the efforts made by higher education institutions on an international, national and local level to respond to the challenges presented to foreign language teaching in today's globalized world. Interconnectedness and easy access to communications technologies lead to a shift of previous foreign language teaching conceptions, searching for a more authentic learning in foreign language education. It begins by examining study cases related to experiential learning in foreign language teaching, followed by research that views intercultural competence as a core goal to be developed in foreign language education. Multiple studies regarding the evolution of technologies and its value when applied as an instructional tool are analyzed as well. Leading to the need of updating teachers' professional development with respect to expanding their knowledge and competence regarding 21st century skills, the use of technology and media, and the creation of authentic learning environments.

Experiential learning opportunities are essential when developing communicative competence in foreign language learning. Sharifi and Shariati (2017) carried out a case study in order to investigate the role of experiential learning in English language learning. They wanted to investigate if experiential learning enhances second language learning. The quantitative research was carried out at elementary level, in two different classes of the same language institute in Rafsanjan, Iran in 2016. The data was collected from a group of thirty English as a foreign language (EFL) students. They were separated in two groups: experimental and control. The Experimental group was offered experimental teaching while the

students in the control group were offered a traditional way or teaching . The first group, experimental, obtained better results than the control group, concluding that experiential learning was more effective than traditional learning.

Technology as an instructional tool can be a leverage to develop intercultural competence in both domestic and international contexts. Responding to the demands of higher education internationalization in China, Zhao and Coombs (2012) aimed to integrate critical thinking skills and specific cultural thought patterns among English language learners studying at a Chinese university. Their study focused on the teaching of interculturality through applying a paradigm shift in EFL writing. This shift involved adopting a different cultural viewpoints by learners' social identity switching from a collective to an individual expression. Participants were studying a degree taught in English or were taking subjects that would lead to future studies in countries where English is mainly spoken. The outcomes of the strategy were positive. Researchers concluded that interculturality can also be developed in a domestic context, and that this paradigm shift is essential for students in China to update their intercultural learning as well as to equip students as future global citizens.

Puranen and Vurdien (2016) remarked that online intercultural language exchange (both synchronously and asynchronousl) is an opportunity which allows students worldwide to interact in authentic learning environments, building online communities enjoying common interests. Teachers use of computer-mediated communication is currently increasing in language education. The objective of this study is to examine the development of intercultural competence among Finnish and Spanish

students via a videoconference platform. A group of eleven students, who were studying English C1 and C2 levels, at a private language school in Spain and seventeen Finish students, who were studying Spanish at a Finnish university, participated in this study. They were provided with the opportunity of interacting and experiencing intercultural learning in a six-week, task-based project. Qualitative and quantitative data findings suggests that videoconferencing is an effective tool in this intercultural learning experience. Researchers concluded that most of the students reported a positive experience.

Swartz, Barbosa, and Crawford (2020) remark that instructors have searched for alternatives beyond traditional classroom instruction to offer experiential learning experiences to students, creating globally networked learning environments (GNLEs). By engaging learners in learning from and collaborate with others in global classrooms, Collaborative Online International Learning (COIL), teachers intended to foster cross-cultural competencies (important skills for both their personal and professional development (Starke-Meyerring, Duin & Palvetzian, 2007). The purpose of Swartz, Barbosa, and Crawford (2020) was to foster intercultural competence as well as to provide students with the opportunity of learning form online teamwork and developing project management skills as well as to improve communicative competence. The project was carried out among Scottish, German and Portuguese students who collaborated on business-related topics with the objective of improving their collaborative oral, written, intercultural, teamwork and digital skills in cross-border communication. Results describe positive developments in intercultural sensitivity.

In brief, to develop interculturality in authentic learning environments aided by technology, learner facilitators' professional development should be adjusted. The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century by the American Council on the Teaching of Foreign Languages (1996) consider culture as one of the five objectives in foreign language learning, though it remains unclear how to teach it. Yang and Chen (2016) investigated language instructors' attitudes and beliefs, as well as the difficulties and barriers when teaching culture to college undergraduates. Researchers interviewed and observed six participants of a United States university. Data was collected from interviews and classroom observations. Analysis of data revealed two issues when teaching cultural perspectives: many language teachers did not consider culture to be an important goal in foreign language education in the 21st century, and language teaching was focused on grammar. These two facts became the main barriers: beliefs and attitudes towards teaching culture and the lack of professional development for teachers to change this. Sadovets (2017), addressed the issue concerning traditional approaches to Continuous Professional Development (CPD) of foreign language teachers which tends to focus mostly on teaching methodology. The study stressed the close link between teachers' professional development and student's achievement.

It is well recognized, by higher education institutions worldwide, the need to respond to the challenges faced by globalization and the development of technology. As mentioned above, initiatives have been developed in an international, national and local scale, leading to the collaboration among individuals, institutions and nations. It is observed the importance of experiential learning in authentic environments to promote

intercultural competence and the use of technology as an instructional tool. Professional development is vital to address the challenges faculty may face when developing intercultural competences and using Web 2.0 technologies.

Rationale

Traditionally, the teaching of a foreign language has taken place within limited classroom settings. Learners have few opportunities to practice the target language in a real-world context. Recently, with the rapid growth of information and communications technology, computers and internet-based technologies play a more relevant role in the teaching of communicative skills.

In agreement with Eaton (2010), learner facilitators can update their teaching techniques by incorporating progressively and effectively the use of technology in their classroom. Foreign language facilitators could become education leaders by collaborating with teachers from all around the world, in the design and development of globally networked learning environments for the development of experiential learning opportunities in a foreign language class.

Statement of the Problem

Few experiential learning opportunities are offered to learners in a foreign language learning context. Experiential learning encourages students to develop knowledge, skills, and values from direct experiences outside a traditional academic setting. Students learn through reflection on doing. It is common to see traditional structurally-oriented strategies applied when observing a foreign language class.

Our globalized world demands multilingual and cross-culturally aware global citizens. Being communicative competence the ultimate goal in foreign language learning, an essential competence to acquire is interculturality. Interculturality should be fostered in a foreign language class, however, it is a challenge for learner facilitators to do so. In many cases, it is due to limitations of their teaching physical environment, updated training, restricted textbook resources, lack of technology resources, time constraints, among other barriers.

In an effort to address the multiple challenges of today's global world, is important for teachers to be updated on 21st century learning. Today, professional development training mainly focuses on textbook content, classwork organization and administrative processes rather than on developing teaching skills to facilitate learning to our 21st century active learners. Technology has a say in how learners want to learn, and learner facilitators lack expertise on it.—Professional development should be practical and effective, considering the 21st century challenges learner facilitators face so as to have a positive impact onto learners' academic achievement.

Purpose of the Study

The objective of this study is to describe the experiential learning opportunities, the challenges when developing intercultural competence as well as the skills that are essential for foreign language facilitators to develop in order to be updated on 21st century learning. This study is developed in the English language department of a language center of a public university in the northeast part of Mexico. As an outcome of this research, a professional development course on globally networked

learning will be developed in order to train foreign language teachers on the design of experiential learning activities and the implementation of globally networked learning environments in their praxis.

Research Questions

- Which experiential learning opportunities are developed in English as Foreign Language courses?
- What are the challenges that teachers face when developing intercultural competence in an English as Foreign Language course?
- Which skills English as Foreign Language teachers need the most training on to update their teaching practice?

Literature Review

The purpose of this theoretical framework is to explore literature regarding globalization and its influence on foreign language teaching, to examine the skills needed to succeed in today's globalized world, known as 21st century skills. It will also provide a brief insight on foreign language teaching approaches: from antiquity, leading to the communicative approach and the importance of interculturality, followed by the post-method era. It intends to contribute to a better understanding of what experiential learning in foreign language teaching is, concluding with the history and available research regarding the interconnected evolution of education and technology.

Globalization

Globalization has allowed the sharing of knowledge and technologies and to solve world issues, as global citizenship is promoted (Balay, 2004). These would not have been possible if scholars worldwide had not worked together. International collaborative research is needed in today's world to address global issues and come up with innovations to improve our modern life (Fox & Hundley, 2011).

However, information and communication technologies have enhanced higher education. According to Wilson (2010), universities that have become more interconnected as global initiatives are a common place now. University mandates and focus are influenced by global university rankings, and professors and students can both teach and learn with and from the world in globally networked environments. Güven (1999) explained that in this global era, it was mandatory to switch to a global education approach in order to promote experiential learning. Global education has become imperative.

Foreign language education has been influenced by globalization as well. As explained by Kramsch (2014), globalization influence has redefined and restructured foreign language education. Today, it goes beyond the principles of communicative language approaches being more reflective and engaged with the current world.

21st Century Skills

Having discussed the influence of globalization in foreign language education, it is important to reflect on the skills needed to succeed in today's globalized world. Education researchers have observed that

education systems do not reflect the needs, knowledge or skills necessary for 21st century active learners to succeed (Bedir, 2019). This could be due to the fact that there is not a consistent definition of what 21st century skills actually are. Focus may vary; some educators may focus on the use of technology, some others on digital literacy while others do it on global understanding.

The effects of globalization regarding information and communication technologies have had an impact on the skills needed in the 21st century as computers are replacing a huge number of human tasks (Dede, 2006). Learners have now access to information from a handheld device within seconds. Today, learners are required a set of skills that rely on expert thinking, metacognition, decision making and effective communication (Levy & Munane, 2004). Focusing on effective communication skills, there is not only a need to develop effective face-to-face but also online communication.

Pedagogy has adapted efficiently to this challenge (Scott, 2015). Redesigning actual pedagogy is crucial as well as to analyzing that today's students are active learners; they are digital natives and content creators. 21st century instruction should be based on three pedagogical principles: personalization, participation and productivity (McLoughlin & Lee, 2007). This allows learning through authentic real-world contexts. Just as the role of learners evolved in this 21st century, so did the role of teachers. Teachers' role has changed becoming learning facilitators (Hampson, Patton & Shanks, 2011). Therefore, teachers will need proper professional development to empower this evolution, particularly in the incorporation of modern technologies into education (Scott, 2015).

Byram (1997) described intercultural competence as an ability which allowed effective interaction among people from different cultures. Byram (1997) proposed a model of intercultural competence involving linguistic, sociolinguistic, discourse and intercultural components. Deardorff (2006) worked with intercultural scholars in an attempt to define and list the elements that comprise intercultural competence. She defined intercultural competence as "the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions" (p.243). This author emphasized that the development of intercultural competence is a never-ending process, being language a crucial factor to its development. A framework of intercultural competence was created to guide efforts and ensure a more integrated approach.

Social interaction is vital for the development of interculturality, since it relies on mediation as a main process on learning. Thus, it can be approached from Vygotsky's sociocultural theory. According to the sociocultural theory (Vygotsky, 1978), knowledge is acquired in relationships with others and the world, before it is internalized. A 21st century educational application of Vygotsky´s sociocultural theories on foreign language teaching would take into account these social interactions, allowing students to learn with and from people worldwide through a mediation process in an authentic learning environment. As stated by Bonk and Khoo (2014), nowadays, technology tools can foster new forms of Vygotsky's recognized scaffolded instruction.

A traditional classroom setting is no longer effective; there is a requirement for collaboration, creativity, and diversity. The role of teachers

has changed from knowledge transmitter to mediator of learning. Teachers have to create an appropriate learning environment to keep students engaged and motivated. In the past, the definition of learning environments was somehow limited to a physical setting; this has certainly changed. Today, definitions of learning environments range from a physical setting, a learning task, a psychosocial climate to a virtual space. In agreement with Misra (2012), there is a need to implement innovative approaches, methods and technology as an instructional tool in today's education. However, the applied linguist Kumaravadivelu (2012) has argued that the methods applied in language education are based on idealized contexts. According to him, there is no best method, the search for it will only lead to recycle same old ideas. Teachers should take an active role, learn from their experiences, and adapt their practices to each particular educational context.

Experiential Learning

Based on *Experiential Learning in Foreign Language Education* (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen and Lehtovaar, 2001), experiential learning pioneers were the following three researchers: Dewey (1938), Lewin (1951) and Kolb (1984). Dewey's progressive pedagogy emphasized the importance of learning by doing. For him, experience was the focus of learning.

Lewin's research has been very influential in experiential learning theory. He discovered that learning is best facilitated when immediate concrete experience meets analysis and reflection (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaar, 2001). Just as Dewey, for Lewin, experience was the focal point for learning. Lewin (1951) proposed a basic model of experiential learning: concrete experiences, observations and reflections,

formation of abstract concepts, testing implications of concepts in new situations. Kolb (1984), inspired in Piaget's work on developmental psychology, focused on how intelligence is shaped by experience, as it is a result of the interaction between the child and the environment. For successful learning, the individual should integrate concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation. These four modes are known as Kolb Learning Cycle (Kolb, 1984), defining experiential learning as the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.

Knutson (2003) saw as an opportunity of experiential learning when students worked together on a specific task, rather than just focusing on the knowledge of the target language. He considers experiential methodology as a potential benefit for second language acquisition in terms of motivation, investment, and cultural understanding. He proposes a theoretical foundation for incorporating experiential phases into ESL classrooms: exposure phase, participation phase, internalization phase, dissemination phase. Experiential learning implications are extremely relevant in SLA. A language-learner does not learn in isolation; language learning is social (Knutson, 2003).

By providing students with 21st century experiential learning activities, designed in real-world scenarios, learners will have the opportunity to interact with and learn from peers from all around the world enhancing language learning and intercultural competence.

Education and Technology Evolution

Education and technology have evolved similarly. Bonk (2016) affirmed that we are living in different times, leading to a revolution in education because of the development of web technologies. To him, education is now open, global and highly collaborative. Bonk (2016) sees learning today as "more visual, blended, game-based, immersive, digital, comfortable, modifiable, and personal" (p.7). Fifteen years ago, Dede (2005) saw how universities could prosper by using modern technologies as an instructional tool to match the "neomillenial"- as he coined- learning styles. According to Dede (2005), these learning styles include: balance among experiential learning, guided mentoring and collective reflection; fluency in multiple media and in simulation-based virtual settings; communal learning involving diverse, tacit, situated experience; co-design of learning experiences personalized to individual needs and preference; among others. When tracking change in education, Salmon (2019) considered the development of the World Wide Web, which started off as transmissive (1.0), then social (2.0), semantic (3.0), symbiotic (4.0); being the big change not technology itself but the way it is used. Salmon (2019) focused on this parallel development as a timeline.

Teacher expertise

Just as education has changed because of the evolution of new technologies, so have the principles of teaching instruction. In past few years, "learning has become increasingly collaborative, global, mobile, flipped, modifiable, open, online, blended, massive, visually-based, hands-on, ubiquitous, instantaneous, on-demand, adaptive, and personal" (Bonk, 2016). These changes might not be easy to take in by instructors. As

described by Dede (2005), this shift will become a huge challenge for many faculty; professional development will be needed to continue an effective teaching praxis.

The role of the instructor has been transformed, and it is different in every phase of education. Instructors should no longer be transmitting or delivering content to students. Bonk (2016) stated “the traditional reception models of learning have given way to notions of instructor as concierge, cultivator, consultant, counsellor, and curator of knowledge. These new roles take precedence over the more mindless and rule-following past” (p.8). According to Bedir (2019), there is a need for teachers’ professional development to improve the students’ learning outcomes, “since the skills students need to learn in preparation for further education are more sophisticated in this century” (p. 828). Shafie, Faizah and Izaham (2019) emphasized that teachers’ role has changed since they are no longer required to cover core objects, but they have to develop 21st century skills among their students. However, Shafie, Faizah and Izaham (2019) remarked teachers need to be trained on how to incorporate 21st century skills into their praxis, especially when integrating technology as an instructional tool; “teachers can no longer solely depend on the chalk and talk method of teaching in the classroom” (p.25). It seems logical that to ensure the development of 21st century skills, teachers should be competent in these.

Methodology

An action-research study design was used to gain an understanding of the experiential learning strategies applied in an English as a Foreign Language course, the challenges faced when developing interculturality

among their students and EFL teacher's 21st century teaching skills applied in class. As described by Dickens, Linda and Watkins (1999), action-research is a systematic inquiry about group and organizational phenomena. In the education field, conducted by teacher researchers, school administrators, principals or other education professionals. It is considered a cyclical process since it invites to reflection and further action after being carried out. According to Somekh and Lewin (2005), "rather than being a linear process of producing knowledge which is later applied to practice settings, action research integrates the development of practice with the construction of research knowledge in a cyclical process" (p.89). Since the purpose of this study was to examine the strategies and tools applied by foreign language teachers at a language center of a state university at the north of Mexico where I currently work at, I felt an action-research study was an appropriate methodological approach.

The rationale for selecting an action-research methodology was that action-research brings both professional and personal development for English language teachers, promoting a self-reflective, critical and systematic approach on exploring teaching praxis (Burns, 1999). Burns (2010) stated that "the central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice" (p.2). The aim is to carry out a reflective process to give solution to a particular problem identified in the teaching-learning practice following the next steps: planning, action, observation and reflection. As explained by Burns (1999), action research is a valuable way to gain more understanding of our teaching praxis.

Research Site

The study was conducted in the English language department of a language center of a state university in the northeast part of Mexico. To ensure confidentiality, the real name of the university and the language center will not be mentioned.

The university's vision has set as priority the promotion and consolidation of internationalization processes through creative and innovative strategies that strengthen it as a world-class educational institution (UANL, 2020). In the last decade, an internationalization center was created, providing a space for students, scholars and researchers to establish and strengthen their ties with foreign institutions and organizations, promoting the development of collaborative research projects, as well as double degree programs. Hence, foreign language proficiency is needed to have a successful academic exchange. This led to the creation of the language center where this study will take place. Undergraduates and graduate students as well as the State community who is interested in developing communicative competence in the different foreign languages may enroll. One of the objectives of the language center is to promote global peaceful communication and the internationalization of the state university.

Participant Selection

The purpose of this research is to develop a professional development course on globally networked learning environments. One hundred percent of the teachers of the English Language Department were purposely selected because this allowed to collection of data on the experiential

learning strategies, the challenges faced when developing interculturality and teacher's 21st century teaching skills of the English Language Department at this language center. All of the EFL teachers were invited to take the surveys. To ensure protection of the human participants, the Director of the language center reviewed and approved this study proposal before data were collected.

Data Collection Plan

Two data collection surveys were implemented. It should be noted that, prior to the administration of these surveys, a brief description of this study was provided to the participants. The chart developed by Sekar (2019) comparing traditional versus experiential learning was adapted along with the challenges of raising intercultural competence in EFL teaching survey developed by Quyen (2017), merging into one. The purpose of this survey was to analyze the learning strategies implemented as well as the challenges faced when developing intercultural competence in EFL courses. The survey contained 15 statements. The statements were mixed throughout the survey. The second survey will analyze how confident EFL teachers feel regarding 21st century teaching skills following Ramirez (2020) Competencies for 21st Century Teachers. The digital tool Mentimeter.com will be employed as a digital tool to collect data, due to its efficacy and cost-effectiveness. The two instruments will be applied by the end of November 2020. Data will be collected and analyzed for further research.

Conclusions

The present study was developed as part of the first, second and third semester of the Master's Degree in Applied Linguistics at Universidad Autónoma de Nuevo León. During the first semester, the introduction, background of the study and research questions were developed. We focused on the literature review on the second semester and during this third semester, methodology and data collection plan were designed. So far, we have learned about the importance of experiential learning, globally networked learning environments to promote foreign language learning and interculturality as well as the importance of the development of 21st century skills among both educators and learners. During the spring semester of 2021, once data is analyzed, we will design a professional development course on globally networked learning environments.

References

American Council on Teaching of Foreign Languages (1999) Standards for Foreign Language Learning. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/1996%20National%20Standards%20for%20FL%20L%20Exec%20Summary.pdf

American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999) Standards for Foreign Language Learning. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/1996%20National%20Standards%20for%20FL%20L%20Exec%20Summary.pdf

Balay, R. (2004). Globalization, Information Society and Education. *Ankara Üniversitesi E.itim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3* (2), 61-82. doi: 10.1501/Egifak_0000000097

Bedir, H. (2019). Developing a Framework for the Integration of 21st Century Learning and Innovation Skills into Pre-service ELT Teachers' Practicum. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET),* *6*(4). 828-843. Retrieved from http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/722

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs)**.** *Journal of Language and Linguistic Studies,* *15*(1), 231-246. doi:10.17263/jlls.547718

Bonk, C. (2016). Keynote: What is the State of E-learning? Reflections on 30 Ways Learning is changing. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning,* *20*(2), 6–20. Retrieved from http://jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/viewFile/300/205

Bonk, C. & Khoo, E. (2014). *Adding some TEC-variety: 100+ Activities for Motivating and Retaining Learners Online*. Bloomington, IN: Open World Books.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Teachers.* Cambridge, UK: Cambridge University Press

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching.* Abingdon, England: Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241–266. doi. 10.1177/1028315306287002

Dede, C. (2005) Planning for Neomillennial Learning Styles. *EDUCAUSE Quaterly*, *28(*1), 7-12. Retrieved from https://er.educause.edu/articles/2005/1/planning-for-neomillennial-learning-styles

Dede, C. (2006). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. Harvard Graduate School of Education. Retrieved from http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Dickens, L. & Watkins, K. (1999). Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning,* 30(2), 127-140. doi. 10.1177/1350507699302002

Eaton, S. (2010). *Using Skype in the Second and Foreign Language Classroom.* Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511316.pdf

Fox, P. & Hundley, S. (2011) *New Knowledge in a New Era of Globalization,* IntechOpen. Retrieved from

https://www.intechopen.com/books/new-knowledge-in-a-new-era-of-globalization/the-importance-of-globalization-in-higher-education#B2

Hampson, M., Patton, A. & Shanks, L. (2011). *Ten Ideas for 21st Century Education.* Innovation Unit. Retrieved from https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/10-Ideas-for-21st-Century-Education.pdf

Knutson, S. (2003) Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal,20*(2), 52-64. doi. 10.18806/tesl.v20i2.948

Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London, UK: Routledge.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, *98* (1), 296-311. doi.10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

Kumaravadivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. Mckay (Eds.), Teaching English as an International Language: Principles and Practices (pp. 9-27). New York, NY: Routledge.

Güven, İ. (1999). Globalization and its Reflections on Educational System. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 145-159. doi. 10.11114/jets.v6i1.2792

Lewin, K., In Cartwright, D., & University of Michigan. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York, NY: Harper & Brothers

Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

McLoughlin, C. & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. Retrieved from http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf

Misra, S. (2012) Implications of Globalization on Education*. Romanian Journal for Multidimensional Education*, *4*(4), 69-82. doi. 10.2139/ssrn.1800740

Puranen, P., & Vurdien, V. (2016). A Spanish-Finnish telecollaboration: extending intercultural competence via videoconferencing. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, (391-396). doi.10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.594

Quyen, P. (2017) Rethinking Intercultural Communication Competence in English Language Teaching: A Gap Between Lecturers' Perspectives and Practices in a Southeast Asian Tertiary Context. Journal on English Language Teaching, 7(1), 20-29. doi. 10.26634/jelt.7.1.11404

Ramirez, L. (2020). The Professionalization of Teachers: Competencies for the 21st- century. Retrieved from https://observatory.tec.mx/edu-bits-2/competencies-for-the-21st-century-teacher

Sadovets, O. (2017) Modern Trends in Continuous Professional Development of Foreign Language Teachers (On The Basis of The British Council Research). *De Gruyter Open*, 7(4), 89-97. doi: 10.1515/rpp-2017-0055

Salmon, G. (2019). May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development, 6*(1), 95-115. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222907.pdf

Scott, C. L. (2015). The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century? *Education, research and foresight: working papers UNESCO.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126

Sekar, J. (2019) Traditional Learning vs. Experiential Learning. *American College Journal of English Language and Literature, 9,* (43-46). doi. 10.2139/ssrn.3486129

Shafie, Faizah, & Izaham. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Teaching 21st Century Skills in the 21st Century Classroom. *Asian Journal of University Education, 15*(3), 24-33. Retrieved from https://education.uitm.edu.my/ajue/wpcontent/uploads/2019/12/MEDC-3.-Hidayu_Shafie_et_al.pdf

Sharifi, N. & Shariati, M. (2017). Using Experiential Learning to Enhance Students' Foreign Language Proficiency. *Translation Journal.* Retrieved from https://translationjournal.net/July-2017/using-experiential-learning-to-enhance-students-foreign-language-proficiency.html

Somekh, B., & Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. London, UK: SAGE Publications.

Starke-Meyerring, D., Duin, A. H., & Palvetzian, T. (2007). Global partnerships: Positioning technical communication programs in the context of globalization. *Technical Communication Quarterly*, *16*(2), 139-174. doi: 10.1080/10572250709336558

Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, *83*(1), 57–79. doi. 10.1177/2329490619878834

UANL (n.d). Centro de Internacionalización. Retrieved from http://internacional.uanl.mx/centro-de-internacionalizacion-2/

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilson, M. (2010) The Impact of Globalization on Higher Education: Implications for Globally Networked Learning Environments. *E-learning and Digital Media, 7*(2), 182-187.

Yang, X. & Chen, D. (2016) Two Barriers to Teaching Culture in Foreign Language Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1128-1135. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0605.29

Zhao, H. & Coombs, S. (2012) Intercultural teaching and learning strategies for global citizens: a Chinese EFL perspective. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 245-255. doi. 10.1080/13562517.2011.611874

27

YOUNG ADULTS' PERCEPTIONS OF THEIR ORAL SKILL FOR THE PRELIMINARY ENGLISH TEST

César Alonso Montesinos Serrano

Universidad Autónoma de Nuevo León

Iraís Ramírez Balderas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Alhelí Morín Lam

Universidad Autónoma de Nuevo León

Abstract

The current project explores the perceptions of B1 students of their oral production as well as the teachers' methodology and strategies implemented in class in order to improve the oral skill. Participants study in a private university of Monterrey, Nuevo León, México. In this given university, students do not experience any speaking test throughout their studies but they do have a speaking section while certifying in a national examination (CENNI) required to graduate. The ten participants are

between nineteen and twenty-one years old and they volunteered in the project. First, the speaking section of the Preliminary English Test (PET) was applied and a questionnaire was administered to explore the learners' perceptions on their exam as well as their ideas on how to improve their oral performance. The English teachers from the same university also filled a questionnaire designed to discover their teaching style and the activities they report to implement in the classroom to enhance the oral skill in class. This study is part of a bigger research project.

***Key words*:** Students' perceptions, Preliminary English Test, speaking strategies, oral production.

Resumen

El presente proyecto explora las percepciones de alumnos de un nivel B1 conforme su producción oral así como también la metodología y las estrategias implementadas en clase por los maestros para mejorar la habilidad oral. Los participantes de este estudio pertenecen a una universidad privada de Monterrey, Nuevo León, México. En dicha universidad, los alumnos no tienen ningún examen oral durante sus semestres; sin embargo, se enfrentan a uno cuando realizan un examen nacional de certificación (CENNI) para su egreso. Los diez participantes del estudio fueron voluntarios y tienen entre diecinueve y veintiún años. Como primer paso, los alumnos tomaron la sección de habilidad oral del examen Preliminary English Test (PET), para después contestar un cuestionario diseñado para descubrir sus percepciones hacia el examen así como sus sugerencias de actividades para mejorar la producción oral. Los maestros de inglés de la misma universidad también respondieron un

cuestionario dirigido a descubrir su estilo de enseñanza y las actividades que implementan dentro del salón de clases para mejorar la habilidad oral.

Palabras clave: Percepciones de los alumnos, Preliminary English Test, estrategias orales, producción oral.

The communication process has been extensively studied. Consequently, the fields of language acquisition and language teaching methods have advanced enormously, especially as a result of its involvement with other fields such as psychology, sociology, pedagogy and linguistics. As Davies (2007) stated, “applied linguistics focuses on solving a language problem through the use and help of other sciences and/or factors” (p. 68). In this sense, applied linguistics can have a positive impact on the teaching of speaking by providing approaches and strategies that may facilitate its development. On the other hand, students’ perspectives are relevant because they have an impact on their attitudes, motivation, behaviors and engagement that students show during their studies.

This article reports on B1 students’ perceptions of their speaking proficiency, the strategies used to prepare for the PET exam and the emotions, experienced before, during and after the oral part of the exam. Simultaneously, it seeks to identify the students’ needs in terms of the development of their oral skills which is the first phase of an action research cycle to be implemented at a given context.

Theoretical framework

In this section, the essential definitions and theoretical explanations underpinning the methodological choices of the study are included. Richards & Renandya (2002) claim that a large amount of the world’s

language learners desire to develop proficiency in speaking. The current state of globalization and technological advance have contributed to communication skills being regarded by students as the most important. Burnkart (1998, cited in Nazara, 2011) mentions that students assess their own language learning based on their perceived mastery of the speaking skill. This is why the development of speaking skills is crucial for students to feel they are progressing in their learning which has an impact on their motivation and confidence for interacting with others and doing well in the exams where speaking is required.

Speaking skill

Goh and Burns (2012) defined the speaking skill as a challenging one as it involves different processes that take place, overlap or combine at the same time. Due to the complex nature of speaking, the ability entails some difficulties that may cause students to experience anxiety, lack of confidence and dissatisfaction, depending on how its practice takes place within a lesson as pointed out by Harmer (2007). Hence, the importance of carrying out speaking activities regardless of whether or not the exams include a speaking section.

Pakula (2019), stated that speaking involves not only the knowledge of the rules and functions of language but also a series of sub-skills that must be developed by the student in order to communicate. One of the factors that contributes to the complexity of the speaking skill is the influence of its different sub-skills such as vocabulary (e.g. slang and idioms), pronunciation (suprasegmental and segmental features such as rhythm, intonation, stress, word reductions, and elision among others), grammar, and even paralinguistic features in the case of face-to-face

communication. The above may have led Brown and Manasche (1993, cited in Gaikwad and Karekatti, 2018), to label speaking as the most challenging skill for students. To this, the need for interaction with at least one other speaker must be added.

Despite the fact that several sub-skills must be considered, Alzboun, Smadi and Baniabdelrahman (2017) affirm that learners do not only need to memorize a long list of vocabulary or a series of grammatical rules; they need to know how to actually apply them in order to have a fully fluent and natural conversation. In other words, students must be aware of language use; they need to know how to adapt their discourse to different situations, surpassing the memorization level.

In addition, Harmer (2007) considers that speaking activities need to be engaging and that correction needs to be carefully done. Students need to experience activities where they can extract not only as much language as possible but also information about the cultural and social context. That is, students should be exposed to a variety of good models so they can learn aspects such as pronunciation, intonation, turn-taking, register, physical personal space, etc. In this way, after reflecting on the input received, students may be able to execute their oral production in a more adequate and informed way.

Speaking strategies

In this section, the various projects proposed by different authors will present the possibilities that a language teacher could implement in their classrooms to facilitate and if possible, to improve the mastering of speaking English as a foreign language (EFL). Some researchers have

studied the use of technology such as applications and internet-based material (Manurung 2015; and Nguyen 2015), others on the use of voice and video recordings (Göktürk 2016). Fauzan (2014) explored the benefits of improvisation as a technique to improve oral production. Some others have done the same with the support of a reading strategy or role-plays (Aliakbari & Jamalvandi 2010, Ninsuwan 2015; Marzuki, Ananto Prayogo & Wahyudi 2016). Other teachers focused on the integration of reading and speaking through the reading circle strategy (Abdelrasoul 2014). While other practitioners used a task-based approach along with a given strategy (Salimi 2015; Khoshsima & Shokri 2016; and Yegani & Jodaei 2017). All the projects mentioned above had an interactive aspect among participants and teachers which allowed them to have positive constant feedback resulting in improvements in areas such as anxiety and motivation levels, vocabulary, word knowledge, pronunciation and fluency.

As the first example, technological applications and internet-based material, Manurung (2015) proposed to engage students in classes that were more appealing to them. The author realized that speaking classes in an Indonesian university made the students feel dissatisfied, so they showed no eagerness to comment or ask questions in a conversation. Consequently, the proposal was the creation of oral presentations through the use of internet material to improve the students speaking skill. Twenty-nine university students used the internet to research and download material regarding a topic of their interest in order to create a presentation. Discoveries showed improvements in more constant and solid explanations as well as a better interaction among learners. This study shows the importance of giving students enough input for them to be able to participate in a discussion.

Nguyen (2015) presented a different strategy based on oral presentations, he used the Pecha Kucha format which consists of PowerPoint presentations with twenty slides and twenty seconds to present each one, that is, 6 minutes and 40 seconds. This author worked with Japanese students who expressed reluctance to participate and practice English. After the sixteen weeks of classes, students watched different presentations and prepared two on their own. The results showed that students experienced a solid improvement in their speaking skill and that it came from the large number of readings they checked for their presentation. However, Nguyen (2015) proposed to use this alternative tool with a longer time of preparation as many students struggled to adapt to the speed of the presentations.

As for researchers that decided to take on ideas related to voice and video recordings, a good example is Göktürk (2016) who used digital video recordings with Turkish students from the Hacettepe University who were at an intermediate proficiency level. The research which lasted a semester, aimed to improve the speaking level as well as the students' confidence. Students were required to video record themselves once a week for about three minutes trying to avoid memorization of their speech. In class, participants were working with presentations, lectures and discussions as a way to practice before the final product.

Later in the course, students had to upload their videos to a Facebook group so everyone could see their speeches and make comments on them; feedback was taken into consideration as an important basis of this experiment. There were not significant improvements in the learners' fluency. However, it was observed that students became more

confident and also better risk-takers which implies that benefits can be seen in a long-term period. This may be due to the need for a pre-stage of input and preparation tasks that must be considered before working on the final product.

Fauzan (2014), who worked with Indonesian students, proposed improvisation as a technique to develop the speaking skill and confidence. Regarding improvisations, students based theirs on the drama genre out of books. Classes were carefully designed and included three stages: The presentation of the technique followed by the improvisation in speaking activities and finally, feedback. The teacher only corrected the students at the end of the three stages. After the sessions, Fauzan (2014) concluded that improvisation is effective due to the amount of practice and freedom that students receive. He mentioned that there was a friendly environment and that despite the mistakes, students were not afraid of speaking which gave them fluency.

Moving to researchers whose projects addressed speaking improvement through a reading or a role play strategy. One of the first examples are Aliakbari and Jamalvandi (2010) who used role-play as a means of facilitating oral production. Around sixty Indian students were selected after an IELTS speaking pre-test. The experimental group received cards with the specifications of their role under a Task-based instruction approach. The control group also worked with the cards but the instruction was traditional; which means that their experience was not divided into stages going from less to more independence. Aliakbari and Jamalvandi (2010) concluded that role-plays combined with Task -based

instruction produce a fruitful impact on speaking proficiency levels so it needs to be taken more into consideration in further investigations.

Reading aloud was the strategy that Ninsuwan (2015) applied to EFL learners after finding that students in a Thai university not only experience problems when practicing English orally but also when comprehending readings. Students expressed that their difficulties were a consequence of a lack of mastery over grammatical structures. Ninsuwan (2015) worked with twenty students who used the reading aloud technique as a vehicle to impact on both the reading and speaking ability. Regarding the procedure, students started with dictation exercises to then move to the reading aloud techniques in which the teacher helped with pronunciation and led the readings to a series of questions for the students to expand their participation. After comparing pre and post-tests the author stated that students showed an improvement on their reading comprehension as well as an increase in their pronunciation and vocabulary knowledge.

In Indonesia, a project that focused on the improvement of oral production through a reading strategy was carried out by Marzuki, Ananto Prayogo and Wahyudi (2016). They worked with high school students who were exposed to an interactive storytelling strategy. The project was divided in two cycles where the teachers used two folktales as instruments. The folktales were presented with images and/or videos and students were in charge of asking and responding questions. The teacher was the model for the first part of the experiment but then, he was only in charge of monitoring the students' conversations. The results showed that the numerous times when the students were expressing reasons for their ideas, their likes and dislikes as well as responding and asking questions

while participating or helping their peers were the factors that boosted the mastery of vocabulary and fluency. However, authors proposed to use more and varied texts in class.

Reading circles were also an option for some researchers, looking for ways to enhance speaking skill. Abdelrasoul (2014), for instance, worked with more than forty Egyptian preparatory students during thirty weeks. In the beginning, students took a proficiency test in order to discover how well they did in their English skills. During sessions, students did not only read passages but also received a role to play in order to interact with the text and to write a short summary or make a presentation out of it. The assessment of the project was through the collection of reports, students' portfolios, questionnaires towards reading circles and a post-test. Finally, the research generated positive results in the students' reading comprehension, word knowledge and in the social skills which allowed them to become better speakers through asking and responding questions, commenting, agreeing and disagreeing, giving opinions, among others.

Salimi (2015), worked with sixty Persian and Turkish students by using a Task-Based Language approach. Students of the experimental group focused on problems that implicitly taught them grammatical structures. The key factor for these experimental students was the amount of examples provided within classes. Students had to face a problem-solving situation every two weeks, the solution of the tasks were recorded and transcribed in order to keep track of improvements. When the summer course concluded, the experimental group showed more accurate

performances in the speaking skill due to the exposure to the classes in which they did not receive a traditional grammar session.

Finally, Khoshsima and Shroki (2016) also worked with a Task-based approach and they focused their stages on engaging students with a topic, studying about it and then activating the students' performance. The thirty Persian students who participated in this study had to take proficiency tests to ensure they had a similar level. There were two groups, the first one received classes where they did not have enough communicative opportunities, and their speaking practice relied basically on drills. Contrary to that, the experimental group experienced a Task-based design so they had activities such as discussions, picture stories, interviews, role-plays, among others. At the end, students took a FCE speaking exam and the results showed that the Task-based design was beneficial. In this way, the authors recommended to pay more attention to speaking and to apply Task-based instruction more in classrooms.

Research methodology

Given the fact that students do not experience any speaking examination in their courses, this project attempts to improve the students' oral production through a strategy that involves reading passages and students' interaction. As a result of this objective, the proposal took an action-research approach as it is imperative to take action in a specific social situation in order to discover changes among participants. Despite the existence of other research methods, this one allows for cyclical processes where intervention can be both analyzed and repeated.

Authors have given their own definitions of action-research, as well as their models or requirements. For instance, Latorre (2013), defined action-research as a cycle of cycles due to the process of finding a problem, the analysis of it, the creation of a plan to intervene, the analysis of the intervention and then the repetition of steps according to the results. Simultaneously, Latorre (2013) mentioned that two of the most essential aspects of action-research are the reflection of actions as well as the collaboration.

The specific methodology that this project follows is the one proposed by Whitehead in 1991 (cited in Latorre, 2013) which is a model that seeks for an improvement between educational theory and self-professional development. This model is seen as a cycle that starts with the analysis and experimentation of a problem. Then, the researcher needs to select a possible solution for the problem. The intervention is planned and the possible solution is implemented to then evaluate the results. Finally, according to the results, modifications will occur and the process starts over. Reflection is a vital feature throughout this model as it will lead the proposal and facilitate a more convincing and honest written paper to share the gained knowledge with other practitioners. This paper shows the results of the first stage where the problem is identified and analyzed.

Context of the study

This proposal took place in a private university in the north of Mexico, Nuevo Leon. Hence, the learners' age is around the seventeen and twenty-one years old. This university offers English as a foreign language to students in all academic programs. They are required to prove their language proficiency by the end of their studies. Students of this university

take five hours of English as a foreign language class a week and they share classes with students from different majors. This project occurs in the Health Area which encompasses five different majors: medicine, nursing, veterinary, physiotherapy and chemistry.

English as a foreign language classes are divided in five different levels which go from A1 to C1 and groups normally have up to thirty-five students. The textbook series adopted is Touchstone by Cambridge University Press. This series has the following order: Touchstone 1 to 4 and then, Viewpoint 1 and 2. Every book contains twelve units and a digital platform for students to reinforce their classroom learning. Each level lasts an entire semester where students have two partial exams which do not include evaluation of the speaking skill.

Participants

For the current study, the participant group is a Level 3, that is, B1. Students received an invitation to voluntarily participate in the project and ten out of the total number of students (32) accepted to take part in the intervention; these students are studying through the Touchstone 3 book. Out of the ten, two are men and the rest are women. One student is seventeen years old, three are eighteen, two are nineteen, one is twenty and the rest are twenty-one years old. These volunteers expressed that they had received English lessons before but at a basic level and that they did not feel very comfortable with their speaking proficiency. The participants were also categorized according to their English grades,that is four students were high achievers, four were average and two were low achievers. This selection was used in order to guarantee the representation of all levels of performance in the class.

The information reported was gathered through a focus group conversation at the beginning of the study. As a first step, they experienced the Preliminary English Test speaking section as pre-test in order to discover their proficiency in that skill and to evidence a starting point. Finally, three teachers, who also teach Level 3, agreed to respond to a questionnaire to analyze their teaching strategies in terms of the development of speaking skills.

Data collection

Three different instruments were given to participants at this stage with the purpose of gathering as much information as possible to discover the students' perceptions towards their oral skill proficiency and the teachers' teaching strategies in the same level where the proposal occurred. The instruments given to students were a speaking pre-test designed by Cambridge as well as a questionnaire that aimed to discover the students' perceptions towards the exam design and their performance in it, as well as their opinion about what speaking activities would help them to improve. On the other hand, Level 3 teachers filled up a questionnaire that explored the methodology they use in class, the speaking activities that they use the most and the criteria they take into consideration at the time of evaluating the speaking skill.

Data analysis

After collecting the data, all the information was distributed in tables. These tables had two levels, the primary in which the information was synthetized according to all questions in the questionnaires. Then, in the secondary level, the most influential categories for this project were analyzed in order to find patterns among the participants. It is imperative to mention that the

students' questionnaires were first analyzed according to their English performance in class, not their performance in the pre-test.

Findings and discussion

The first objective of this project was to find out the difficulties that B1 students have in the oral production through a speaking test and a questionnaire. The results show that the 80% of participants felt more comfortable while performing in an activity where there was no interaction and responses were short. This implies that this kind of activity is the one that they normally experience in classes; one-on-one questions that require responses with specific details and that do not provide them with options to elaborate longer on their ideas. Besides, even when the students were presented with the exam design, only 20% of participants commented that they practiced with a friend as a preparation strategy for the exam. The rest of the students practiced but they opted for strategies that do not require exchange of ideas. Probably, this is a result of a lack of confidence to ask for help or an evidence of how unfamiliarized they are with interaction and with other strategies to improve their speaking performance.

Moreover, 50% of students expressed the necessity of improving in the interactive part of the exam which evidences that they do not have enough interactive activities in class. In fact, there were two categories that students pointed out as challenging. First, the 40% agreed on finding really difficult to respond or to give comments on what the other candidate said. Then, 30% had difficulties with turn-taking which again, demonstrates the lack of practice of interactive activities for speaking in class. This possibly indicates that students are more used to individual oral participation or fixed activities where they just follow or drill a conversation and where they are

not required to produce their own ideas with the consequent harm to motivation.

Unexpectedly, 70% of students showed a positive attitude towards the interactive part of the exam even when they were not used to it; perhaps because students find that interaction is the aim of developing speaking and ultimately, of learning a foreign language as mentioned in the literature. Finally, all participants suggested having more activities similar to the ones contained in the test to practice; to interact more; and to improve their oral production. Some students also demanded to practice more English through the use of meaningful input such as reading passages, videos or audios. The comments provided by the students will serve to the next stage of this study where an intervention will be implemented.

Regarding the second objective, teachers' reports on their methodology and strategies to improve the oral skill were also interesting. 60 % of the teachers commented that they implement a communicative approach in their classes; which results somewhat contradictory to the students' perception of their speaking skill as well as their oral production. They all agreed on the importance of having communicative activities in the EFL sessions; in this section the use of role-plays predominated. However, students did not report using this strategy in class nor they mentioned it as a suggestion to improve their oral production. Probably, students have not used role-plays in class or the role plays experienced have been limited in terms of realistic interaction or have failed to engage students' interest. On the other hand, students may not like to participate in front of their classmates.

Teachers reported the activities they implement in order to enhance the oral production, the 60% builds oral practice through questions and answers as well as discussions based in audios or videos. However, a teacher reported more specific information; this teacher uses role-plays and competences. In a different case, a teacher mentioned that role-plays are used only in one out of the twelve units which is clearly not enough. If the students' participation in role-plays is positive, it should be put into practice more frequently and with varied topics, scenarios, and interaction patterns so they develop language in different situations.

On the other hand, competences are based on Kahoot and in a writing contest. Kahoot is a well-known and widely used game application, however, there are certain limitations as to what can be done there in terms of the development of certain skills. It works well for sub-skills such as vocabulary, formulaic expressions, and grammar but how much it can help to the development of speaking activities, remains to be seen.

As for writing competences, the teacher reported that students get a topic to write about, the teacher selects some finalists and they tell the story to the class. At the end, the class votes and the winner gets a reward; in this way students get motivated to participate and to improve their writing. However, not all students may be comfortable with writing or with telling their story in front of their classmates. In this strategy both the writing capabilities and the eagerness to participate play a really important role. Additionally, students that tell their stories just read, they do not elaborate on their stories, which means that all their oral practice is limited to the story. Probably, a class discussion about the winner's story would be a

positive suggestion to enhance that strategy from a speaking skill perspective.

In a different category, it was interesting to notice that even when all teachers evaluate the speaking skill, there is not a standardized instrument provided by the university. Results demonstrated that 2 out of the 3 teachers award much importance to interaction while evaluating oral production. Nevertheless, the EFL program from that university does not have an actual speaking section in the criteria; the closest activity is a project where students usually give presentations but they tend to memorize their speech, giving no room for interaction.

Regarding the different speaking evaluation strategies, a teacher reported to evaluate it through weekly audios and a different one through the use of rubrics, but the evidence graded to students was not mentioned. Furthermore, the last teacher did not give a solid response to his speaking evaluation process due to the number of students in class (30-35 per class). This lack of agreement among teachers and the university program seems to be affecting the students' English language learning as they might be prioritizing on the other skills that directly impact on the criteria. All in all, it seems that students' and teachers' reports are contradictory which denotes a necessity to pay more attention to the students' opinion in order to enhance both speaking strategies and oral production.

Implications and conclusions

Based on the findings, this current paper has different implications. One implication of the students' performance in the PET speaking section is that the majority did not practice interaction. They did not seem to have

strategies that helped them to practice interaction and as a result, they felt under pressure and insecure during the exam. For this reason, our recommendation is not only to have PET speaking simulations as in-class activities but also to provide them with warm-up activities before they actually take the test so they can overcome both, the pressure and the nerves. By doing this, students will solidify their performance in areas where they feel unconfident such as turn-taking and responding or reacting to a friend's comment.

A different implication is that the school does not require teachers to test students' speaking in its partial or final evaluations. At the same time, even when teachers report to evaluate the speaking skill in classes, they do not follow a standardized strategy. Naturally, it seems that students focus more on the rest of skills that actually gives them a score. Our recommendation is to find speaking strategies that imply not only interaction but also a sense of collaboration in order to make them practice more often and to raise awareness of their speaking skill.

As a conclusion it can be said that students from this university realize that their speaking proficiency level is not adequate as soon as they face an interactive situation. It was clear that students perform better in individual areas, whereas they struggle at the time of exchanging ideas with someone. Nevertheless, the students' perception indicates that they actually liked interactive activities. Moreover, students made a reflection on how to improve their oral production and the result is that they would like to be involved in practices where they interact more constantly. So, in order to meet their needs, we believe that the PET speaking section is an examination that will help students to discover their English level, and, at

the same time, it will function as a strategy to build up their confidence and language use.

References

Abdelrasoul, M. M. I. (2014). *Using reading circles strategy for developing preparatory students' critical reading skills and social skills.* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Aliakbari, M., & Jamalvandi, B. (2010). The Impact of 'role play' on fostering EFL learners' speaking ability; a task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 14*(1), 15-29.

Alzboun, B. K., Smadi, O. M., & Baniabdelrahman, A. (2017). The Effect of role play strategy on jordanian EFL tenth grade students' speaking skill. *Arab World English Journal, 8*(4), 121-136. DOI:https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.8.

Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. California, US: Edinburg University Press.

Fauzan, U. (2014). The use of improvisation technique to improve the speaking ability on EFL students. *Dinamika Ilmu*, 14(2), 264-287.

Gaikwad, J. & Karekatti, T. (2018). Technology and Role-Play Task to Improve Students' Speaking Performance. *International Journal of Research in Teacher Education*, 9(3), 21-36.

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York, US: Cambridge University Press.

Göktürk, N. (2016). Examining the effectiveness of digital video recordings on oral performance of EFL learners. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, *16*(2), 71–96.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England: Pearson Education Limited

Khoshsima, H. & Shokri, H. (2016). The effects of ESA elements on speaking ability of intermediate EFL learners: A task-based approach. *Theory and practice in language studies*, 6(5), 1085-1095. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0605.24

Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Graó / Colofón.

Marzuki Marzuki, Johannes Ananto Prayogo, & Wahyudi A. (2016). Improving the EFL learners' speaking ability through interactive storytelling. *Dinamika Ilmu*, *1*, 15. https://doi.org/10.21093/di.v16i1.307.

Manurung, K. (2015). Improving the speaking skill using reading contextual internet-based instructional materials in an EFL class in Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 44–51. https//doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.442.

Nazara, Situjuh. (2011). Students' Perception on EFL Speaking Skill Development. *Journal of English Teaching*, 1,1, 28.43.h https//doi:10.13140/RG.2.2.13145.98401.

Nguyen, H. (2015). Student perceptions of the use of PechaKucha presentations for EFL Reading classes. *Language education*

in Asia, 6(2),135-149.
http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/15/V6/I2/A5/Nguyen

Ninsuwan, P. (2015). The effectiveness of teaching English by using reading aloud technique towards EFL beginners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1835-1840.

Pakula, H. (2019). Teaching speaking. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 13 (1), 98-108. DOI: 10.17011/apples/urn.201903011691

Richards, J.C. and Renandya, W.A. (Eds). (2002). *Methodology in language teaching.* New York, US: Cambridge University Press.

Salimi, A. (2015). The effect of focus on form and task complexity on L2 learners' oral task performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (6), 54-62.
http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.6p.54

Yegani, H. & Jodaei, H. (2017). The effect of task-based and topic-based speaking activities on speaking ability of Iranian EFL learners. *International Journal of English Language &Translation Studies*, 5(4), 85-93.

28

LA GAMIFICACIÓN: ESTRATEGIA FUNDAMENTAL EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL NIVEL PREESCOLAR

Andrea Montserrat Mauleon Flores

Óscar Eduardo Sandoval Villa

Elizabeth Alvarado Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

A lo largo de los años, uno de los mayores retos de la lingüística aplicada ha sido el poder explicar el proceso de adquisición de una lengua, así como desarrollar métodos y estrategias para su enseñanza. No obstante, este trabajo se centra en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Partiendo de la necesidad de desarrollar e innovar la práctica docente, surge este trabajo de investigación que tiene como propósito el analizar la estrategia de la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación preescolar a través de la revisión documental de 10 estudios, así como evaluar si es efectivo su uso en este nivel educativo.

A partir de la utilización de la estrategia de gamificación, término que se refiere a la aplicación de las mecánicas del juego en ámbitos que generalmente no son lúdicos, se pretende que los estudiantes de nivel preescolar aumenten su participación en clase y desarrollen su competencia comunicativa.

La metodología utilizada es un análisis descriptivo-interpretativo basado en la crítica de la literatura revisada acerca del tema de interés, que es la gamificación en el ámbito educativo. Finalmente, este trabajo valora si realmente es eficaz la aplicación de esta estrategia para la aprehensión de conocimientos y si es favorable durante la etapa inicial.

Palabras clave: gamificación, educación preescolar, lengua extranjera, motivación.

Abstract

Over the years, one of the greatest challenges in applied linguistics is been be able to explain the process of language acquisition, as well as to develop methods and strategies for its teaching. However, this work focuses on the acquisition of English as a foreign language.

This research work aims to analyze the strategy of gamification in the teaching and learning of English in preschool education through the documentary review of 10 studies, as well as to evaluate if its use is effective at this educational level.

Gamification is a term that refers to the application of game mechanics and experience in a non-game situation, to engage and motivate people to achieve goals, by changing their behavior and

developing skills. It is intended that preschool students increase their participation in class and develop their communicative competence.

The methodology used is a descriptive-interpretive analysis based on the criticism of the literature reviewed on the topic of interest, which is gamification in education. Finally, this work assesses whether the application of this strategy for the apprehension of knowledge is really effective and if it is favorable in early education.

Keywords: gamification, children, kindergarten, foreign language, motivation.

Planteamiento del problema

La UNESCO (2009) establece que el lenguaje es una manera en que los seres humanos nos relacionamos, pues es un medio de comunicación con el cual se puede socializar e interactuar con los demás, ya sea mediante signos orales o escritos. El idioma inglés se ha difundido por todo el mundo y hoy en día constituye el principal idioma de comunicación internacional. En la actualidad, la sociedad se encuentra en una era de globalización, y debido a ello esta lengua ha impactado en todo el mundo, ya que su aprendizaje no se trata de un lujo como antes, sino de una necesidad para poder sobresalir tanto en el área laboral como social.

La enseñanza y el aprendizaje del inglés es un tema relevante en nuestros días pues en las escuelas se ha vuelto obligatorio que se imparta desde muy temprana edad y se introduzca al niño a la comunicación a través del uso del idioma. Por esta razón, los docentes se ven en la necesidad de encontrar métodos y estrategias adecuadas para llevar a cabo sus clases eficazmente. Este trabajo de investigación es producto del

interés acerca de cómo se lleva el proceso de adquisición de una segunda lengua en edad preescolar y de innovar las estrategias educativas en las clases de idioma.

En el presente estudio se pretende comprender y analizar la estrategia de gamificación para la enseñanza del inglés como segunda lengua, para evaluar si realmente es efectiva y favorece la adquisición del idioma en etapa preescolar. Se busca ir más ir más allá de sólo comprender el tema, debido a que se presenta un análisis de la manera en que los educadores pueden innovar sus prácticas y así, preparar a los niños a enfrentar los retos de este mundo globalizado.

Según Bygate (2003) uno de los principales problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar a los estudiantes para que sean capaces de usar el idioma que se está enseñando, es decir, dominar el idioma. Al hablar de esto se entiende que el alumno sea capaz de expresar sus ideas con una persona nativa de la lengua que se está aprendiendo.

En México, es obligatorio llevar la asignatura de Lengua Extranjera, que es el inglés, centrado en las prácticas sociales del lenguaje. No obstante, existe una escasez de profesores realmente capacitados para la enseñanza del idioma a nivel preescolar. Según Mercau (2009) en México hay muy pocos docentes que estén interesados en educar a niños en edad preescolar. Por consecuencia, el número de maestros dedicados a la enseñanza de inglés en preescolar es aún menor.

Igualmente existen otros factores que inciden en el aprendizaje de inglés en preescolar. Una de las situaciones es el tiempo asignado para la

instrucción del idioma, pues éste es limitado. En el ámbito público, de acuerdo con el programa Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés (SEP, 2017), las horas lectivas mínimas son tres horas diarias, en donde se ve el contenido de todas las asignaturas del currículo. Los educadores organizan el tiempo de trabajo basándose en las características y necesidades de sus niños, para así se logren los aprendizajes esperados. Es por esto, que el tiempo de enseñanza del inglés se reduce.

Por otro lado, en el ámbito privado, pasa lo mismo. Aunque la jornada dure más horas, los alumnos toman diferentes asignaturas, clases extra y existen variedad de eventos durante el ciclo escolar. Esto da como resultado que, el tiempo designado para la enseñanza del inglés se reduzca.

Otra de las situaciones que se presentan es que las clases son monótonas, lo cual genera desmotivación y falta de interés por aprender la lengua. De la misma manera, a esa edad los alumnos muestran apatía por aprender el idioma porque en esa etapa enfrentan el aprendizaje de matemáticas, lecto-escritura, ciencias y otras materias. Los alumnos de preescolar no comprenden ni encuentran funcionalidad o importancia al idioma, lo que hace necesario que las clases sean atractivas e interesantes, y se motiven a aprender (Mercau, 2009).

Con lo anterior, los docentes se ven en la necesidad de encontrar métodos y estrategias adecuadas para llevar a cabo sus clases eficazmente, de manera que los alumnos se apropien de las diversas prácticas sociales del lenguaje y que le permitan satisfacer sus

necesidades comunicativas, así como brindarles situaciones necesarias para que se interesen por adquirir el idioma.

El problema a investigar en este estudio es la falta de estrategias innovadoras para la enseñanza y aprendizaje del inglés a nivel preescolar. Por tal motivo, se propone la utilización de la gamificación, de manera que se capte la atención de los niños en la clase de inglés y a la vez, se les motive a aprender el idioma. Es decir, generar un efecto positivo en la adquisición del idioma inglés en preescolar.

Para ampliar la información del presente documento, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación, pues éstas son las que orientan hacia las respuestas que se buscan llegar durante la investigación: ¿cuál es la importancia de enseñar y aprender inglés en edades tempranas?, ¿cómo implementar el uso de la gamificación en el ámbito educativo?, así como, ¿cuál es el efecto del uso de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa?

Por otra parte, el objetivo general de este estudio es analizar la estrategia de la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación preescolar a través de la revisión documental de diversas fuentes. De la misma manera, otros de los objetivos son fundamentar acerca de la importancia de la enseñanza del idioma inglés en educación preescolar, obtener datos importantes en relación a la implementación de la gamificación en educación preescolar, y desarrollar un análisis referencial de la teoría especializada en gamificación, haciendo un énfasis en la Educación Infantil.

Por último, el supuesto planteado en este estudio es que la gamificación es una estrategia útil para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Educación Preescolar.

Marco teórico

Como parte indispensable para desarrollar esta investigación, se considera pertinente, realizar una revisión de la literatura acerca del tema y analizar las distintas perspectivas teóricas para el correcto encuadre del estudio. Así mismo, la elaboración de marco teórico proporciona un panorama o visión sobre lo que se conoce y las investigaciones que se han realizado, que en este caso trata acerca de la gamificación para el aprendizaje de inglés en preescolar.

Inglés en edades tempranas

Existe una gran controversia sobre la adquisición de la segunda lengua. Se han llevado muchas investigaciones con el objetivo de saber si la edad afecta la adquisición de la lengua extranjera. “Aunque los expertos afirman que el periodo crítico reside en la pubertad para el aprendizaje de la segunda lengua, son los niños los que se encuentran en la edad idónea” (Lightbown & Spada, 2006, p. 68).

Vilke (1997, citado por Forero, 2007) postula que la edad ideal para iniciar a los niños en el programa de lenguas extranjeras es entre los 6 y 7 años porque a esa edad ellos ya tienen establecido una amplia estructuración del lenguaje. Bikandi (2006) menciona que empezar a aprender un segundo idioma en edades tempranas tiene la ventaja de disponer de más tiempo de exposición y práctica, aunque es preciso tener en cuenta que la intensidad es determinante en los resultados.

En cambio, Iracheta & Solis (2010) indican que aprender una lengua desde la infancia tiene beneficios para la educación de la persona, porque el cerebro está predispuesto al aprendizaje de la lengua extranjera cuando son pequeños. Los infantes no poseen miedo alguno de los sonidos, así como tienen una gran habilidad para imitarlos. Cuando van creciendo afloran los miedos al ridículo y temen arriesgarse, no les gusta equivocarse.

¿Entonces qué es mejor? Se sabe que aprender otra lengua favorece el desarrollo cognitivo, social y cultural de los niños. Pero el aprenderlo depende de varios factores que se deben de tener en cuenta porque son los que facilitarán o dificultarán el aprendizaje. Estos pueden ser biológicos y psicológicos (físico, edad, personalidad), cognitivos (inteligencia, estilo de aprendizaje) y afectivos (actitud, motivación). Es por eso que la importancia de aprender un idioma se manifiesta de manera diferente en cada persona.

Sin embargo, cuando se estudia formalmente el segundo idioma, no hay que olvidar que, el maestro también desempeña un papel importante en el aprendizaje de éste pues serán sus métodos y estrategias las que facilitarán o dificultarán aprender el idioma.

Gamificación

Gamificación es un término que está relacionado con juegos debido a que “game” en inglés significa juego. Sin embargo, existe una diferencia entre lo que es juego y gamificación.

Huizinga (2014), indica que el juego es una actividad libre que se da en unos límites espaciales y temporales, así mismo que sigue unas reglas

que son aceptadas libremente por el individuo que juega, además de que cuenta con un fin en sí mismo acompañado de un sentimiento de tensión y alegría, igualmente afirma que la acción de jugar es anterior a cualquier cultura. Torres (2002), menciona que el juego es de las actividades más agradables y es una forma de esparcimiento.

Por su parte, Garvey, nos menciona que el juego "se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación" (1994, p. 9). Entonces el juego tiene ciertas características como diversión, se circunscribe en un tiempo y lugar, es regido por reglas, no genera algo productivo, es ficticio, es automotivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos entre otros y da placer y diversión

Por otra parte, gamificación según Kapp (2012) es la utilización de la mecánica, la estética y el pensamiento basado en juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Dicho esto, "Gamificación" usa partes del juego, pero no es un juego. Entonces, es el uso de estrategias o modelos de juego con el objetivo de crear una vinculación con los usuarios y crear una experiencia significativa para lograr ciertos objetivos.

Detering et al (2011), define gamificación como "el uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego". Otra definición sobre lo que es gamificación es la de Kim, Song, Locke & Burton (2018), que lo determinan como un conjunto de actividades y procesos para resolver problemas usando o aplicando las características de los elementos del juego. De la misma forma, mencionan que la gamificación no es una

actividad única, sino un conjunto de actividades relevantes y procesos sistemáticos; el uso de la mecánica del juego, como insignias y puntos no debe considerarse como gamificación.

Y ¿cuáles son los elementos? Los juegos se pueden dividir en elementos. Werbach & Hunter (2015), establecieron tres niveles que son Dinámicas, Mecánicas y Componentes. De acuerdo con ellos, las dinámicas son complejas de diseñar y construir en el sistema de gamificación. Estas son las siguientes: restricciones, emociones, narrativa, progresión y relaciones.

Una vez establecidas las Dinámicas, el siguiente paso es hacer atractivo la gamificación. Werbach & Hunter (2015) mencionan que las Mecánicas son como los verbos de un juego, son un medio de implementación de una o más dinámicas. Estas mecánicas son: desafíos, suerte, competición, cooperación, retroalimentación, recompensas, transacciones, turnos, estados de ánimo.

Por último, los componentes son como los sustantivos del juego. Los más conocidos son los puntos, insignias y tablas de clasificación, o PLB (*points, leaderboards, badges* por sus siglas en inglés). No obstante, existen otros como: logros, avatares, insignias, pelea de jefes, colecciones, combate, desbloqueo, regalos, niveles, tablas de clasificación, puntos, misiones, equipos, bienes virtuales y gráfico social.

Gamificación y motivación

La gamificación y la motivación tienen una estrecha relación debido a que los jugadores al momento de experimentar las dinámicas, los mecanismos y los componentes de la gamificación les genera una sensación de logro

que los hace sentirse bien con ellos mismos y los motiva a esforzarse más para lograr el éxito. (Niman, 2014)

Kim, Song, Lockee & Burton (2018) señalan que es difícil decir que un tipo de motivación es más efectivo o más importante que otro. En la gamificación los jugadores pueden estar motivados intrínseca o extrínsecamente. Puede ser más efectivo uno que otro dependiendo de las características de los participantes, el contexto y el objetivo. No obstante, considerar ambos tipos de motivación simultáneamente puede ser más beneficioso que tratar con un solo tipo de motivación.

Gamificación como estrategia y recurso educativo

El uso de la gamificación tiene un enorme potencial en el ámbito empresarial (Burke, 2016). No obstante, en estos últimos años se ha transformado en una tendencia que ha ido ganando popularidad y el estudio de su aplicación ha empezado a expandirse en otros ámbitos. Aunque la gamificación es comúnmente utilizada en empresas, dentro del aula se busca aumentar la motivación y hacer más partícipes a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Debido a que al utilizar esta estrategia se exige una participación más activa, un aprendizaje más conceptual y menos memorístico, así como desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

Ollikainen (2013), señala que la gamificación es popular y persuasiva. Para los de marketing, es una forma nueva de llegar a clientes potenciales e inducir la lealtad. Para las empresas, es una manera de motivar a sus empleados. Pero para las escuelas, se puede utilizar para

proporcionar un entorno de aprendizaje más agradable y mejores resultados de aprendizaje.

Uno de los objetivos centrales de la educación y que tienen los maestros es lograr que los alumnos estén motivados, pongan atención y se comprometan con la clase. Por este motivo, la gamificación se vuelve una estrategia que los educadores pueden emplear para motivar a sus alumnos.

Arnold (2014) considera la gamificación como una propuesta seria y se trata de transformar el espacio educativo no sólo como un escenario de diversión, sino como un espacio educativo eficiente donde se estimula la productividad y la investigación creativa entre los estudiantes.

Torres y Romero (2018) mencionan que esta estrategia se vende como algo novedoso y en realidad no lo es porque nos ha ido acompañando en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el término si es reciente. Igualmente, inciden en que la gamificación no debe de ser entendida como sinónimo de “jugar en el aula” o “aprender jugando”, ni tampoco es igual a cuando se refiere al aprendizaje a través de videojuegos, aplicaciones móviles o por medio de las TIC, sino que debe ser concebida como un aprovechamiento de los sistemas de recompensas que usualmente se perciben en los juegos, así como sus dinámicas y estéticas para así crear experiencias motivantes que generen atención e interés en el mundo educativo.

De acuerdo con Gabe Zichermann, (citado en Kiryakova, Angelova, Yordanova, 2014) el uso de las mecánicas del juego mejora las habilidades para adquirir nuevas destrezas en un 40%. Los enfoques del juego

conducen a un mayor nivel de compromiso y motivación de los usuarios a las actividades en los que están involucrados.

El desarrollo de una estrategia efectiva para la implementación de la gamificación requiere un profundo análisis de condiciones y herramientas existentes. Por tal motivo, Kiryakova, Angelova, Yordanova, (2014), describen pasos principales del uso de esta estrategia.

El primero es determinar las características de los alumnos, es decir los perfiles, para así decretar si la estrategia será adecuada. Un factor clave y decisivo es la predisposición de los estudiantes a interactuar con el contenido de aprendizaje y participar en eventos de aprendizaje con carácter competitivo. Es primordial que los docentes establezcan y tengan en mente qué habilidades son requeridas de los participantes para lograr los objetivos

El segundo es definir los objetivos de aprendizaje, estos deben de ser específicos y claramente definidos, igualmente, estos determinan qué contenido educativo y actividades se incluirán en el proceso de aprendizaje y la elección de mecánicas o componentes de juego apropiadas para lograrlos.

El tercer paso es la creación de contenidos educativos y actividades de gamificación, donde el contenido debe de ser interactivo y atractivo. Las actividades deben desarrollarse a medida de los objetivos de aprendizaje que permitirán actuaciones múltiples y éstas tendrán como resultado el fortalecimiento de las habilidades. Se debe de considerar en las actividades seleccionadas la viabilidad; el nivel de dificultad, que debe ser

creciente; y tener múltiples caminos, para que los alumnos construyan sus propias estrategias.

Por último, el cuarto paso es agregar elementos y mecanismos del juego. Esto es clave de la gamificación. El desempeño de las tareas puede conducir a la acumulación de puntos, la transición a niveles más altos o a ganar premios. Todas estas acciones necesitan estar dirigidas a lograr objetivos de aprendizaje predeterminados.

Importancia de la gamificación en Educación Preescolar

Actualmente existe poca investigación acerca de la aplicación de esta estrategia en el nivel preescolar, la mayoría de las investigaciones se han realizado en nivel primaria hasta nivel universitario. No obstante, se rescatan algunas afirmaciones sobre su aplicación en el ámbito educativo que se acercan a la realidad que se vive en preescolar.

Bicen & Kocakoyun (2018), desarrollaron un caso de estudio con alumnos de bachillerato que estudian educación preescolar. Estos alumnos fueron entrevistados y opinaron que esta estrategia puede usarse en enseñanza preescolar porque facilita el aprendizaje y es de una manera divertida, además de que genera confianza en los niños. Igualmente, aumenta la creatividad, ayuda a la resolución de problemas y los niños experimentan la sensación de logro. Sin embargo, puede ser difícil emplearlo en este nivel educativo, porque son pequeños y tienen que estar acompañados de los docentes.

Aunque el uso de las TIC no se considera gamificación, si funcionan como herramientas para el uso de esta estrategia. Los niños de las últimas generaciones han nacido rodeados de tecnología y muchos de ellos tienen

acceso diariamente. Por tal motivo, se necesitan utilizar estos avances tecnológicos aplicados al aprendizaje de los más pequeños. (Ciganda, 2018)

Tamtama, Suryanto & Suyoto (2020) realizaron un estudio de caso acerca de aplicaciones móviles para el aprendizaje de vocabulario en inglés a nivel preescolar. En él concluyeron que en preescolar los niños aprenden rápidamente y tienen una gran curiosidad. Observaron que la gamificación educativa proporciona recompensas atractivas para el niño y la presencia de niveles motivaron a los alumnos a subir de rango y sentirse más inteligentes. Por estos motivos, se ha considerado importante la implementación de esta estrategia en educación preescolar, porque motiva a los alumnos a seguir aprendiendo y seguir superando los retos que se les proponen.

Marco metodológico

El presente estudio surge de la necesidad de conocer sobre el campo de la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el inglés. De la misma manera, centra su atención en el nivel preescolar y se promueve la utilización de la gamificación.

Sampieri Hernández, Fernández y Baptista (2006), definen el enfoque cualitativo como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9). En este sentido, la metodología elegida es cualitativa, el cual busca recoger información para comprender las causas de las

problemáticas planteadas y dar sustento teórico y conceptual acerca de la gamificación en preescolar.

El diseño utilizado para el presente estudio se centra en el análisis de estudios empíricos, enfocados en prácticas educativas utilizando la estrategia de gamificación para la enseñanza de lenguas extranjeras, basado en la crítica de la literatura revisada acerca del tema de interés, que es la gamificación en el ámbito educativo. Las bases de datos utilizadas para encontrar información fueron Dialnet, Redalyc, ERIC y Scholar Google. En un total se analizaron 10 artículos. Para sintetizar la información se utilizó la tabla 1 que se encuentra en el Anexo 1.

Discusión

En los últimos años ha existido una creciente investigación acerca de la implementación de la gamificación en los diferentes ámbitos, como la educación. Usualmente esta estrategia se emplea en entornos corporativos, debido a que genera competitividad, organización, reconocimiento, trabajo en equipo y espíritu de superación. Sin embargo, poco a poco ha ido ganando terreno en el área educativa. Pero ¿por qué gamificación para preescolar? A lo largo de ese estudio se está buscando la respuesta de si realmente es efectivo en este nivel. Es por esto que se comenzó buscando información acerca de la gamificación para comprender mejor lo que realmente implica gamificar.

Se ha observado cómo y por qué ciertos actores se han ido apropiando de la práctica y del concepto de gamificación. En ocasiones se utiliza como producto en forma de plataformas o aplicaciones y otras veces se ve como un concepto que puede sacar lo mejor de cada uno. No

obstante, no todo es color de rosa, pues el uso de esta estrategia puede llegar a generar ciertos inconvenientes si su diseño no es el más apropiado para los usuarios. Por este motivo, fue imprescindible investigar sobre lo que se está haciendo en el ámbito educativo usando la estrategia de gamificación.

Moreno (2015), realizó un caso de estudio, el cuál trata acerca de la utilización de la gamificación para evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de enseñanza a distancia. Esta autora implementa el Qstream, que es una herramienta considerada como una red social y como un sistema de evaluación colaborativo (peer-review). En su investigación participaron estudiantes adultos de nivel B1. Con este estudió se demostró que los alumnos se sintieron satisfechos con los aprendizajes obtenidos y que Qstream es una herramienta motivadora. El enfoque gamificador promueve el desarrollo y práctica de destrezas lingüísticas. Ella sugiere que para futuras investigaciones se evalúe el proceso de aprendizaje en modalidad presencial y si este proceso de movilización del aprendizaje se incrementa y se va asentando.

Por su parte, Galeano & Rodríguez (2016), realizaron un estudio acerca del uso de la gamificación en la adquisición del vocabulario y el dominio de los tiempos verbales en inglés. En el desarrollan una investigación cuantitativa cuasi experimental con 74 estudiantes. Sus resultados muestran que el grupo donde se utilizó esta estrategia supera al grupo no gamificado tanto en el puntaje obtenido tras haber realizado una prueba final. El uso de la gamificación aumenta el dominio del vocabulario y los tiempos verbales.

Vemos que en ambos estudios tuvieron un resultado positivo y con la gamificación se promueve el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Sin embargo, sólo nos informa acerca del aprendizaje del inglés en niveles de primaria y universidad

Muntané (2017), en cambio realiza un estudio acerca de la gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Esta autora menciona que en la enseñanza del español, ya existen propuestas en el mercado que emplean la gamificación, pero su interés se centra en analizar los elementos del juego y cómo éstos influyen en el comportamiento de los alumnos. Los resultados muestran que los estudiantes se esfuerzan, ponen atención, se concentran y participan en las clases. Es importante destacar, que el uso de esta estrategia no sólo se limita a la enseñanza del inglés, pues cómo ya se había mencionado anteriormente en el marco teórico, esta estrategia nació en el ámbito empresarial. No obstante, podemos observar con este estudio que gamificar las clases, independientemente de la asignatura, genera motivación en los estudiantes y hace que su experiencia sea más gratificante.

Por otra parte, Pulgarin (2018), en su estudio de uso de la gamificación como estrategia neurodidáctica para la enseñanza del inglés en edades de 5 a 6 años del preescolar, articula conceptos de la cognición y el desarrollo del niño, implementando talleres dirigidos a docentes del área de inglés. Esta autora identifica que las estrategias utilizadas en su contexto son focalizadas en modelos tradicionales lo que genera que los alumnos terminen aburriéndose de colorear, completar actividades y que estas actividades no tienen algún objetivo específico y a veces no son

concluidas a falta de tiempo. Por esta razón propone el uso de esta estrategia a los docentes, debido a que hace falta que éstos exploren nuevas estrategias.

Entonces, ¿realmente es favorable la utilización de la gamificación con alumnos más pequeños? Lendínes (2018), menciona que la gamificación se involucra al niño tanto en el juego como en la aplicación de este. Se pretende aumentar la experiencia del aprendizaje y dominar asignaturas complejas. Igualmente, señala que, la gamificación influye positivamente a los alumnos en el área cognitiva, afectiva y conductual. Asimismo, se puede lograr que todos los niños se integren y se logre el aprendizaje de los contenidos.

Igualmente, Aljraiwi (2019), en su investigación cuasi-experimental evaluó la efectividad de la gamificación basado en la Web para mejorar el rendimiento académico y el pensamiento creativo en escuela primaria. En sus resultados, resalta que el sitio web diseñado y otras apps utilizadas brindan a los estudiantes la oportunidad de participar en las actividades y explorar el contenido, de manera que influye positivamente en su rendimiento y se construye a la vez una comunicación positiva.

También se puede observar que Batlle y Suárez (2019), implementaron elementos propios de la gamificación superficial para descubrir con qué tipos de actividades se asocian estos elementos y cómo se determina su obtención. En sus resultados se puede observar que hay una mayor preferencia por actividades centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas y que existe una preferencia por el uso de los puntos o una combinación de puntos e insignias. Asimismo, Pinilla (2019) evalúa la incidencia que tiene la gamificación 6D como estrategia

pedagógica y sus resultados demuestran que los alumnos tienen interés cuando observan un ambiente gamificado de manera virtual.

¿Y qué es lo que piensan los maestros acerca de esta estrategia? Pektas (2019), realizó un caso de estudio en donde maestros fueron cuestionados después de haber implementado la gamificación durante 4 semanas, siendo ellos los participantes. Los participantes revelaron los grandes beneficios que se obtienen como lo es el incremento de la motivación, ahorro de tiempo, comunicación entre pares, pero observaron que uno de los limitantes es el manejo del aula y problemas tecnológicos. Por esta razón, el diseño, la elaboración de materiales y la implementación deben de estar estructurados de acuerdo a los alumnos y el contexto.

Es evidente que esta estrategia tiene muchos beneficios en educación y se manifiesta en que los alumnos disfrutan de las actividades, su participación en las clases aumenta, y se esfuerzan para alcanzar los objetivos planteados. Del mismo modo, comparándolo con los métodos tradicionales, como lo son el uso de las flashcards, la repetición de expresiones orales o el coloreado, la gamificación mejora el comportamiento de los alumnos, favorece la autonomía y estimula la productividad. En cambio, los métodos tradicionales no generan gran interés por parte de los niños y como consecuencia, las clases se vuelven aburridas para ellos.

Conclusiones

Tras haber analizado la literatura acerca de la gamificación para la enseñanza de inglés en nivel preescolar se concluye que el empleo de esta estrategia, no sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino en la

educación, tiene un efecto positivo si ésta es implementada de manera adecuada, pues es imprescindible hacer un análisis profundo del contexto, de las características de los alumnos, y de las herramientas existentes, pues lo que se busca es que los alumnos interactúen con el contenido de aprendizaje.

Actualmente, vivimos en un mundo cambiante y es imprescindible que los educadores de lenguas conozcan las diferentes estrategias que pueden implementar en sus clases y para obtener resultados positivos. Igualmente, estar abiertos a la utilización de la tecnología, pues esta estrategia tiene una estrecha relación con estas herramientas. De la misma forma, hoy en día, existen múltiples plataformas y aplicaciones educativas que tienen un diseño gamificado. Se sabe que las TIC's ofrecen múltiples beneficios, así como facilitan y optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, a pesar de que el tema de gamificación ya está inmerso en el contexto educativo y ha demostrado que mejora el proceso de aprendizaje en el área de inglés, se observa que es escasa la investigación a nivel preescolar. En este sentido, surge la inquietud de explorar la gamificación y se recomienda para futuras investigaciones direccionar este estudio para llevarla a la acción en este nivel educativo.

Referencias

Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of Gamification of Web-Based Learning in Improving Academic Achievement and Creative Thinking among Primary School Students. *International Journal of Education and Practice*, *7*(3), 242-257.

Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, *21*(1), 32-39.

Batlle, J. R., & Vilagran, M. D. M. S. Secuencias didácticas gamificadas por docentes de le en formación continua: puntos, insignias y tablas de clasificación. E-Aesla (5), 43-51.

Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *13*(02), 72-93.

Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Brookline, United States: Routledge.

Bygate, M. (2003). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Ciganda Azkárate, I. (2018). Aspectos básicos de la gamificación en Educación Infantil. (Tesis de Pregrado). Universidad de Valladolid, España.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

Forero Rodríguez, A. (2007). *Metodologías para la enseñanza del inglés*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Colombia.

Galeano Cogollo, J. D., & Rodríguez Cubillos, L. E. (2016). El uso de las técnicas de gamificación en la adquisición de vocabulario y el

dominio de los tiempos verbales en inglés. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Garvey, C. (1994). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Education.

Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens Ils 86*. Routledge.

Iracheta, E y Solís, M. (2010). El inglés y la educación audiovisual en niños y niñas preescolares. Área Técnica, Preescolar Valle de Toluca/SEIEM. México.

Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. Springer, Cham.

Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference.*

Lendínez-Monzó, F. (2018). *Gamificación del aula para la enseñanza de una lengua extranjera*. (Tesis de pregrado) Universidad de Jaén, España.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford Univiversity Press.

Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana en inglés. *Casa del Tiempo*, *4*(24), 43-46.

Moreno, A. I. (2015). La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 75-99.

Muntané, A. D. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (4), 1-74.

Niman, N. (2014). *The gamification of higher education: Developing a game-based business strategy in a disrupted marketplace*. New York: Springer.

Ollikainen, M. (2013). *On gamification*. (Master's thesis) University of Tampere, School of Information Sciences Computer Science.

Pektas, M., & Kepceoglu, I. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification?. *Science Education International*, *30*(1), 65-74.

Pinilla González, A. F. (2019). Estrategia de gamificación 6D en el desarrollo de la habilidad viso-espacial en niños de preescolar. (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Naciaonal, Colombia.

Placeres, R., Balderas, I., & Barrientos, H. (2009). Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. *Universidad Politécnica Hispano Mexicana.* México.

Pulgarín Vélez, M. (2018). La gamificación como estrategia neurodidáctica para la enseñanza del inglés a niños de transición entre las edades de 5 a 6 años del preescolar Comfama. (Tesis de pregrado). Universidad CES, Bogotá.

Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, *18*(2), 143-157.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*. México: SEP.

Tamtama, G. I. W., Suryanto, P., & Suyoto, S. (2020). Design of English Vocabulary Mobile Apps Using Gamification: An Indonesian Case Study for Kindergarten. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, *10*(1), 150-162.

Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, *6*(19), 289-296.

Torres-Toukoumidis, Á., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. *Educar para los nuevos Medios*. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. Ecuador: Abya-Yala.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue.,* París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf

Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton School Press.

Anexo 1

Tabla 1.
Estudios acerca del uso de la Gamificación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Referencia (Título, autor, año)	Aspecto	Descripción
Moreno, A. I. (2015). La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso.	Problema a investigar	Dentro de la revolución de la era digital, en un mundo que cambia a pasos agigantados, nos encontramos con la constante irrupción de nuevas estrategias y técnicas de aprendizaje y con la consecuente aparición de numerosas propuestas didácticas que defienden el uso de las herramientas digitales en el aula con un enfoque lúdico
	Objetivo	Iimplementar el uso de las estrategias de evaluación y autoevaluación en el alumnado para promover el desarrollo de las competencias léxico-gramaticales en lengua inglesa con el uso de una la herramienta digital: QStream.
	Muestra	Los voluntaries ascendieron a 27, aunque solamente completaron el proyecto 16 estudiantes, cuyos resultados son los que se han analizado. El perfil de los alumnos participantes es estudiantes adultos de la UNED que parten de un nivel B1 (Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas 2001) y consiguen aproximadamente un B2 al final del curso en dos estudios universitarios diferentes, en el Grado en Turismo, con la asignatura Inglés II para Turismo, y en la diplomatura en Turismo, con la asignatura Lengua Inglesa III para Turismo (extinguida).
	Resultados	La implementación de aplicaciones de evaluación y autoevaluación con un enfoque “gamificador” son motivadoras y promueven el desarrollo y práctica de destrezas lingüísticas, aunque un estudio réplica, con una mayor muestra de población y longitudinal, sería necesario para poder confirmar estos resultados.
Galeano Cogollo, J. D., & Rodríguez Cubillos, L. E. (2016). El uso de las técnicas de gamificación en la adquisición de vocabulario y el dominio de los tiempos verbales en inglés.	Problema a investigar	¿Qué incidencia tiene un videojuego educativo con y sin técnicas de gamificación en el proceso de adquisición de vocabulario y dominio de los tiempos verbales en inglés en dos grupos de estudiantes de grado 5° de la institución Educativa Sikuani Ciudad Jardín Norte?
	Objetivo	Evaluar la incidencia que tiene un videojuego educativo con y sin técnicas de gamificación en el proceso de adquisición de vocabulario y dominio de los tiempos verbales en inglés en dos grupos de estudiantes de grado 5° de la institución Educativa Sikuani Ciudad Jardín Norte.
	Muestra	74 estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Sikuani, ubicada en la localidad de Suba, barrio Ciudad Jardín Norte.

	Resultados	El uso e implementación de las mecánicas y dinámicas de gamificación promueven positivamente el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del inglés como segunda lengua
Muntané, A. D. (2017). Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE	Problema a investigar	La gamificación en el ámbito de la educación ha despertado un gran interés como herramienta para dirigir o modificar el comportamiento del alumno en el aula mediante el acto de implicarle (engagement).
	Objetivo	Poner a prueba las bondades de esta herramienta; así como analizar cómo los distintos elementos del juego y su pensamiento influyen en el comportamiento de los alumnos
	Muestra	La actividad gamificada detallada en el apartado anterior se llevó al aula en el Instituto Cervantes de Manila por la profesora titular Mila Vieco en un curso de 30 horas, con una periodicidad de dos sesiones a la semana y sesiones de tres horas de duración. El grupo constaba de trece alumnos, pero solo once contestaron los cuestionarios.
	Resultados	En el estudio empírico realizado, los alumnos consideran que han participado y se han esforzado más, han prestado más atención y se han concentrado e implicado más. También, la experiencia ha sido más gratificante y han tenido la sensación de rápido transcurso del tiempo
Lendínez-Monzó, F. (2018). Gamificación del aula para la enseñanza de una lengua extranjera.	Problema a investigar	El aprendizaje de una materia, como es el inglés o cualquier otra, puede resultar aburrido o poco interesante si el alumno no se siente motivado.
	Objetivo	Los alumnos consigan adquirir nuevos conocimientos de forma motivadora y activa.
	Muestra	Alumnos en aulas de Educación Infantil.
	Resultados	La gamificación en el aula tiene ventajas, como puede ser la integración de todos los alumnos y el fácil acceso y memorización de los contenidos que se trabajan, pero también tiene inconvenientes, y es que si no se trabaja de manera adecuada los alumnos pueden llegar a interpretar las clases de Inglés como un juego en el que se dan premios o castigos.
Pulgarín Vélez, M. (2018). La gamificación como estrategia neurodidáctica para la enseñanza del inglés a niños de transición entre las edades de 5 a 6 años del preescolar Comfama.	Problema a investigar	Escaso uso de estrategias didácticas por parte de los docentes de inglés de Comfama para la enseñanza del inglés
	Objetivo	Diseñar una estrategia de cualificación a los docentes de segunda lengua de los preescolares COMFAMA orientado a la inclusión de la gamificación en sus procesos formativos
	Muestra	Docentes del área de inglés de la caja de compensación familiar Comfama
	Resultados	N/A
Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of Gamification of Web-Based Learning in	Problema a investigar	El estudio se centra principalmente en abordar el problema del bajo rendimiento de los estudiantes de primaria en el estudio del inglés.
	Objetivo	Identificar la efectividad de la gamificación del aprendizaje

Improving Academic Achievement and Creative Thinking among Primary School Students		basado en la web sobre el rendimiento académico y el pensamiento creativo entre los estudiantes de primaria
	Muestra	La muestra estuvo compuesta por 60 alumnos de primaria en el curso académico 2016/2017; 30 alumnos del grupo de control impartidos por el método tradicional, y 30 impartidos por gamificación del aprendizaje basado en web.
	Resultados	El sitio web brinda a los estudiantes la oportunidad de participar en el contenido y las actividades educativas a medida que se convierten en participantes activos en el aprendizaje, lo que influye positivamente en su desempeño. Construyendo una comunicación positiva.
Batlle, J. y Suárez, MM. (2019). Secuencias didácticas gamificadas por docentes de LE en formación continua: puntos, insignias y tablas de clasificación	Problema a investigar	Pocos son los estudios que consideran la posibilidad de que los profesores organicen sus intervenciones didácticas en torno a la gamificación. La incorporación de los PBL y su interrelación con las actividades propias de la enseñanza-aprendizaje de LE es un campo todavía no explorado.
	Objetivo	Analizar la interrelación que guardan los PBL con el desarrollo de las unidades didácticas. Analizar con qué tipo de actividades de enseñanza se relacionan estos elementos, teniendo en cuenta que la didáctica de LE actual se fundamenta en el desarrollo no solo de un aprendizaje de elementos del sistema de la lengua sino también en una necesidad de proponer actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas, como la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita y la interacción oral
	Muestra	El corpus consta de 21 propuestas didácticas gamificadas desarrolladas por una serie de profesores participantes en un curso online de formación de profesores centrado en la gamificación1 como enfoque metodológico. En este curso, los participantes, profesores de LE de EOI de Cataluña en activo, tenían que crear e implementar una propuesta didáctica gamificada en su ámbito docente.
	Resultados	Se observa que las actividades centradas en el desarrollo de las habilidades comunicativas tienen mayor preferencia contra las actividades dedicadas al sistema de la lengua. LA gamificación superficial mediante PBL es la opción elegida utilizándose todos los elementos en solo 4 de las 21 propuestas.
Pektas, M., & Kepceoglu, I. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification	Problema a investigar	El objetivo del estudio fue recopilar y analizar las opiniones de los futuros profesores de ciencias sobre la gamificación después de haberla experimentado ellos mismos como estudiantes.
	Objetivo	Introducir algunas herramientas de gamificación educativa a los profesores en formación y permitirles experimentar estas herramientas.
	Muestra	El estudio se realizó en la facultad de educación de una universidad estatal en el año académico 2016-2017. El grupo

		de trabajo estaba formado por 44 profesores de ciencias en formación (25 mujeres y 19 hombres) en su tercer año en la universidad.
	Resultados	Los participantes manifestaron estar felices de estar involucrados en la implementación de la aplicación de gamificación, lo disfrutaron, tuvieron una experiencia de aprendizaje efectiva y duradera, aumentaron su éxito a través de la competencia positiva, aumentó la comunicación con sus amigos, se estimuló su deseo de trabajar, y sus intereses y motivaciones aumentaron.
Pinilla González, A. F. (2019). Estrategia de gamificación 6D en el desarrollo de la habilidad viso-espacial en niños de preescolar.	Problema a investigar	¿Cuál es el efecto del uso de la estrategia pedagógica de gamificación 6D en el desarrollo de la habilidad visoespacial en niños de preescolar?
	Objetivo	Evaluar la incidencia de la gamificación 6D como estrategia pedagógica en el desarrollo de la habilidad viso-espacial en niños de preescolar.
	Muestra	13 niños del jardín ositos cariñositos de sexo femenino y masculino, edades entre los 2 a 6 años.
	Resultados	Se evidencia el interés que muestran los estudiantes, cuando observan el ambiente gamificado, y cuando se le muestran las actividades, se observa, como a medida que se avanza en las actividades, el estudiante adquiere la habilidad viso-espacial, y muestra su interés por el material que hay allí inmerso
Tamtama, G. I. W., Suryanto, P., & Suyoto, S. (2020). Design of English Vocabulary Mobile Apps Using Gamification: An Indonesian Case Study for Kindergarten	Problema a investigar	Los métodos de aprendizaje en las escuelas aún no pueden optimizar la capacidad de los niños en inglés.
	Objetivo	Abordar el aprendizaje del inglés, específicamente para los niños en las escuelas de jardín de infancia para que los niños estén más interesados y se sientan felices de seguir aprendiendo.
	Muestra	Niños en escuelas de jardín de infantes en Indonesia.
	Resultados	Proporcionar recompensas atractivas y de acuerdo con el carácter del niño, hace que los alumnos quieran seguir aprendiendo. Los factores que provocan que los niños aprender inglés es el deseo de obtener la mayor recompensa y lograr la máxima puntuación.

29

LA TRADUCCIÓN DEL HUMOR COMO DESAFÍO CULTURAL EN LA SOCIEDAD 5.0

Gabriela Saturnina Alanís Uresti

Claudia Castañeda García

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo se relaciona con la tesis doctoral titulada: “Análisis traductológico de los referentes culturales, el lenguaje soez y los juegos de palabras en la subtitulación del filme “Norbit” (en proceso). Esta investigación se centra en el uso del humor en un discurso cinematográfico. Se seleccionó el caso de la película Norbit (2007) –comedia estadounidense, protagonizada por Eddie Murphy; escrita por David Ronn, Jay Scherick (Historia: Charles Q. Murphy); dirigida por Brian Robbins y producida por DreamWorks Pictures / Davis Entertainment– debido a que posee un tipo discursivo en el que cada vez es más común el uso de lenguaje soez como mecanismo de humor. El objetivo de esta investigación es revisar fragmentos de los diálogos del guion original para

identificar las palabras malsonantes u ofensivas, es decir, disfemismos y cacofemismos. Así mismo, compararlos con la traducción en los subtítulos para ver si se conserva, se omite o se cambia el sentido y la fuerza ilocutiva. La hipótesis es que dichos usos del lenguaje que son ofensivos entre los personajes, no lo son para los espectadores, ya que provocan un efecto contrario. El lenguaje soez es un reto traductológico pues posee una elevada carga cultural y función social. Por otra parte, a pesar de que el humor tiene un carácter universal, no se manifiesta de la misma manera entre los diferentes escenarios que componen ahora la sociedad 5.0. El traductor tendrá que hacer uso de su destreza y creatividad para lograr una traducción con sentido, acorde con los tiempos, pues el humor también es un desafío traductológico, por una parte, debido a referentes culturales y por otra, debido a la subordinación a las imágenes. Este trabajo tiene como fundamento teórico propuestas de Van Dijk (1996), Díaz Cintas (2004), Mayoral (2001) y Lotman (1998).

Palabras clave: humor, lenguaje soez, subtitulación.

Abstract

This work is related to the thesis: “Análisis traductológico de los referentes culturales, el lenguaje soez y los juegos de palabras en la subtitulación del filme Norbit”. This research focuses on the use of humor in a cinematographic discourse. In this discursive type, the use of vulgar language as a humor mechanism is incredibly common in the film Norbit (2007), which is a comedy written by David Ronn, Jay Scherick, directed by Brian Robbins and produced by DreamWorks Pictures / Davis Entertainment and starred by Eddie Murphy. The objective of this research is to review fragments of the original script dialogues to identify bad or

offensive words, that is, disphemisms and cacophemisms. Likewise, compare them with the translation in the subtitles to see if the meaning and illocutionary force are preserved, omitted, or changed. The hypothesis is that these uses of language that are offensive between the characters, are not so for the spectators since since offensive language cause the opposite effect on them. Although vulgar language is currently more accepted by audiences, it continues to be a translation challenge as it has a high cultural load and social function. On the other hand, even though humor has a universal sense, it does not show itself in the same way between the different scenarios that now make up society 5.0. The translator would then have to use his skill and creativity to achieve a meaningful translation, according to the times. On the one hand, due to cultural references and, on the other, due to the subordination to images. This work is theoretically based on Van Dijk (1996), Díaz Cintas (2004), Mayoral (2001) and Lotman (1998).

Keywords: humor, vulgar language, subtitling.

La traducción es una tarea de gran importancia, pero sumamente compleja, pues requiere descodificar una lengua, no en el puro plano gramatical sino en el plano cultural, para poder transmitir el mensaje del texto original al texto meta o de llegada.

¿Qué es la traducción? Hay diversas definiciones sobre este concepto, aquí se retomarán algunas como, por ejemplo, la de Nida y Taber (1974, p. 29) “La traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto al sentido y luego en cuanto al estilo”. Asimismo, para Hurtado (2001, p. 13) la traducción es “un proceso

interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada". En el proceso traductológico es determinante el concepto de cultura, es decir, la traducción tiene que preponderar esto. Como bien lo afirmaba Guix y Wilkinson (1997, p. 297) "En la medida en que la traducción es una técnica, es posible hacer cierto tipo de generalizaciones; pero en la medida en que es un arte, solo la intuición y la sensibilidad lingüística del traductor pueden decidir si la solución general es aplicable a cada caso concreto". Y es que en cada caso concreto de traducción se hace referencia a esas peculiaridades de las que se conforma la cultura, que no es otra cosa que significaciones. Según Clifford, la cultura es:

> El concepto de cultura que se propone y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, se considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que se busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (2003, p. 20).

En este trabajo se analiza la problemática traductológica que el lenguaje soez representa. Es decir, un verdadero desafío para el traductor por su carga cultural que, según Martínez Sierra (2008, p. 123), puede provocar problemas a la hora de traducir si los conocimientos almacenados del emisor y del receptor no coinciden, es decir, si el referente no se conoce en la cultura meta. En este sentido será pertinente revisar en lo

que Molina (2006), Lotman (1998) y Torop (2001) aluden por referentes, signos y símbolos culturales.

Por otra parte, se ha detectado que cada vez más se requiere de traducciones en la modalidad de subtitulación debido a la gran demanda que existe hoy en día por parte de los consumidores de estos tipos de entretenimiento. De acuerdo con Janecová: "Vivimos en una era de comunicación y medios de comunicación globalizada en donde circulan productos audiovisuales (…) y donde se consumen cotidianamente un importante número de productos audiovisuales provenientes del extranjero" (Janecová, 2012, p. 18). Esta demanda y rapidez hacen que se caiga en un descuido y tengamos productos de traducción deficientes, es decir, de pobre calidad traductológica, pues a veces se recurre a personas que no son traductores profesionales, sino fans de series, películas o videojuegos quienes son los que realizan los subtítulos.

La traducción audiovisual representa desafíos más allá de los que representa un texto escrito; es decir, existen elementos como las imágenes, los sonidos, y el lenguaje paraverbal que implican una problemática para el traductor al momento de traducir los diálogos. Además, las películas cómicas como las que trata este estudio están cargadas de elementos culturales, lo cual hace aún más complejo su traducción adecuada. Esto hace que la traducción sea complicada y requiera de estrategias traductológicas para abordar a estos elementos.

Para el propósito de este estudio se hace un análisis sobre la traducción audiovisual del lenguaje soez en su modalidad de subtitulación en los diálogos de la película cómica llamada Norbit.

El problema cultural está presente en ambas culturas, la del texto origen y la del texto meta; pero de acuerdo con Lotman (1998) cada cultura posee una memoria cultural que hace posible la identificación de los referentes. De acuerdo con Molina y tomando de referencia a Nord (1994 y 1997), crea una definición propia de referente cultural: “Elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta” (Molina, 2006, p. 79).

Algunos ejemplos de referentes culturales son las palabras malsonantes que no encuentran una traducción directa, los chistes, el juego de palabras, el doble sentido; así como los nombres de lugares, personas, eventos históricos. El traductor entonces se enfrenta a la toma de decisiones para traducir estos elementos. No obstante, ante esta problemática, es conveniente tomar lo que los teóricos sobre la cultura nos aportan. Lotman afirma que todo funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad. “Sin memoria común es imposible tener un lenguaje común” (Lotman, 1998, p. 155).

El tener presente el problema cultural nos hará conscientes al momento de tomar decisiones con respecto a las metodologías traductológicas; pues hará más efectivo traducir el humor, el juego de palabras y las palabras soeces.

En esta investigación se hace un análisis traductológico de los referentes culturales; en este caso, el lenguaje soez en el subtitulado de la película “Norbit”. Se identifica el lenguaje soez y el problema que este

representa. Asimismo, se describen las estrategias traductológicas que se realizan para resolverlos.

De acuerdo con Chaume (2004) el estudio de la traducción audiovisual es importante no solo porque en lo laboral cada vez gana más terreno, con lo que ha aumentado su popularidad, sino que además posee una característica didáctica que podría ser útil para el docente de traducción (Chaume, F. & Jiménez, J., 2004). La traducción audiovisual es cada vez más demandante, porque son productos que salen casi instantáneamente, los cuales requieren de subtitulación para llegar a todas partes del mundo. Esto hace que se realicen traducciones, lamentablemente, muchas de no muy buena calidad, pues a veces solo basta ir al cine para encontrar dificultades semánticas o de poca correspondencia entre las imágenes y lo que ahí se subtitula.

Diaz Cintas menciona que “la subtitulación se puede definir como una práctica de traducción que consiste en presentar un texto escrito (…), que se esfuerza en relatar el diálogo original de los participantes […]”. En cuanto a las restricciones textuales, es evidente que, al brincar de un medio a otro, los subtítulos pueden perder contenido, pero no sentido. Georgakopoulou citado en Diaz Cintas y Anderman, (2009, p. 25) señala que “Debido al espacio limitado disponible para los subtítulos, ciertos elementos del audio deben omitirse, por lo que la solución más obvia es deshacerse de elementos redundantes del discurso”.

El concepto central de este estudio son los referentes culturales, que son aquellos elementos que encuentran un vacío cultural al tratar de buscar su traducción; pueden ser muy diversos: nombres propios de

personajes famosos, lugares, festividades, platillos, monedas, unidades de medición, entre variados elementos emblemáticos propios de cada cultura.

Mayoral (1994) afirma que los referentes culturales son los elementos del discurso que crean problemas de significado por hacer referencia a particularidades de la cultura origen (C0). Para Agost (1999, p. 99), son frases "que hacen que una sociedad se diferencie de otra, que cada cultura tenga su idiosincrasia". Agost (1999) declara que los elementos culturales son los lugares más representativos de una ciudad o país, situaciones que tienen que ver con la historia y las costumbres, la comida, los personajes, el tipo de moneda, unidades métricas. Las palabras que hacen referencia a las comidas, la forma de vestir, de comportarse o idiosincrasia, la política, el sentido del humor. Por otra parte, Mayoral (1999, p.78) afirma que los referentes culturales son los nombres propios, nombres geográficos, nombres institucionales, unidades métricas, monedas, elementos históricos, el folclor, entre otros.

El lenguaje soez se incluye dentro de los referentes culturales. El lenguaje soez es un elemento que usado en las películas o en los textos cómicos incrementa el nivel de humor; por lo que algunas veces los productos audiovisuales como películas, series o documentales son exitosos y atraen a cierto tipo de público. Por ejemplo, en México, programas televisivos como la "Hora Pico", "Vecinos" y "La Familia P.Luche", entre otros, tienen grandes audiencias y constantemente hacen uso de palabras soeces.

Podemos definir el lenguaje soez como todas aquellas "connotaciones negativas asociadas a actitudes que culturalmente se catalogan como ofensivas, de mala educación o inapropiadas" (Martínez,

2009, p. 2, citando Leach, 1994). Las maldiciones, las palabras altisonantes, el doble sentido son ejemplos de lenguaje soez.

El término especializado para referirse a dichas palabras altisonantes es disfemismo que se define "como el proceso que, en un determinado contexto discursivo, refuerza los matices más ofensivos o inaceptables que se establece entre el tabú y su referente, por medio de un acto de habla, que como sustituto disfemístico, actualiza la intención del emisor de ofender o incomodar al receptor" (Crespo, 2005, p. 136). Este tipo de figura retórica se utiliza bastante en las películas y programas cómicos como recurso para hacer reír. "Lo que llamamos disfemismo podríamos considerarlo también cacofemismo" (Rodríguez, 1999, p. 12). De esta manera, el cacofemismo es el equivalente a disfemismo.

Es importante destacar que las palabras no son malas o buenas, sino que culturalmente su uso es correcto de acuerdo con la situación comunicativa, los interlocutores, entre otros.

Otro concepto primordial es el de humor, el humor es una conjugación de emociones ─resultado de una escena absurda e ilógica─ que comparten un significado parecido en aquellos que la observan; lo cual puede considerarse que en muchas situaciones se podría hablar de un humor universal, que atraviesa las barreras del idioma. No obstante, cuando aparecen elementos con una fuerte carga cultural hacen muy desafiante que se consiga el efecto cómico esperado.

El humor se considera una "[…] respuesta emocional de hilaridad dentro de un contexto social, provocada por la percepción de la incongruencia lúdica, que se expresa por medio de la sonrisa y la risa"

(Martin, 2008, p. 35). La cultura se entiende como un sistema y un modelo estructurado de la interpretación de la realidad. Posner define las culturas como sistemas de signos: “Culturas son sistemas de signos” (Posner, 1991, p. 39). Un sistema de signos culturales comprende usuarios individuales y colectivos de los signos, que producen textos en los cuales se formulan mensajes mediante determinados códigos convencionales, los que les permiten a los usuarios solucionar los problemas de su vida cotidiana (ibíd., pp. 53-54).

El humor y la cultura quedan íntimamente entrelazados, así pues, el humor es la representación simbólica del pensamiento de una cultura, un código que mueve emociones. La traducción del humor debe tener como fin provocar el mismo efecto cómico que ocasionó en el original. Ese es el auténtico reto como bien afirman Martin (2008) y Posner (1991), crear el mismo efecto cómico del original en el texto de llegada. Es por eso por lo que el texto, en este caso, la película, que en tanto texto audiovisual se debe de tomar de acuerdo con Navarro (2017, p. 310) al citar a Fuentes Luque (2009, p. 61): “La unidad de traducción es el texto audiovisual completo y si este es de género humorístico, se deberá tener en cuenta como un todo para realizar el análisis y constituir la versión en lengua meta”. Es por eso por lo que el texto, en este caso, la película, debe ser considerada como un todo “La unidad de traducción es el texto audiovisual completo y si este es de género humorístico, se deberá tener en cuenta como un todo para realizar el análisis y constituir la versión en lengua meta” (Fuentes Luque, 2009, p. 61).

La traducción audiovisual requiere una conexión entre las imágenes, el sonido y lo que se dice. Así pues, cuando una expresión se apoya en

una imagen, y esa expresión es un referente cultural implica poner en práctica una serie de destrezas traductológicas para encontrar la solución a ese significado que se traduce.

De acuerdo con Peter Low (2011, p. 60), la traductibilidad del humor no requiere que se utilicen las mismas estructuras lingüísticas, sino que se lleve a la LM el mismo elemento humorístico. Venuti sostiene que la buena traducción es aquella que permite ser comprendida con fluidez sin que se perciban particularidades estilísticas o lingüísticas de la lengua de origen, de modo que parezca transparente y refleje tanto la intención como el mensaje esencial del texto en lengua origen (Venuti, 1995). Tanto Low como Venuti nos sugieren que antes que pensar en qué procedimiento traductológico sería bueno utilizar para el humor; es necesario conservar el mismo efecto que el elemento humorístico provocó en los receptores del texto original.

Metodología

Esta investigación es un estudio exploratorio enfocado en el análisis del discurso cinematográfico por lo cual se optó como diseño de investigación realizar un estudio de caso. El caso y universo de estudio es la película Norbit. La selección de este caso obedece a que cualquier película presenta dificultades al traductor debido a las características del texto audiovisual. Otra razón que nos llevó a seleccionar esta película es la temática que presenta, pues es una comedia de humor negro, que utiliza lenguaje soez, se presentan estereotipos exagerados e inclusive grotescos de una pequeña comunidad afroamericana. La película fue mal recibida por la crítica, aunque fue un éxito de taquilla. Las razones de las múltiples críticas son que se hace humor mediante ridiculizaciones, insultos físicos,

agresiones de género y racistas. Todos estos elementos hacen más complicada la labor de traducción debido a que el traductor debe satisfacer las necesidades del cliente, las restricciones de las autoridades encargadas de establecer criterios de censura, los manuales de estilo de plataformas de distribución de contenidos cinematográficos, y en general, la aceptación por parte de la cultura receptora.

Sinopsis

Norbit (Eddie Murphy) no ha tenido una vida fácil. De pequeño fue abandonado ante la puerta de un restaurante chino, que hacía las veces de orfanato, donde le crió el Sr. Wong (Eddie Murphy). Las cosas se ponen aún peor cuando se ve obligado a casarse con Rasputia (Eddie Murphy), la malvada y tragona reina de la comida basura. Cuando Norbit ya no puede más y está a punto de rendirse, reaparece Kate (Thandie Newton), su gran amor de infancia

Objeto de estudio

Desde el punto de vista de la traductológico, la selección de esta película se debe principalmente a que las dificultades de traducción se potencializan debido al uso de al uso de disfemismos con intención humorística, los cuales son el objeto de estudio de esta investigación. Los disfemismos son palabras hirientes, altamente ofensivas que buscan ridiculizar al interlocutor a quien van dirigidos y al mismo tiempo desde la perspectiva pragmática tienen una doble intención, ya que provocan efecto humorístico en la audiencia, que es en cierta forma un interlocutor indirecto. Esta doble función de los disfemismos de insulto humorístico tiene un claro trasfondo cultural, que nos lleva a preguntarnos de què nos

reímos y si nos reímos de lo mismo en la cultura estadounidense y en la cultura mexicana.

Técnica de recolección de datos e Instrumentos

Para la recolección de datos se realiza análisis del discurso. Los instrumentos para el análisis son cuadros comparativos de los datos recolectados. Se aplica una matriz comparativa para la organización y análisis de dichos datos.

La muestra

Para seleccionar la muestra, se toman de la película 20 minutos. Se procede a identificar las incidencias del lenguaje soez. Se encuentran ejemplos, pero sólo se toman los más representativos.

El proceso metodológico incluye desde el visionado de la película para la selección de la muestra la transcripción del texto original y su correspondiente subtitulado, hasta la identificación, definición, clasificación y descripción del lenguaje soez como se muestra a continuación:

1. Visionado de la película
2. Transcripción de TO (Texto Origen) y TM (Texto Meta)
3. Identificación de usos del lenguaje soez en ambos textos
4. Clasificación y definición del lenguaje soez encontrados
5. Descripción del lenguaje soez como mecanismo de humor

Para esto es importante definir los conceptos básicos que se analizan y a los que se les aplica la metodología cualitativa en su forma de análisis del discurso pragmático.

Enseguida se muestra un ejemplo en donde se analizan partes de la película Norbit, el análisis desde la perspectiva del discurso.

Versión en inglés	Versión en español
Die, you son-of-a!	30 00:02:39,712 --> 00:02:40,862 ¡Una ballena!
Bingo! Right in the blow hole!	31 00:02:44,333 --> 00:02:45,532 ¡Te llegó la hora!
Norbit, where you go? Why you run off like little bitch?	32 00:02:47,986 --> 00:02:48,947 ¡Bingo!
	33 00:02:54,400 --> 00:02:56,893 ¿Norbit, a dónde vas? Corres como una niña.

Existen demasiados cacofemismos, concepto que se complementa aquí con la definición dada anteriormente: “uso de palabras triviales, obscenas, vulgares; que son signos primarios, palabras heredadas, con frecuencia alta en el uso, polisemánticas y con familias léxicas muy vastas,

que son tabúes per se" (Seiciuc, 2010, p. 32) y la solución a esto es mediante otro recurso que se llama eufemismo, el cual es una estrategia de atenuación, y ésta "es un mecanismo complejo, aparentemente contradictorio, en tanto me alejo del mensaje, suavizándolo, evitando algo de lo que digo o hago, para acercarme o no alejarme demasiado del otro, y de ese modo evitar tensiones, malentendidos, amenazas a la imagen propia y sobre todo ajena. Es una estrategia de distancia lingüística y al mismo tiempo una estrategia de acercamiento social" (Briz, 2002).

Versión en inglés	Versión en español
Here you go, Norbit. Saved the best piece for you. -What's that? -**Turkey ass**. Eat up, **sucker.**	87 00:06:44,609 --> 00:06:46,345 Aquí tienes, Norbit. Te guardé lo mejor. 88 00:06:47,199 --> 00:06:49,659 - ¿Qué es eso? -**Trasero de pavo**. 89 00:06:50,269 --> 00:06:51,302

	Que te aproveche. 90 00:06:53,580 --> 00:06:54,541 Bon apetite.

Por otra parte, los disfemismos “uso deliberado de un lenguaje violento, sin llegar a la obscenidad” (Seiciuc, 2010, p. 32) Ejemplos: Comida basura, chatarra: la comida rápida; caja tonta: el televisor; matasanos: médico.

Aquí se recurre nuevamente a la estrategia del uso de eufemismos para atenuar el lenguaje soez, manteniendo el toque humorístico.

En la frase peyorativa y racista: del guion original “trata y suena como blanco”; desaparece, se omite en la subtitulación. Desaparece porque para nuestro contexto no tiene la misma carga racista como en la cultura norteamericana, aunque claro, se pudo buscar una equivalencia al respecto, pues en nuestro contexto cultural aplicaría algo como suenas a rancherito o te oyes naco.

Versión en inglés	Versión en español

I'm expecting	106
some important calls today, Norbit,	00:07:55,438 --> 00:07:57,804
	Hoy estoy esperando una
so when you answer the phone,	llamada importante, Norbit.
try and sound white.	
	107
	00:07:58,563 --> 00:08:00,421
	Así que **estate**
	atento al teléfono.

Lo anterior muestra cómo se trabaja la traducción en su modalidad de subtitulación, y la metodología que se aplica en el análisis traductológico.

Versión en inglés	Versión en español
Little Miss Skinny Bitch gonna be there?	633 00:46:07,921 --> 00:46:09,462 ¿La **pelandruja flaca**
You mean Miss Ling Ling?	va a estar ahí?
You know **damn well** I ain't talking about no Miss Ling Ling. I'm talking about **Miss Thing Thing from** that picnic.	634 00:46:11,169 --> 00:46:12,318 **¿Te refieres a la Srta. Ling Ling?** 635 00:46:12,937 --> 00:46:13,952 **Sabes perfectamente bien** 636 00:46:15,443 --> 00:46:16,950 Estoy hablando de la **Srta. Culín**, del picnic.

En el primer ejemplo, se utilizó un eufemismo; pues se quitó la palabra *perra,* pero se hizo una buena adaptación con la palabra *pelandruja*. En el segundo se utilizó la estrategia de omisión, cada que hay omisión se considera que se puede buscar una equivalencia, adaptación al concepto eliminado; en este sentido, se debe hacer uso de la creatividad. En el tercer ejemplo se conservó la palabra soez, a la cual se le hizo una excelente adaptación.

Versión en inglés	Versión en español
Kill **the bitch.** Excuse me? What'd you say?	988 01:12:11,487 --> 01:12:12,449 ¡Mata a esa **perra**! 989 01:12:13,753 --> 01:12:15,813 **- ¿Qué dijiste?** **-Me oíste.**

En este ejemplo, se hace una traducción literal, por lo que se conserva la palabra altisonante; ya que la palabra *perra* se utiliza en la cultura mexicana con bastante carga ofensiva, pero que en situaciones cómicas se magnifica el resultado chistoso.

Versión en inglés	Versión en español
Them are not **dimples.** Them are **potholes** in her ass.	121 00:09:32,623 --> 00:09:34,669 **Mira ese trasero gordo.**

En este ejemplo también se recurre a un eufemismo, pues en el original se destaca el tamaño de la celulitis en el trasero. Por otra parte, en la traducción simplemente se deja trasero gordo, lo cual también suena gracioso en nuestra cultura; sin embrago, es menos despectivo.

En esta breve investigación se demuestra que a la hora de traducir palabras soeces se recurre a la estrategia de atenuación, mediante los eufemismos, disfemismos y en algunas ocasiones se hace omisión de las palabras vulgares, o bien se busca un equivalente, lo cual se considera más apropiado. Lo que es interesante destacar aquí es que el tinte de humor se mantiene, lo que es el propósito de esta película cómica. Por lo tanto, las estrategias que se utilizaron para la subtitulación de esta película no demeritan en lo absoluto la comicidad que produce.

Referencias bibliográficas

Agost, R. (1999). Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel.

Becerra, O. (2012, mayo). Elaboración de Instrumentos de Navegación. Recuperado 3 octubre, 2019, de https://www.academia.edu/12594995/Elaboraci%C3%B3n_de_Instrumentos_de_Investigaci%C3%B3n

Briz, A. (2002). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich.

Briz, A. (2002). La atenuación en una conversación polémica. En Blas Arroyo, J.L. et al (eds.). Estudios sobre Lengua y Sociedad (pp. 87-103). Castellón: Universidad Jaume I.

Chaume, Frederic (2004). Cine y Traducción. Madrid: Cátedra.

Crespo, E., 2005. EL EUFEMISMO, EL DISFEMISMO Y LOS PROCESOS MIXTOS:LA MANIPULACIÓN DEL REFERENTE EN EL LENGUAJE LITERARIO INGLÉS DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XIX HASTA LA ACTUALIDAD. 1st ed. [ebook] Alicante: Universidad de Alicante, pp.136-,139,140,141,142,143,144. Available at: <http://file:///C:/Users/teach/Downloads/Crespo-Fernandez-Eliecer%20(1).pdf> [Accessed 11 May 2020].

Díaz Cintas, J., Anderman, G. (2009) Audiovisual Translation Language Transfer on Screen. London: Palgrave Macmillan

Díaz Cintas, J., Remael, A. (2007) Audiovisual Translation: Subtitling. New York: Routledge.

Díaz Cintas, J. (2004). Subtitling: The long journey to academic acknowledgement. The Journal of Specialised Translation, 1, pp. 50-68.

Díaz-Pérez, Francisco Javier. “The translation of humour based on culture-bound terms in Modern Family. A cognitive-pragmatic approach”. Eds. Juan José

Diccionario de la lengua mexicana (2014). Diccionario escolar. Consultado el 12 de mayo de 2016 en: https://www.academia.org.mx/index.php/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-escolar-de-la-aml

Diccionario de la Real Academia Española (2001) 22nd ed. Real academia española. Available at: http://www.rae.es/

Eco, Umberto (1979). Lector in Fabula. Barcelona: Lumen

Geertz, Clifford (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa

https://doi.org/10.6035/MonTI.2017.9.2. López Guix, J. G. y J. Minett Wilkinson (1997) Manual de Traducción Inglés/Castellano. Teoría y Práctica. Barcelona: Gedisa.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill, México, D.F.

Hurtado Albir, Amparo (2001). Traducción y Traductología. Madrid: Cátedra.

Janecová, E. (2012). Teaching Audiovisual Translation: Theory and Practice in the Twenty-first Century. Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences.

López Guix, J. G. y J. Minett Wilkinson (1997) Manual de Traducción Inglés/Castellano. Teoría y Práctica. Barcelona: Gedisa.

Lotman, I (1970). Escuela de Tartu. Semiótica de la cultura. Madrid: Cátedra.

Lotman, J. y Escuela de Tartu (1979). Semiótica de la Cultura. Madrid: Cátedra, 245 páginas (Introd., Selecc. y notas de J. Lozano; trad. de Nieves Méndez)

Lotman, Y. (1998). El fenómeno de la Cultura" "Y Algunas ideas sobre la tipología de la cultura, ambos en la Semiósfera" en Vol. II, España: Cátedra.

Luque Nadal, Lucía. 2009. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?

http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf (consultado 02.06.2013)

Martin, R. A. (2008). Psicología del humor: un enfoque integrador. Madrid: Orión

Martínez Garrido, G. (2009).” Vocabulario tabú, tacos e insultos en la subtitulación cinematográfica: El cine de Ventura Pons subtitulado al inglés”. En Interlinguística 20, (Actas del XXIV Encuentro Internacional de Jóvenes Linguistas). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de < http://filcat.uab.cat/clt/XXIVAJL/Interlinguistica/Encuentro%20XXIV/ Martinez_Garrido_RE VF.pdf>.

Martínez Sierra & Patrick Zabalbeascoa Terran. The Translation of Humour / La Traducción del humor. MonTI 19 (2017): 49-7.

Martínez Sierra, Juan José (2008). Humor y Traducción. Los Simpson cruzan la frontera. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaime I.

Mayoral, Roberto. (1994). La explicitación de información en la traducción intercultural. Amparo Hurtado, ed. Estudis sobre la traducció. Publicacions de la Universitat Jaume

I: 73-96.

Mayoral, R. A. (1999). La traducción de referencias culturales. Sendebar: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, 10, 67-88.

Mayoral, Roberto. (2001) “Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual.” En: Duro, Miguel (ed.) 2001. La traducción para el doblaje y la subtitulación. Madrid: Cátedra, pp.19-45.

Molina, Lucía (2006). El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaime I.

Navarro Brotons, María Lucía. (2017) “La traducción del humor en el medio audiovisual. El caso de la película de animación El Espantatiburones (Shark Tale).” In: Martínez Sierra, Juan José & Patrick Zabalbeascoa Terran (eds.) 2017. The Translation of Humour / La traducción del humor. MonTI 9, pp. 307-329

Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall

Newmark, Peter (1988). Approaches to Translation. Nueva York: Prentice: Hall.

Nida, Eugene Albert., Taber, Charles Russell (1974). The Theory and Practice of Translation, United Biblie Societies

Nord, Christiane (1994). Traduciendo funciones en estudios sobre la traducción. Ed. Por Amparo Hurtado Albir,Castellón: Universidad Jaime I Porter Institute.

Patton, Michael Quinn (2011). Qualitative Research and Evaluation Methods, Thousand Oaks, California:Sage

Peter Alan Low (2011) Translating jokes and puns, Perspectives, 19:1, 59-70, DOI: 10.1080/0907676X.2010.493219) Porter Institute.

Posner, R. (1991) 'Kultur als Zeichensystem: Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe' (Culture as a System of Signs: On The Semiotic Explanation of Basic Terms of Kulturwissenschaft).

Rodríguez, Mauro (1999). Creatividad Linguística Diccionario. México: Editorial Pax

Seiciuc, L. (2010). Tabú lingüístico y eufemismo. Suceava: Editura UniversităŃii "Stefan cel Mare". ISBN 978-973-666-350-5

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudios de caso (2ª ed.). Madrid, España: Morata.

Torop, P. (2001). Total'ny, perevod, Tartu, Tartu U.P. (tr. It. La traduzione totale, Rimini, Guaraldi.

Toury, Gideon (1980). In Search of a Theory of Translation. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.

Van Dijk, T. (1996). Discourse, power and access. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), Texts and practices: Readings in critical discourse analysis (pp. 84-104). London: Routledge.

Van Dijk, Teun. (1999, septiembre). El análisis crítico del discurso. Anthropos, (186), 23–36. Recuperado de http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf

Venuti, L. (2004). Translation, Community, Utopia. En L. Venuti, The Translation Studies Reader (págs. 468-488). Londres; Nueva York: Routledge.

Venuti, Lawrence (1995). The Translator´s Invisibility. (2a ed.). London: Routledge

Vilches, Lorenzo (1997). La lectura de la imagen, Prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós

Vinay, Jean- Paul y Jean Darbelnet (1995). Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation. Trad. del francés por Juan C. Sager y M. J. Hamel. Amsterdam, Philadelphia (Benjamins Translation Library II)

Vişan, N., (2015), Translating humour: degrees of equivalence in two versions of Rudyard Kipling's Stalky & Co., Bulletin of the Transilvania University of Braşov, vol.8 (57)

Las Humanidades en la Sociedad Superinteligente. Alternativas para el futuro, volumen III de la Colección de Investigación en Humanidades, editado por Ludivina Cantú Ortiz, María Eugenia Flores Treviño, Felipe Abundis de León, Elizabeth Alvarado Martínez, Benigno Benavides Martínez, José Luis Cavazos Zarazúa, Jorge Ignacio Ibarra Ibarra. El cuidado de la edición y diseño estuvo a cargo de Antonio Esaú Torres Treviño.

ISBN 978-607-27-1518-9



UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

VISIÓN UANL 2030
EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TRANSFORMAR Y TRASCENDER EN BENEFICIO DE LA HUMANIDAD

FFyL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS